

QUALIDADE NO GEO NELSON PRUDÊNCIO: O QUE PENSAM OS ALUNOS E PROFESSORES?

QUALITY AT GEO NELSON PRUDÊNCIO: WHAT STUDENTS AND TEACHERS THINK?

CALIDAD EN GEO NELSON PRUDÊNCIO: ¿LO QUE PIENSAN ESTUDIANTES Y PROFESORES

Renan dos Santos Medeiros¹
Maria Isabel Ramalho Ortigão²

Resumo: A pesquisa aqui apresentada foi realizada no Ginásio Experimental Olímpico Nelson Prudêncio e se propôs a interpretar os sentidos de qualidade educacionais percebidos por professores, direção e estudantes do 9º ano escolar. Buscou-se evidenciar como a relação da proposta da SME-RJ de uma escola vocacionada para o esporte se traduz no contexto da prática. A investigação foi conduzida por meio de análise documental e aplicação de questionários aos atores alvo e operou com a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Na base da pesquisa está a crença na insuficiência de discussões a respeito da qualidade educacional que contemple apenas números e despreze as contribuições desses atores. Operando com a classificação de indicadores educacionais, esperamos contribuir 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.

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

Abstract: The research presented here carried out at the Nelson Prudêncio Experimental Gymnasium and aimed to interpret the meanings of educational quality perceived by teachers, principals and 9th grade students. It sought to show how the relationship of the SME-RJ proposal of a school dedicated to sport translates into the context of practice. The investigation conducted through document analysis and application of questionnaires to target actors and operated with the policy cycle approach proposed by Stephen Ball and Richard Bowe. At the base of the research is the belief in the insufficiency of discussions about educational quality, which only contemplate numbers and disregard the contributions of these actors. Operating with the classification of educational indicators, we hope to contribute to the current debate on the quality of education, pointing out indicators capable of broadening the discussions on the subject, moving away from the misleading idea of academic performance as the only means of quality measurement.

Keywords: Education. Sport. Indicators. Quality.

¹ Mestre em Educação (UERJ-Rio,2021), Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. Grupo de Pesquisa Política de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática, ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-6746-6436>. E-mail: renanimcn@hotmail.com.

² Doutora em Educação (PUC-Rio, 2005), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa Política de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7269-592X>. E-mail isabelramalhoortigao@gmail.com.

Resumen: La investigación que aquí se presenta se llevó a cabo en el Gimnasio Experimental Nelson Prudêncio y tuvo como objetivo interpretar los significados de calidad educativa percibidos por profesores, directores y estudiantes de 9º grado. Se buscó mostrar cómo la relación de la propuesta SME-RJ de una escuela dedicada al deporte se traduce en el contexto de la práctica. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de documentos y la aplicación de cuestionarios a los actores objetivos y operó con el enfoque del ciclo de políticas propuesto por Stephen Ball y Richard Bowe. En la base de la investigación está la creencia en la insuficiencia de las discusiones sobre la calidad educativa que solo contemplan números y desestiman las contribuciones de estos actores. Operando con la clasificación de indicadores educativos, esperamos contribuir al debate actual sobre la calidad de la educación, indicando indicadores capaces de ampliar las discusiones sobre el tema, alejándose de la idea engañosa del desempeño académico como el único medio de medición de la calidad.

Palabras clave: Educación. Deporte. Indicadores. Calidad.

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2014 e 2016 foram marcantes para o esporte brasileiro. Ocorreram no País dois eventos de grandes magnitudes internacionais: a Copa do Mundo³, em 2014, e os Jogos Olímpicos Rio 2016⁴, sendo este último sediado na cidade do Rio de Janeiro. Esses dois eventos foram inspiradores para a criação de um novo modelo de escola pública no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ): o chamado Ginásio Esportivo Olímpico (GEO). O primeiro deles foi criado em 2012, na esteira da mobilização para esses eventos.

A estratégia principal para a criação do GEO foi integrar educação e esporte no interior do espaço escolar com o objetivo de dar oportunidade para que crianças e jovens com vocações esportivas pudessem desenvolver seus potenciais. Sua missão é a formação do aluno-atleta-cidadão, contemplando suas dimensões acadêmicas, esportivas e comportamentais, de modo a promover a continuidade de sua formação acadêmica.

O GEO concebe o esporte integrado a todas as disciplinas, como ferramenta capaz de motivar o aluno a desenvolver competências que tenham impacto positivo no seu desenvolvimento cognitivo e comportamental, funcionando como uma *mola propulsora* do

³ A Copa do Mundo FIFA de 2014 ou Campeonato do Mundo da FIFA 2014 foi a vigésima edição desse evento esportivo, um torneio internacional de futebol masculino organizado pela Federação Internacional de Futebol (FIFA); ocorreu no Brasil, anfitrião da competição pela segunda vez. Com doze cidades-sede, o campeonato começou a ser disputado no dia 12 de junho e terminou em 13 de julho. Na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no Estádio do Maracanã, aconteceu a cerimônia de encerramento do mundial no Brasil.

⁴ Os Jogos Olímpicos de 2016, conhecidos oficialmente como Jogos da XXXI Olimpíada, mais comumente Rio 2016, foram um evento multiesportivo realizado no segundo semestre de 2016 na cidade do Rio de Janeiro, capital do estado homônimo, no Brasil.

desenvolvimento escolar. O documento que dá suporte à criação dessa “política educacional carioca” afirma que sua base está na esperança de “conferir aos adolescentes o direito à educação de Qualidade, para que se tornem competentes, autônomos e solidários” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13).

Para Fonseca (2017) e Costa (2016), o GEO foi inserido em uma agenda educacional que tinha como justificativa a procura por melhores resultados; um modelo de escola que procuraria a melhora dos resultados dos anos finais do Ensino Fundamental baseada na oferta de um ensino mais atrativo, que incentivasse os desejos profissionais dos jovens, levando em consideração as dificuldades próprias da adolescência, uma justificativa apoiada na constatação do fraco desempenho da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e que, segundo Fonseca (2017), culminou na coordenação de “ações e estratégias para buscar a qualidade educacional” (p. 38).

Atualmente, no âmbito da SME-RJ, cinco escolas seguem esse modelo: GEO Juan Antonio Samaranch, localizado no bairro de Santa Tereza (1ª CRE); GEO Doutor Sócrates, em Pedra de Guaratiba (10ª CRE); GEO Félix Miélli Venerando, no bairro do Caju (1ª CRE); GEO Nelson Prudêncio, na Ilha do Governador (11ª CRE); GEO Nicarágua, em Realengo (8ª CRE).

Os Ginásios Esportivos Olímpicos (GEOs) representam 0,3% do total de escolas da rede e se destinam exclusivamente a estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) vocacionados para o esporte. Cabe observar que a rede escolar do município do Rio de Janeiro é uma das maiores da América Latina: é composta por onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e 1.542 escolas que atendem a quase 650 mil crianças e jovens matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Conta com um total de 39.815 professores e 13.862 funcionários de apoio administrativo.

Os GEOs possuem uma grade curricular diferente das demais unidades escolares da SME-RJ. Neles, a vocação esportiva e a formação do aluno-atleta-cidadão representam o principal foco de desenvolvimento. A grade curricular vigente desde 2021⁵ indica que, além das disciplinas tradicionalmente presentes nos currículos de todas as escolas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Artes Plásticas, por exemplo), o GEO conta com Estudo Dirigido, Projeto de Vida, Treinamento (Modalidades Esportivas) e disciplinas

⁵ A grade curricular foi publicada no Diário Oficial do Município (D. O. M.) em 03 de fevereiro de 2021.

eletivas. Estas, de acordo com a proposta pedagógica dos GEOs, conferem espaço para uma maior “liberdade” de planejamento pedagógico.

Esse tipo de organização curricular, grosso modo, se contrapõe ao cenário contemporâneo no contexto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) e à sua imposição a um currículo centralizado (SILVA; NOVAES, 2021) a ser adotado pelas secretarias de Educação.

Outra característica que chama a atenção nos GEOs é o fato de que neles atuam professores polivalentes⁶, 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. A polivalência nos GEOs ocorre dentro da mesma área de conhecimento, ou seja, Ciências (Matemática e Ciências) e Humanidades (Língua Portuguesa, História e Geografia).

A criação desse tipo de escola, no âmbito da SME-RJ, embora se apresente como uma iniciativa inovadora no cenário educacional carioca e brasileiro, não é original. Sua inspiração decorre de experiências de escolas vocacionadas ao esporte no cenário internacional⁷, como pode ser constatado no documento *DELP – Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo do Programa Ginásio Experimental Olímpico* (TREVO, 2012).

Segundo Medeiros (2021), a análise de algumas experiências internacionais evidencia o esporte como fio condutor e protagonista tanto da concepção dos projetos como da organização curricular. Essas características também se fazem presentes na criação dos GEOs cariocas, que assumem papel precursor na educação brasileira na tentativa de trazer a vocação esportiva para o centro do desenvolvimento educacional dos estudantes.

O propósito deste artigo é discutir o currículo desse tipo de escola, tendo por base uma pesquisa empírica conduzida no GEO Nelson Prudêncio, localizado na Zona Norte da capital fluminense e pertencente à 11ª CRE da SME-RJ. O texto está organizado em quatro seções além desta introdução. Na sequência, apresentamos a pesquisa que embasa a discussão realizada aqui. A seção seguinte traz uma breve análise sobre qualidade em educação e, à frente, discutimos os resultados da pesquisa. Ao final, fazemos nossas considerações.

⁶ Professores atuando em disciplinas além daquela de sua formação inicial, em regime de 40h, e currículo contendo disciplinas obrigatórias e eletivas.

⁷ Segundo o Instituto Trevo Tecnologia Social (TREVO, 2012), as cinco escolas inspiradoras do projeto Ginásio Esportivo Olímpico (GEO/SME-RJ) são: IMG Academy Pendentlon, na Flórida, EUA; Singapore Sports School, em Cingapura; Sistema Cubano de Ensino e Esporte, em Havana, Cuba; e Laurel Spring School, na Califórnia, EUA.

2 A PESQUISA

A pesquisa⁸ que dá suporte às discussões do texto foi realizada entre 2020 e 2021, no âmbito do curso de mestrado de uma universidade pública situada na cidade do Rio de Janeiro. A investigação visou a compreender as repercussões do Programa GEO/SME-RJ na formação de estudantes, professores e equipe diretiva da Unidade Nelson Prudêncio (GEO-NP) em relação às suas percepções sobre qualidade escolar. Para tanto, buscou-se responder às seguintes questões de pesquisa: (a) quais sentidos de qualidade estariam relacionados ao GEO Nelson Prudêncio na visão de alunos, professores e equipe diretiva? e (b) qual a contribuição do esporte para o processo formativo na escola?

O estudo abarcou dois momentos distintos, embora interligados. O primeiro envolveu uma ampla análise dos documentos políticos⁹ de idealização, criação e desenvolvimento do Programa GEO. A análise documental foi apoiada nos estudos de Ball em relação às ideias de texto político (BALL; BOWE, 1992; BALL *et al.*, 1992). Para os autores, os textos políticos suscitam a conceituação de um ciclo de políticas que consiste em diferentes arenas e locais nos quais uma variedade de interesses está em jogo.

No segundo momento, com o intuito de compreender relações entre qualidade, esporte e formação escolar no GEO Nelson Prudêncio, a pesquisa fez uso de questionários aplicados aos estudantes matriculados no 9º ano escolar – em especial aqueles matriculados desde o 6º ano na escola –, aos professores e professoras desses estudantes e à equipe gestora da unidade.

A decisão pelo uso de questionário decorreu da necessidade de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19. Com isso, a alternativa viável para ouvir estudantes e docentes foi a formulação de questões abertas e fechadas enviadas a eles via ferramenta Google Forms. No total, os questionários foram enviados a 12 docentes, 27 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e à direção da escola. A escolha desses sujeitos obedeceu aos seguintes critérios: (1) para os estudantes – estar no 9º ano do Ensino Fundamental e estudar na escola desde o sexto ano; (2) para os professores – ter sido professor dos estudantes selecionados para a pesquisa em algum ano letivo na escola e ao

⁸ A pesquisa seguiu os requisitos solicitados pela Plataforma Brasil e obteve a autorização junto à SME-RJ para que a investigação fosse liberada contando com a participação de profissionais e estudantes da escola municipal GEO Nelson Prudêncio.

⁹ Os documentos foram acessados a partir do *site* do Governo Municipal - SME-RJ (Decreto nº 32.672, de 19 de agosto de 2010, que dispõe sobre a criação dos GECs; Decreto nº 35.261, de 19 de março de 2012, que dispõe sobre a criação do Programa GEO; Resolução nº 246, de 2 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre a matriz curricular dos GEOs).

menos um professor de cada uma das disciplinas no currículo do colégio. O retorno foi bastante significativo – responderam 100% dos docentes e 92% dos estudantes. Com a direção foi realizada entrevista presencial.

A formulação das questões pautou-se num quadro de referência conceitual, como proposto em Ortigão (2005; 2011) e Pereira e Ortigão (2016). A elaboração desse quadro exigiu um olhar acurado sobre a literatura específica, de modo a construir compreensão e sistematização das principais ideias abordadas na temática investigada. Do ponto de vista metodológico, o quadro de referência conceitual teve a função de nortear o roteiro de perguntas dos questionários para os docentes e para os estudantes.

O questionário envolveu três blocos de questões: contexto escolar (envolvimento familiar na escola, perfil social, econômico e cultural da família dos estudantes, políticas educacionais e localização da escola), processo de escolarização e formação (rotina da escola, formação de professores, gestão escolar, clima, proposta político-pedagógica da escola, sala de aula e recursos pedagógicos e esportivos) e resultados (conhecimento sobre resultados obtidos nas avaliações externas, IDEB e provas bimestrais). Também incluiu questões que nos permitissem traçar um perfil dos respondentes. A análise dos depoimentos dos respondentes pautou-se na ideia de que esses sujeitos são aqueles que encenam a política (BALL; BOWE, 1992; BALL *et al.*, 1992) e, portanto, interpretam-na e a traduzem, produzindo sentidos outros às ideias de qualidade e formação na escola.

Durante a realização da pesquisa, apropriamo-nos das discussões sobre os ciclos de políticas propostos por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 2012; BOWE *et al.*, 2006; BALL *et al.*, 1992; BALL; BOWE, 1992) e de forma mais focada no trabalho de Ball, Maguire e Braun (2016), em que são analisados os processos de interpretação e tradução de políticas e sua atuação no contexto da prática escolar, tendo como contextos quatro escolas públicas britânicas. Os estudos nos ajudaram na compreensão de políticas educacionais e dos processos de atuação dos sujeitos políticos.

Ball e colaboradores se dedicam a estudar política educacional nas instituições escolares como um ciclo que envolve processos de construção, circulação e atuação. O ciclo de políticas, que partiu de uma formulação inicial em que se restringia a três espaços – de influência (política de fato), de formulação (política proposta) e de prática (política em uso) –, é concebido por Bowe, Ball e Gold (1992) como um espaço de disputas e enfrentamentos. O conceito de ciclo de políticas, além de caracterizar e descrever as arenas políticas – contexto da

prática, contexto de influência e contexto da produção de textos –, dá visibilidade às disputas que existem em todo o processo político de construção de políticas.

Ball *et al.* (2016) sugerem que, na realidade, as políticas são praticadas, e não simplesmente implementadas. Elas são interpretadas e traduzidas no contexto da prática, que se ressignifica como espaço de atuação de políticas. A interpretação é compreendida pelos autores como o processo de busca de significação para a política por meio da decodificação do texto, pois é a partir do texto político, da cultura, da história da instituição e das biografias dos atores políticos, que se estabelece um processo estratégico de construção de sentidos que relacionam necessidades institucionais às possibilidades trazidas pelo texto político, construindo uma agenda institucional (BALL *et al.*, 2016, p. 68-69).

A tradução, por sua vez, é o processo associado ao contexto da prática, à produção de textos institucionais e à sua atuação na prática, possibilitando agregar valor simbólico e concretude à política. Junto à tradução há um processo de recodificação da política, que consiste em dar concretude à política por meio de materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações. Dessa forma, a tradução se compreende como leitura ativa da política, em que a linguagem da política é traduzida em linguagem da prática, palavras em ações, abstrações em processos interativos, o que repercute na produção discursiva de indivíduos como efeito e objeto de poder e de conhecimento (BALL *et al.*, 2016, p. 72-74).

Após a breve apresentação da pesquisa, na sequência, trazemos uma reflexão acerca de qualidade e avaliação em educação e, na continuidade, os resultados da investigação.

3 QUALIDADE E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Qualidade é um termo polissêmico que encontra um vasto repertório semântico em diversos autores que se debruçam sobre essa pluralidade. Esteban (2008) a considera uma palavra plástica; para ela, essa plasticidade refuta consensos quando diferentes acepções guardam possibilidades opostas e contraditórias de organização da escola como projeto social. Essa pluralidade não nos furta do compromisso de refletir sobre os sentidos e significados atribuídos à qualidade e suas manifestações nas mais diversas instâncias. E mais: como é pensada e planejada em um projeto de escola.

Araújo e Oliveira (2003) alertam para a produção de *falsos consensos* diante da possibilidade de interpretações diferentes do significado de qualidade. Para os autores, há três momentos distintos em que a palavra qualidade ganha destaque na educação pública no

Brasil. O primeiro corresponde ao acesso à escola. A literatura específica aponta melhorias nas estatísticas educacionais quando se comparam dados entre as décadas de 1970 e a atual. Contudo, apontam a não universalização nos segmentos de educação infantil e ensino médio.

O segundo corresponde aos obstáculos gerados pela permanência na escola, em especial para aqueles estudantes que passam a ingressar na escola a partir dos anos 1980, quando se instauram no País um processo de democratização educacional. A década de 1970 expressou a necessidade de pensar qualidade vinculada às dificuldades de fluxo e promoção escolares. A década seguinte (1980) foi marcada pela difusão de políticas de promoção continuada, de ciclos de escolarização e de programas de aceleração da aprendizagem.

Por último, segundo Araújo e Oliveira (2003), o terceiro momento é configurado pelo surgimento dos sistemas de avaliação educacional e pela ideia de que qualidade se expressa pelos resultados de desempenho cognitivo dos estudantes nas provas aplicadas pelos programas de avaliação externa. Qualidade passa a associar-se à ideia de eficácia escolar. Para os autores, os juízos sobre qualidade se modificam para atender a diferentes interesses políticos, marcados por acesso, fluxo e avaliação de resultado em prova padronizada.

Essa ideia se relaciona ao que Gentili (1995, p. 140) denomina “mudança de eixo – da democratização da educação para a qualidade da educação”. Ortigão e Pereira (2016), referindo-se a Gentili (1995), asseguram que 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” (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), uma transposição que levou para o campo da Educação a necessidade da mensurabilidade, trazendo à tona a ideia de que é possível medir níveis de conhecimento e que o resultado dessa medida expressa níveis de qualidade; uma ideia orientada “pela maximização de utilidades e pela necessária adaptabilidade ao mercado que persegue toda empresa competitiva” (ORTIGÃO; PEREIRA, 2016, p. 160); uma lógica em que a qualidade da educação desejável se concretizaria em um sistema capaz de “medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas” (LOPES, 2015, p. 455).

A noção de qualidade como uma nova estratégia competitiva invade o campo educacional e marca tanto a construção de sistemas de avaliação externa, em todas as

instâncias governamentais, a elaboração e imposição de um currículo nacional e a BNCC (BRASIL, 2017) quanto a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁰, no qual qualidade associa-se, concomitantemente, à ideia de que os estudantes precisam aprender os conteúdos e serem aprovados.

Para Alves e Soares (2013), a criação do IDEB está relacionada à hipótese de que a divulgação de seus resultados conduziria professores, diretores e gestores educacionais a reagir a cobranças de melhorias por parte da sociedade, impactando, assim, a eficácia de seus processos internos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Essa ideia, contudo, desconsidera o fato de que os resultados escolares são fortemente associados à origem social e cultural dos estudantes matriculados nas escolas, como vem sendo alertado por diversas pesquisas desde o final dos anos 1960.

De modo geral, na literatura específica há significativas evidências de que qualidade em educação não se relaciona apenas a resultados obtidos em testes de desempenho (ORTIGÃO, 2017; 2007; BROOKE; SOARES, 2008; FRANCO *et al.*, 2007a; ALVES; SOARES, 2013; ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013; ALVES; FERRÃO, 2019, dentre outros). Ao contrário, o contexto em que a escola está situada, sua infraestrutura física, pedagógica, social e cultural, assim como a compreensão do que se espera da escola e as intervenções no currículo, dentre outros fatores, impactam fortemente esses resultados. Para Ortigão (2017), os contextos escolares precisam ser considerados em seu conjunto, em especial pela constatação de que resultados não são obtidos de modo isolado nem decorrem do binômio causa-efeito.

Biesta (2018) alerta que, de modo geral, muitos contextos escolares hoje enfrentam diversos problemas. Para ele, talvez, o maior deles se relacione ao fato de que

a voz de um dos mestres – sociedade – se tornou muito mais alta e muito mais dominante que a outra, a voz que diz que a escola também tem algo para fazer que não é automática ou necessariamente útil para a sociedade (BIESTA, 2018, p. 22).

Para o autor, os resultados de testes, bem como os *rankings* produzidos em avaliações educacionais e intervenções em curso no currículo a partir de forças sociais específicas – frequentemente forças econômicas –, afetam o equilíbrio dos contextos escolares. Ao fazer tal afirmação, questiona-se:

¹⁰ O IDEB foi instituído pelo Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Esse indicador combina informações de desempenho estudantil (em Matemática e Língua Portuguesa/Leitura) na avaliação externa Prova Brasil/Saeb e aprovação escolar.

Isso está acontecendo em tal extensão que se pode perguntar se a escola ainda pode ser uma escola ou se já foi transformada em algo completamente diferente – um lugar para trabalho e produção, ao invés de um lugar de *scholé*, ou seja, de “tempo livre” ainda não determinado por demandas externas (BIESTA, 2018, p. 22).

A análise dos documentos oficiais para a criação dos GEOs no âmbito da SME-RJ possibilitou-nos perceber que qualidade se configura como um caminho central na fundamentação para a criação desses modelos de escola.

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).

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).

A leitura dos trechos citados permite inferir que qualidade, no âmbito do Programa GEO, vincula-se tanto a desenvolvimento futuro dos jovens como a uma dívida social do Estado com a população socialmente menos favorecida, garantindo a esta o direito à educação de qualidade.

Na continuidade, discutiremos os resultados da pesquisa em que se buscou compreender como estudantes, professores e gestores do GEO Nelson Prudêncio percebem qualidade na escola onde estudam ou trabalham.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção discutimos os resultados da pesquisa, trazendo, a título de exemplificação, fragmentos das falas dos sujeitos – estudantes e docentes¹¹ – que responderam aos questionários e que, como dito, são os sujeitos que encenam (BALL *et al.*, 2016) a política no GEO Nelson Prudêncio (GEO-NP). Iniciamos com uma descrição sucinta desses sujeitos e em seguida trazemos suas respostas às questões formuladas na pesquisa.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os doze docentes que participaram da pesquisa são funcionários públicos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e possuem a formação mínima exigida em sua área de atuação. Dois deles possuem mestrado acadêmico e cinco tem pós-graduação *lato sensu* em Educação,

¹¹ Dado o número de páginas permitido, optamos por não incluir neste texto os depoimentos da direção da escola.

o que nos permite inferir que mais da metade (58%) tem formação além da exigida, de acordo com as normas do magistério da SME-RJ.

Esses professores, a despeito de suas formações específicas, atuam como “professores polivalentes” para os anos finais do Ensino Fundamental no GEO-NP. Trata-se de uma política instaurada na Rede Municipal do Rio de Janeiro a partir da criação do Programa Ginásio Experimental Carioca, em que professores são agrupados em áreas de conhecimento – Exatas (Matemática e Ciências), Humanidades (Geografia e História) e Linguagens (Educação Física, Artes, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira). A polivalência ocorre no interior de cada área. Além disso, todos os docentes se responsabilizam por disciplinas da Parte Diversificada – Projeto de Vida, Disciplina Eletiva e Estudo Dirigido. Embora sejam todos professores, os responsáveis pela área dos Esportes são nomeados treinadores, criando uma espécie de desconforto entre os profissionais da escola (MEDEIROS, 2021; FONSECA, 2017; COSTA, 2016). Um desconforto também foi percebido quando os docentes se referem à polivalência. “Eu me formei para [...] e depois tive que assumir disciplina para a qual não fui formado. Isso é muito difícil” – relatou um dos professores no questionário.

Dos 27 estudantes que participaram da pesquisa, treze eram do gênero feminino. Como dito anteriormente, todos cursavam em 2021 o 9º ano do Ensino Fundamental e estudavam no GEP-NP desde o 6º ano. Todos moravam com seus responsáveis (pai e/ou mãe), eram dedicados aos esportes e afirmaram ser incentivados pela direção e pelos professores a participar de competições esportivas e eventos culturais, além das atividades propostas pela escola. As meninas afirmaram não ser discriminadas em nenhum dos esportes que praticavam.

Todos os estudantes afirmaram que iniciaram a prática de esportes de forma mais intensiva somente a partir do ingresso no GEO-NP. É interessante perceber que nenhum deles disse ter sido reprovado ao longo de sua permanência na escola. Eles afirmaram gostar da escola e sentirem-se motivados pelos professores. Quando indagados sobre o que mais gostavam na escola, muitas respostas enfatizaram o apreço pelo esporte e pelo ensino. Vários afirmaram ter sido privilegiados por conseguir o ingresso na escola, confirmando o que foi observado por Costa (2016), de que “o esporte assume papel seletor e subserviente do tempo integral” (p. 26). Para o autor, o esporte protege o aluno, “ocupando seu tempo e afastando-o de um possível contato com a violência no entorno da escola” (p. 26).

As respostas dos estudantes, grosso modo, confirmam ainda o que vem sendo apontado na literatura específica, de que o incentivo por parte dos docentes e um clima escolar favorável ao desenvolvimento pessoal do aluno são características presentes em uma escola considerada de qualidade (BIESTA, 2018; ALVES; FERRÃO, 2019; FRANCO *et al.*, 2007a).

4.2 QUALIDADE NO GEO-NP: SENTIDOS EMANADOS DAS FALAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

De modo geral, os docentes do GEO-NP destacaram três aspectos que diferenciam o trabalho naquela escola em relação a outras onde exerceram a docência: flexibilidade do currículo, ensino em tempo integral e foco nos esportes. Para eles, o primeiro por possibilitar a inclusão de componentes curriculares além das disciplinas tradicionais (Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, por exemplo); o segundo por permitir maior aproximação com os estudantes; já o terceiro aspecto contribui para disciplinar o aluno, motivá-lo aos estudos e à permanência na escola.

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).

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 disciplinas como Projeto de Vida, Programa Saúde na Escola, Estudo Dirigido e eletivas que não eram oferecidas em outras escolas. Sei que precisa de maior aprofundamento e interação entre a parte acadêmica e esportiva [...]. Sempre achei um bom incentivo a associação do esporte e vida escolar, acho motivador e disciplinador em âmbito geral (Professor B).

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

O espaço físico da escola também foi destaque nas falas dos docentes: 38% afirmaram que o GEO-NP tem bom espaço e 62% responderam que o espaço é excelente. Essas respostas foram acompanhadas por características como ambientes arejados e locais esportivos com infraestrutura adequada. Além disso, eles afirmaram que o tipo de espaço disponível favorece que as famílias participem das atividades escolares, apoiando a vida acadêmica seus filhos – 77% dos docentes afirmaram que os responsáveis possuem bom envolvimento na vida acadêmica de seus filhos e 23% consideram esse envolvimento regular. Uma estrutura física adequada na escola é apontada na literatura específica como fator significativo para o bom desenvolvimento escolar, favorecendo, em especial, os estudantes

cujas famílias pertencem a um segmento econômico e social menos favorecido (ALVES; FERRÃO, 2019; FRANCO *et al.*, 2007a, por exemplo).

A estrutura física e a valorização do esporte como eixo condutor da dinâmica curricular foram apontados como favorecedores de uma boa relação com os estudantes e com a escola.

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 em outras escolas onde trabalhei e nelas o modelo de ensino era diferente deste (Professor A).

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

O esporte gera disciplina, foco, trabalho; e facilita a execução do projeto da escola (Professor B).

De modo geral, o clima da escola foi considerado positivo (bom ou ótimo) para 77% dos docentes, tanto em relação ao convívio com os estudantes como entre os docentes e entre estes e a direção da escola, aspecto também percebido por Fonseca (2017) e por Costa (2016) em seus estudos no âmbito do mestrado. A maioria dos professores afirmou sentir-se motivada a lecionar na unidade.

Ausência de tempos vagos e maior identificação dos alunos com a escola e seus projetos (Professor A).

O trabalho é focado para o aluno ter autonomia, ser protagonista de sua história (Professor B).

Sinto-me muito identificado com os princípios filosóficos e educacionais do modelo, formar alunos-atletas-cidadãos (Professor D).

A maioria dos docentes destaca que no GEO-NP a formação dos jovens é diferenciada, quando comparam com outras escolas da mesma rede onde já trabalharam. Os professores do Núcleo Comum e os dos Esportes concordam que o esporte é um importante fator nessa diferença, proporcionando boa inter-relação com o ensino nas outras áreas de conhecimento.

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

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 (Professor E).

Sinto-me muito identificado com os princípios filosóficos e educacionais do modelo, formar alunos-atletas-cidadãos. (Professor F).

Alguns docentes, contudo, afirmaram que a relação entre eles tem “arranhões”, em especial entre os que pertencem ao núcleo comum – Exatas e Humanidades – e os responsáveis pelos esportes e nomeados “treinadores”.

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, 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).

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 B).

A totalidade dos estudantes respondeu gostar das aulas – 44% afirmaram que as aulas são boas e 56% disseram ser excelentes. “Minhas melhores aulas são Inglês, Matemática e treinamento de handbol”, disse-nos um dos estudantes (Aluno A). Para eles, grosso modo, estar nessa escola trouxe o vislumbre de sonhar com um futuro melhor. “O esporte ajuda e serve para motivar o estudo das outras disciplinas, mesmo as mais chatas”, disse Aluno C).

Ao falar sobre o seu processo formativo, alguns estudantes usam o termo “privilégio” para expressar o que sentem em relação à escola. Imaginamos que essa sensação se relacione ao rigoroso processo seletivo de ingresso e as vantagens decorrentes desse ingresso. Um aspecto que chamou a nossa atenção foi o quantitativo de estudantes que afirmaram que passaram a fazer esporte após o ingresso no GEO-NP. Eles dizem que, apesar do cansaço físico, se sentem felizes por estarem ali e, de modo geral, reconhecem a importância da escola em suas vidas futuras.

Ter um futuro melhor (Aluno A).

Ter um bom ensino e conseguir alcançar seus objetivos (Aluno B).

[O GEO] te dá inúmeras opções do que fazer no futuro (Aluno C).

Para ter um futuro com menos dificuldade (Aluno D).

[O GEO] proporciona mais oportunidades (Aluno E).

As respostas, tanto dos professores como dos estudantes, apontam para o bom clima na escola. Por parte dos professores, as respostas evidenciaram preocupações com o compromisso profissional e formativo de seus alunos. Eles se sentem valorizados por seus

colegas e pela direção da escola. Os estudantes gostam dos professores, acham que o esporte os ajuda a ter foco e isso os motiva com as disciplinas do currículo comum. De modo geral, tanto docentes quanto estudantes apreciam a boa infraestrutura da escola.

5. PALAVRAS FINAIS

O objetivo geral da pesquisa sintetizada neste artigo foi compreender as percepções dos estudantes e dos professores do GEO-NP sobre qualidade e o papel do esporte na formação dos jovens. A investigação se desenvolveu em meio à pandemia da Covid-19 e, em função da necessidade de distanciamento social, foi conduzida por meio de questionários aplicados remotamente.

Para a maioria dos docentes que participaram da investigação, a fusão esporte/educação que acontece na prática, no “chão” da escola é muito bem aceita. De modo geral, há a compreensão de que essa interação funciona como facilitadora para o processo de ensino e aprendizagem; contudo, ainda é um desafio a ser enfrentado. A utilização do treinamento esportivo com ênfase na formação de atletas se constitui como uma dificuldade para o desenvolvimento mais efetivo do Programa, o que termina por gerar problemas na relação de professores do núcleo comum e treinadores.

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 permanência de alunos na escola pública; também destacam a oferta de atividades culturais que tornam o currículo como promulgador de demais culturas, além da esportiva.

O Programa GEO da SME-RJ é recente no cenário educacional carioca. Em seus depoimentos, os docentes afirmam que a pouca experiência tem sido produtora da incerteza, em especial quando eles precisam assumir disciplinas para as quais não foram formados em suas graduações. De fato, temos uma tradição formativa segmentada por 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. Na visão dos docentes, embora as orientações e formações ofertadas pela SME-RJ busquem minimizar as lacunas formativas, a polivalência segue como grande desafio no Programa.

Os estudantes, de modo geral, são receptivos à proposta, embora reconheçam que nem todo professor lida com facilidade com a polivalência. Em alguns depoimentos, eles afirmam

que gostam mais da aula quando o professor domina o conteúdo porque “mostra mais de perto para que serve aquela coisa” (depoimento de aluno).

Por fim, esperamos que as discussões trazidas aqui possam contribuir para o debate acerca das políticas emanadas pela SME-RJ sobre sentidos de qualidade escolar e sobre as articulações possíveis entre formação esportiva e formação geral, tendo em vista que um dos papéis da escola se vincula à contribuição para que os jovens desenvolvam as condições direcionadas à construção de seus projetos de vida e que a imensa maioria desses jovens estão presentes nas instituições públicas de ensino brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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, p. 1.153, 2013.

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 688-720, set./dez. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v0ix.6298>

ARAÚJO, G. C. de; OLIVEIRA, R. P. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 28, jan./fev./mar./abr. 2003.

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

BALL, S. J.; 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.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749> Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 14 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

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

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

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.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: INEP, 2007.

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**. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2017.

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.

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

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 39, 2015.

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, 2006.

MEDEIROS, R dos S. **Qualidade nos Ginásios Experimentais Olímpicos Cariocas: o que pensam os alunos do GEO Nelson Prudêncio**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ORTIGÃO, M. I. R. 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.

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

ORTIGÃO, M. I. R. **Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ORTIGÃO, M. I. R.; 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.

PEREIRA, G. S.; ORTIGÃO, M. I. R. 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.

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

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 35.261/2012. 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.

TREVO. **Desenvolvimento esportivo de longo prazo do Programa Ginásio Experimental Olímpico (DELP)**. Rio de Janeiro, 2012.

TREVO. **Estatuto social do Instituto Trevo Tecnologia Social**. Rio de Janeiro, julho de 2009.