



Marcela Paquelet Fonseca

**Organização e clima escolar de uma escola de tempo
integral vocacionada para o esporte: O Ginásio
Experimental Olímpico no Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio
como requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Cynthia Paes de Carvalho

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Marcela Paquelet Fonseca

“Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro”.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profº Antonio Jorge Gonçalves Soares

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profª Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de abril de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Marcela Paquelet Fonseca

Graduou-se em Educação Física pela Universidade Castelo Branco, possui especialização em Educação Especial e em Fisiologia do Exercício. Atuou como professora da educação básica em diversas redes municipais do Estado do Rio de Janeiro de 2004 a 2013 e desde 2014 é professora do Colégio Pedro II.

Ficha Catalográfica

Fonseca, Marcela Paquelet

Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte : o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro / Marcela Paquelet Fonseca ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho. – 2017.

163 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ginásio Experimental Olímpico. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Organização escolar. 5. Clima escolar. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Ao meu filho Lucas,
com amor.

Agradecimentos

À Profª Cynthia Paes de Carvalho, pelo exemplo de incansável dedicação ao trabalho, por toda experiência e conhecimentos compartilhados e pela motivação nos momentos difíceis.

Aos colegas do grupo GESQ pelos debates promovidos. Em especial, à Marina Meira, também companheira da turma de Mestrado, pela prontidão em compartilhar conhecimentos, à Ana Cristina, pelo apoio com as informações sobre o survey GESQ e à Marcia Souza Pinto, pelo auxílio na condução de entrevistas e na transcrição de áudios gravados.

À minha equipe de trabalho no Colégio Pedro II: Dora, Nathalia, Regis, Luís, Thaíse, Andreza, Hugo e Miguel por todos os projetos que desenvolvemos, pelo apoio nos momentos mais atribulados e por me fazer perceber que nossas diferenças, quando somadas, engrandecem nossas práticas.

Ao Profº Antonio Jorge Soares, que enriqueceu os debates do GESQ, e que aceitou compor a banca. À Profª Maria Inês Marcondes, que muito contribuiu em minha formação durante as aulas do curso e que também aceitou compor a banca.

À Profª Isabel Lelis, pelas aulas em Estudos sobre a Educação, que me fizeram pensar a educação por perspectivas diversas e pela indicação de textos importantes para este trabalho.

Aos técnicos da SME/RJ, diretores, coordenadores, colaboradores e professores pela participação na pesquisa.

À minha turma de Mestrado, pelo companheirismo ao longo do curso.

À minha família pelo apoio nos momentos difíceis e por compreender a minha ausência.

E ao meu filho, Lucas Paquelet de Oliveira, pela sua paciência e cooperação, me motivando ao longo de todo o curso e me ensinando a ver o mundo de forma mais simples.

Resumo

Fonseca, Marcela Paquelet; Paes de Carvalho, Cynthia. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: O Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2017. 163 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O Programa Ginásio Experimental Olímpico (GEO) foi implementado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro para atender alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com vocação para o esporte, buscando a formação de excelência do aluno-atleta-cidadão em algumas escolas de horário integral da rede. Desenvolvemos um estudo de caso sobre a implementação do programa em uma das unidades, localizada no bairro Caju. Realizamos entrevistas com técnicos responsáveis pelo programa nos órgãos municipais e instituições que participaram na implementação do projeto e com a equipe de gestão e professores da escola. Aplicamos um questionário aos atores escolares, reunimos documentos sobre o modelo em questão e realizamos observação do cotidiano escolar. Concluímos que a localização da escola influenciou a evolução da demanda de vagas nesse modelo de escola possivelmente em maior medida que as características do projeto propriamente dito. As regulamentações pouco claras favoreceram a discricionariedade dos atores escolares ampliando a margem de tomadas de decisão com base em suas crenças e valores pessoais. As exigências impostas a um modelo criado para atender também à uma demanda por escolas eficazes na rede, assim como a histórica cultura de pouca valorização do papel da educação física e do esporte no contexto escolar também pareceram influenciar tanto a discricionariedade dos atores quanto o estabelecimento da cultura organizacional da escola estudada. Os dados analisados indicaram que o processo seletivo dos professores, os valores motivados pelas ações esportivas e o tempo ampliado de permanência de professores e alunos pareceram influenciar positivamente o clima escolar.

Palavras-chave

Ginásio Experimental Olímpico; políticas públicas educacionais; organização escolar; clima escolar.

Abstract

Fonseca, Marcela Paquelet; Paes de Carvalho, Cynthia (Advisor). **Organization and school environment of a full-time sports-oriented school: The Olympic Experimental Gymnasium in Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2017, 163 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The Olympic Experimental Gymnasium (OEG) Program was implemented by the Municipal Government of Rio de Janeiro, to attend students of the final years of Elementary School with talent for sports, seeking the excellence training of student-athlete-citizen in some full-time schools of the network. A case study on the implementation of the program was developed in one of the units, located in the Caju neighborhood. We conducted interviews with technicians responsible for the program in the municipal agencies and institutions that participated in the implementation of the project, with the management team and teachers of the school. We applied a questionnaire to the school actors, gathered documents about the model in question and made observation as participants in the school everyday. We conclude that the location of the school influenced the evolution of demand for positions in this school model possibly to a greater extent than the characteristics of the project itself. The unclear regulations favored the discretion of school characters by broadening the scope for decision-making based on their personal beliefs and values. The demands imposed on a model created to meet also a demand for effective schools in the network, as well as the historical culture of little appreciation of the role of physical education and sport in the school context, also seemed to influence both the discretion of the characters and the establishment of the organizational culture of the school studied. The data analyzed indicated that the selection process of the teachers, the values motivated by the sports actions and the extended time of permanence of teachers and students appeared to positively influence the school environment.

Keywords

Olympic Experimental Gymnasium; Educational public policies; School organization; school environment.

Sumário

1. Introdução	13
1.1. Definição do objeto de pesquisa	13
1.2. Procedimentos metodológicos e percursos da pesquisa	16
1.2.1. Interlocução com a literatura e organização do estudo	22
2. Políticas Públicas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro em busca de resultados e qualidade	26
2.1 Qualidade e educação	26
2.2 O esporte na agenda de políticas públicas e o legado educacional: o caso da cidade do Rio de Janeiro	31
2.2.1 Um legado educacional de um evento esportivo internacional	32
2.3. Políticas Públicas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro e o Ginásio Experimental Carioca (GEC)	35
2.4 Os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO)	45
2.4.1 A escola como organização educativa	55
2. Situando um estudo de caso: a Escola Municipal Félix Mielli Venerando/ GEO Caju	59
3.1. O bairro do Caju	59
3.1.1. Características do bairro	59
3.1.2. A educação pública no bairro	62
3.2. O GEO Caju	65
3.2.1. Organização de tempos e espaços em uma escola integral vocacionada para o esporte	69
3.2.2. Educação, Esporte e Protagonismo Juvenil	77
3.2.3. Gestão, Cultura e Clima Escolar	79
4. O GEO Caju como uma organização educativa	92
4.1. A implementação de políticas públicas educacionais e o GEO Caju	92

4.1.1. Projeto Político Pedagógico e a integração da formação do aluno-atleta-cidadão	98
4.1.2. Polivalência dos professores	108
4.1.3. Alunos: seleção, permanência e sucesso escolar	114
4.2. Considerações Finais	117
Referências bibliográficas	124
Anexos	134

Lista de quadros

Quadro 1: Quantidade de escolas acrescentadas ao programa GEC por ano	42
Quadro 2: Comparação do currículo dos Ginásios de tempo parcial e de tempo integral	43
Quadro 3: Porcentagem de alunos com atraso escolar nos 1º GECs/turmas de 7º ano	44
Quadro 4: Comparação do currículo dos GEOs com os Ginásios de tempo integral	52
Quadro 5: Desempenho acadêmico dos GEOs em avaliações externas	53
Quadro 6: Infraestrutura das escolas municipais de anos iniciais e anos finais do bairro Caju	65
Quadro 7: Alunos matriculados no GEO Caju entre 2013 e 2015	66
Quadro 8: Disponibilidade de quadras esportivas nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro	76
Quadro 9: Defasagem idade-série no GEO Caju	116

Lista de gráficos e figuras

Gráfico 1: Evolução dos GEOs no IDERio no período de 2013 a 2015	53
Figura 1: Quatro faces das organizações educativas	56
Figura 2: Mapa do bairro Caju com localização do GEO e das favelas	61

Lista de Tabelas

Tabela 1: Desempenho e atraso escolar nas escolas dos anos finais do Caju

64

1

Introdução

Na introdução deste trabalho, explicitaremos os percursos de pesquisa que nos levaram à definição do objeto investigado e os procedimentos metodológicos utilizados. Faremos uma breve interlocução com a literatura consultada e apresentaremos a organização deste estudo.

1.1

Definição do objeto de pesquisa

A partir de experiências pessoais em diversas redes municipais do Estado do RJ, acumulei algumas memórias a respeito de como a Educação Física esteve próxima, ou como ocorreu na maioria das vezes, distanciada das ideias de qualidade educacional. Desvalorização da disciplina por parte dos alunos, pouco reconhecimento por parte da gestão escolar, aulas de Educação Física esvaziadas de qualquer embasamento teórico, falta de materiais e espaços próprios para as práticas, inconsistência organizacional da disciplina, não raro afastada da proposta curricular dos municípios ou mesmo do Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros tantos entraves que, a meu ver, colaboram no sentido de colocar a Educação Física como coadjuvante ou mera figurante no cenário escolar. Junior (2014) respalda estas impressões em sua pesquisa, quando evidencia que a Educação Física é vista, por vezes, como disciplina de “segunda classe”, compondo um apêndice ou ainda, como uma disciplina auxiliar.

O interesse em ingressar em um programa de Pós-Graduação no campo da Educação surgiu a partir da impressão de distanciamento entre as áreas e da necessidade pessoal de buscar compreender a Educação Física sob uma perspectiva educacional mais ampliada. Na tentativa de integrar meus objetivos pessoais ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa GESQ (Gestão e Qualidade da Educação) da PUC-Rio, surgiu a ideia de estudar sobre a organização

do modelo de escola vocacionado para o esporte implementado pela prefeitura municipal do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ), o Ginásio Experimental Olímpico (GEO).

A rede municipal do Rio de Janeiro é uma das maiores redes públicas escolares da América Latina e era composta em 2015¹, período em que iniciamos o estudo, por 1.461 unidades escolares divididas em: 998 escolas de Ensino Fundamental, 463 unidades de Educação Infantil, totalizando 654.454 alunos matriculados e 40.324 professores. Sendo a Educação Física Escolar no município, disciplina obrigatória na Educação Infantil e no Ensino Fundamental², espera-se que esta pesquisa possa contribuir para sua valorização, a partir da análise de informações sobre a realidade da rede municipal.

O Ginásio Experimental Olímpico (GEO), é um modelo de escola em tempo integral implementado em 2012 pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, no âmbito da SME/RJ³, que possuía no momento da conclusão deste estudo, quatro unidades em funcionamento. O programa⁴ tem como eixos a formação acadêmica de qualidade, a formação para a cidadania e para o esporte, este que é considerado um dos objetos de ensino e aprendizagem da Educação Física. O GEO vem sendo desenvolvido no contexto de uma rede pública municipal de ensino do Rio de

¹ Dados de 2015. Disponível em: <<<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>> Acesso em 10 de setembro de 2015.

² Por meio da Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, conhecida como Reforma do Ensino Médio, o presidente Michel Temer assinou a modificação da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em diversos aspectos, incluindo a obrigatoriedade da oferta da Educação Física apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, substituindo o texto que antes colocava a disciplina como obrigatória para toda a educação básica. Tal medida fomentou debates no campo da Educação Física, intensificados pelo fato desta modificação ocorrer logo após a realização dos Jogos Olímpicos Rio 2016. Em 2017, a MP nº 746 foi substituída pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que vinculou a Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia oferecidas para o Ensino Médio, à Base Nacional Comum Curricular, ainda em construção, estabelecendo a obrigatoriedade de oferta de estudos e práticas dessas áreas – o que, potencialmente, pode ser realizado por professores de outras áreas de conhecimento e sem a oferta das disciplinas específicas, suscitando dúvidas em relação à sua implementação nas escolas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 de março de 2017.

³ Com a nova gestão municipal iniciada em 2017, a SME e a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) passaram a compor uma mesma pasta, passando a ser denominada como Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL). Como realizamos a pesquisa em 2015 e 2016, utilizamos as siglas SME e SMEL.

⁴ Neste trabalho optamos por utilizar o termo “programa”, ao invés de “projeto”, para nos aproximarmos dos termos utilizados nos documentos oficiais analisados.

Janeiro que tem adotado, desde 2009, diversas políticas voltadas para a melhoria dos resultados acadêmicos, em particular uma forte política de responsabilização lastreada pela intensificação da aplicação de avaliações em larga escala e uso dos resultados de proficiência para premiar as equipes escolares (LOPES, 2013; KOSLINSKI, CUNHA e ANDRADE, 2014; SANTOS, 2014; LIMA, 2016). Outra vertente considerada no desenvolvimento deste trabalho foi a frágil relação entre os sistemas esportivo e educacional na realidade brasileira. O programa GEO é desconectado do sistema de clubes – que tradicionalmente investe na seleção e treinamento esportivo de jovens – e integra apenas um sistema esportivo escolar pouco desenvolvido no Rio de Janeiro (SOARES, MELO e ROCHA, 2015), o que sugere desafios para um modelo de escola que pretende contribuir para a formação de jovens com aptidão para o esporte.

Tendo em vista que as unidades escolares se diferenciam em muitos aspectos, incluindo suas características endógenas, percebemos a relevância de investigarmos os modos de organização de uma escola que segue o programa GEO, uma vez que a análise dos documentos oficiais que regulamentam o programa nos mostraria apenas uma de suas faces. O estudo da cultura e identidade da escola, de sua gestão e do clima escolar pode nos auxiliar a compreender aspectos sobre a implementação de políticas públicas no contexto investigado. Em que pese, na análise, o fato de que a imersão no campo aconteceu no ano de realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016 e das eleições municipais para prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, o que pode ter impactado, de certa forma, os fenômenos analisados e a percepção dos atores sobre os mesmos.

A questão central que norteou o estudo foi: 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? Para nos auxiliar a respondê-la, indagamos:

- 1) Quais elementos contribuem para o desenvolvimento da identidade organizacional do GEO? Para respondê-la, apresentaremos uma análise sobre as especificidades deste modelo de escola em comparação com as demais escolas da rede municipal de educação, exploraremos o modo como as diversas disciplinas se inseriram no Projeto Político Pedagógico de uma das unidades e

buscaremos identificar as percepções dos atores escolares de uma das unidades do GEO sobre sua missão e seus valores.

- 2) Quais fatores, na percepção dos atores escolares de uma das unidades do GEO, influenciaram o clima escolar na instituição? Analisaremos como a escola se inseriu no contexto territorial local e como professores e diretores percebiam as relações na unidade de ensino investigada.
- 3) A política de responsabilização da SME/RJ e a crescente cobrança por bons resultados acadêmicos, contribuem para que as estratégias adotadas pelos atores escolares de uma das unidades do GEO privilegiem a área acadêmica em detrimento da esportiva? Sobre essa questão, aprofundaremos uma discussão sobre a margem de discricionariedade de gestores e professores do GEO na implementação das políticas no contexto escolar.
- 4) O lugar secundarizado atribuído à Educação Física e seus objetos percebido em outras escolas é ressignificado numa escola que segue o programa do GEO?

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Analisar como uma das escolas do Programa GEO se insere no contexto territorial local e como as relações são estabelecidas na unidade de ensino.
- Investigar sobre as especificidades deste modelo de escola em comparação com as demais da rede municipal de educação,
- Verificar o modo como as diversas disciplinas se inserem no Projeto Político Pedagógico.
- Investigar as percepções dos atores escolares sobre o clima escolar na unidade.
- Analisar a margem de discricionariedade de gestores e professores do GEO na implementação das políticas no contexto escolar.

1.2

Procedimentos Metodológicos e Percursos da Pesquisa

Ao iniciar a busca por informações sobre os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO), percebemos que se tratava de um projeto recente e que, portanto,

havia poucos estudos desenvolvidos até o momento sobre o tema. Começamos o percurso de pesquisa averiguando o que havia sido publicado em documentos oficiais e se havia um projeto piloto que pudesse orientar os primeiros passos, porém as informações disponíveis eram restritas à decretos, resoluções e editais. Assim, optamos por realizar algumas entrevistas exploratórias, dentre as quais, a primeira entrevista realizada em janeiro de 2016 com uma técnica da SME/RJ com, para entendermos o modelo de escola em estudo e definirmos a unidade onde desenvolveríamos o estudo de caso.

Foram realizadas 24 entrevistas com roteiros semiestruturados (anexo 1). Foram gravadas e transcritas entrevistas com duas técnicas da SME/RJ, identificadas neste estudo como técnica da SME/RJ 1 e técnica da SME/RJ 2. A entrevista com a primeira técnica foi realizada em janeiro de 2016, no prédio da SME/RJ, após contato por email. Esta entrevista durou 69 minutos e foi realizada por mim juntamente com a orientadora da pesquisa, Cynthia Paes de Carvalho. A partir desta entrevista, estabelecemos contato com a segunda técnica da SME que foi entrevistada posteriormente, em dezembro de 2016, após o período de análise do material coletado, com o objetivo de buscar compreender questões que pudessem ter permanecido pouco claras durante a imersão no campo. Além delas foi entrevistada também uma das consultoras que participou da elaboração do projeto piloto⁵, um ex-técnico da SME/RJ que foi um dos idealizadores do projeto e que no momento da pesquisa atuava na coordenadoria de legados olímpicos da prefeitura e um ex-diretor da Vila Olímpica Mané Garrincha, que funciona em anexo à unidade escolar estudada. A escolha de entrevistar um ex-diretor da Vila Olímpica se deu porque percebi nas entrevistas com professores e diretores do GEO que havia sido a pessoa que havia ficado mais tempo à frente da gestão da Vila Olímpica, por ter participado do momento de chegada do GEO no Caju e por ser residente do bairro, o que poderia nos auxiliar na compreensão sobre a inserção da escola na localidade. Estas três entrevistas foram conduzidas por mim, com auxílio de uma das integrantes do GESQ, a bolsista PIBIC e estudante de Geografia, Márcia Souza Pinto. A entrevista com uma gestora do Instituto Trevo foi conduzida por mim, e teve a duração de 66 minutos. Todas as entrevistas citadas foram agendadas com facilidade após contato via email.

⁵ Indicada pelo professor Antonio Jorge Soares.

Na entrevista com a técnica da SME/RJ 1, percebemos que embora seguissem um modelo, as três unidades em funcionamento em janeiro de 2016, tinham as suas especificidades. De início, descartamos a possibilidade de escolha do GEO Santa Teresa, uma vez que se tratava de uma unidade que se diferenciava das demais escolas do modelo (inclusive do GEO Ilha do Governador que foi inaugurado em março de 2016) por possuir infraestrutura esportiva própria e não contar com a parceria com uma Vila Olímpica. Entre o GEO Pedra de Guaratiba e o GEO Caju, optamos pela segunda unidade, em função de estar localizada em uma região central do município do Rio de Janeiro, dentro de uma comunidade recém-pacificada após instalação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) em 2013, próxima a uma das principais vias da cidade – a Avenida Brasil – o que poderia implicar que alunos de outras regiões próximas também a frequentassem. O contexto territorial e social do bairro também se mostrava interessante para a intenção de pesquisa de uma das integrantes do GESQ, a bolsista PIBIC Márcia Souza Pinto, graduanda em Geografia, que nos auxiliou em diversos momentos do trabalho.

Uma vez selecionada a unidade do GEO Caju para o desenvolvimento do estudo de caso, verificamos aspectos relacionados ao desempenho acadêmico e características gerais da escola, aprofundamos a coleta de informações utilizando a base de dados do Censo 2014 e 2015 e acessamos a base de dados do IDEB 2013 e 2015, assim como buscamos informações sobre o IDERio de 2013, 2014 e 2015. Para analisarmos o desempenho esportivo, verificamos os sites das competições de que os alunos da escola participavam: Jogos Intercolegiais do Globo, Jogos Estudantis do Estado, Jogos Estudantis do Município (1ª CRE) e Jogos de Integração do Caju. Reunimos diversos decretos, resoluções, editais e cartilhas de matrícula, assim como acessamos sites sobre os Ginásios Experimentais Cariocas e sobre os Ginásios Experimentais Olímpicos. Após autorização da pesquisa junto ao comitê de ética da PUC-Rio, encaminhamos o projeto para autorização da SME/RJ, e enquanto aguardávamos o andamento do processo⁶, realizamos a primeira visita à unidade escolar em junho de 2016, com a autorização de pesquisa “Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica”, do grupo de pesquisa GESQ, aprovada

⁶ Após a autorização concedida pela SME/RJ, me dirigi à 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para obter a permissão para o desenvolvimento da pesquisa na escola.

para o período de 2013 a 2016 e que tinha como principal objetivo analisar como as equipes gestoras das escolas organizavam o cotidiano escolar.

No GEO Caju, realizamos 16 visitas à unidade escolar, entre os meses de junho e setembro de 2016, com um intervalo no mês de agosto devido as férias escolares e o recesso em razão dos Jogos Olímpicos⁷. Como estratégias de coletas de informações na unidade escolar utilizamos uma abordagem qualitativa, que incluiu entrevistas semiestruturadas gravadas com toda a equipe de gestão, composta por uma diretora geral, dois diretores adjuntos, um coordenador técnico e uma coordenadora pedagógica, e com alguns professores mais antigos: um professor de Educação Física obrigatória, um professor de “Humanidades”, uma professora de “Exatas”⁸ e de Projeto de Vida, um professor de Educação Física responsável por uma modalidade esportiva individual e um professor de Educação Física responsável por uma modalidade esportiva coletiva, com o intuito de compreendermos as percepções dos atores escolares sobre a escola. Todas as entrevistas foram realizadas na unidade escolar e conduzidas por mim, após abordar os atores escolares pessoalmente, explicando os objetivos da pesquisa. Não houve recusas quanto à gravação das entrevistas, entretanto houve a necessidade de remarcar as entrevistas com os professores de Educação Física obrigatória, com a professora de “Exatas” e Projeto de Vida e com o professor de “Humanidades”, pois não compareceram à escola nos dias ou horários agendados no primeiro momento. Como vantagens para este instrumento de coleta de dados, Oliveira, Fonseca e Santos (2010) destacam a flexibilidade ao possibilitar adequações no roteiro de acordo com a narrativa do entrevistado e o fato de poder conter tanto perguntas abertas quanto fechadas, permitindo que o entrevistado assuma um papel de coparticipante na estruturação da pesquisa.

⁷ Em 2016 o período de férias e recesso escolar foi maior em comparação aos anos anteriores tendo como um dos objetivos, facilitar a mobilidade no trânsito durante os Jogos Olímpicos, cuja realização ocorreu em bairros diversos da cidade do Rio de Janeiro. Algumas provas demandaram a interdição de vias, como a maratona e o triatlo, por exemplo, sendo estabelecido alguns dias de feriado e ponto facultativo. Disponível em: <http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/prefeitura-do-rio-preve-ferias-escolares-no-periodo-das-olimpiadas>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

⁸ Neste trabalho, optamos por colocar as áreas de polivalência entre aspas (“Humanidades” e “Exatas”), pois não há curso de nível superior que habilite os professores dos anos finais de trabalharem com as áreas polivalentes. Como apresentaremos ao longo deste estudo, o professor polivalente no contexto estudado, deve possuir formação específica em pelo menos uma das disciplinas contempladas nas áreas de polivalência.

A utilização de um só método de coleta de dados pode trazer algumas restrições acerca das possibilidades de análise como destaca Yin (2001), que sugere a triangulação de dados, ou seja, coletar informações oriundas de várias fontes levando em consideração a mesma ordem de fenômenos ou fatos. Nesse sentido, utilizamos também a primeira versão do questionário, proposta pelo survey GESQ 2014 para diretores (anexo 2) e coordenadores (anexo 3) (OLIVEIRA, 2015) e uma versão do survey GESQ 2016 para a equipe de professores (anexo 4)⁹. O questionário foi idealizado para ampliar o acesso a informações relacionadas à Gestão, Liderança e Clima Escolar e neste estudo buscamos utilizar as respostas como fonte adicional de informações sobre o clima escolar.

Ainda na perspectiva da triangulação, realizamos registros em diário de campo a partir da observação participante (anexo 5) do cotidiano escolar e analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a grade de horários e o documento com as orientações para o desenvolvimento do trabalho com o Projeto de Vida, cedidos pela escola. Estes documentos, em conjunto com decretos, resoluções, editais, cadernos pedagógicos e cartilhas de matrícula, obtidos junto à coordenação de Educação Física da SME/RJ e sites da prefeitura, nos auxiliaram na análise das informações das entrevistas e questionários. As visitas à unidade escolar foram realizadas em horários diversificados. Em um dos dias, realizei a observação do horário de entrada dos alunos ao horário de saída e nas demais visitas, buscava diversificar dias e horários, na tentativa de acompanhar as dinâmicas escolares que poderiam variar em função dos dias da semana. Realizamos também a observação de momentos específicos, como a Festa Junina, realizada em um sábado.

⁹ De acordo com informações disponibilizadas pela autora, o Survey GESQ 2014 foi aplicado a uma amostra representativa das escolas municipais do Rio de Janeiro. Seu processo de elaboração, pré-testagem, validação e análise dos dados foram apresentados na tese de doutorado “*As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro*” (OLIVEIRA, 2015). A segunda versão do questionário, que integrou o Survey GESQ 2016, propôs ampliar a coleta de dados iniciada em 2014 e reformular os instrumentos. A revisão dos instrumentos envolveu uma retomada teórica, a partir dos estudos desenvolvidos na produção da tese, e metodológica, a partir das experiências vivenciadas na pesquisa anterior. Buscou-se, sobretudo, garantir que o instrumento ficasse mais enxuto, voltado para as questões centrais da pesquisa e eliminando itens que não seriam utilizados. Assim, seria possível garantir a proposição de um instrumento de coleta mais curto, que demandaria menor investimento de tempo dos respondentes. A versão final dos instrumentos foi revisada junto ao grupo de pesquisa e pré-testada.

A observação participante consiste em levar em consideração a presença do pesquisador num contexto muito próximo do que ocorre na realidade, participando da rotina dos observados ao mesmo tempo em que coleta as informações, sem perder de vista o fato de que a sua presença modifica, em certa medida, aquela realidade pesquisada (CICOUREL, 1980). Assim desenvolvemos nossas observações, procurando estar na sala dos professores enquanto aguardávamos algum professor ou gestor para realizar entrevistas, circulávamos pelos corredores do prédio escolar e espaços da Vila Olímpica, almoçávamos junto com professores, gestores, outros funcionários e alunos e acompanhávamos os momentos de intervalos. Fomos percebendo ao longo das visitas que os atores escolares iam se acostumando com nossa presença, mostrando-se mais à vontade no decorrer das conversas e entrevistas, interessados em saber mais sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida. De forma geral, foram bastante solícitos em colaborar com o estudo, não havendo recusas na concessão as entrevistas. Dos 27 professores da unidade escolar, 25 responderam ao questionário, assim como 4 pessoas da equipe de gestão.

Na aplicação dos questionários para professores, busquei distribuí-los e coletá-los pessoalmente, na tentativa de evitar viés nas respostas caso os gestores os recolhessem. Parte dos questionários foi aplicado no início de uma reunião pedagógica, sem a presença dos membros da gestão, onde foi possível explicar resumidamente os objetivos da pesquisa e aguardar o preenchimento dos instrumentos. Ao longo das visitas, busquei contato com os professores que não estavam presentes na reunião, entregando o questionário para o preenchimento e recolhendo-o quando possível. Alguns questionários preenchidos por professores das modalidades esportivas foram entregues para o coordenador técnico, que os encaminhou a mim. As respostas aos questionários foram utilizadas neste estudo como complementação às informações sobre as percepções do clima escolar obtidas nas entrevistas.

Os alunos, por vezes, se mostraram curiosos com minha presença no espaço escolar, buscando conversar em alguns momentos dos intervalos, indagando se eu seria uma nova professora da escola. Nessas conversas informais, perguntei sobre as competições recentes que estavam participando e sobre como estava sendo a vivência naquele modelo de escola no qual estavam inseridos, recebendo respostas bastante positivas sobre esta última indagação. No desenvolvimento da pesquisa,

percebemos que seria pertinente realizar entrevistas com os alunos, porém o tempo necessário para a análise do processo na SME/RJ, fez com que eu optasse por restringir as entrevistas aos atores previamente definidos no projeto de pesquisa. Uma de nossas intenções era acessar o sistema matrículas da escola para verificar se os alunos residiam próximo à unidade escolar, porém a autorização não foi concedida pela diretora da unidade.

Ao longo da participação nas reuniões do grupo de pesquisa GESQ (Gestão e Qualidade da Educação), as discussões acadêmicas levantadas e as pesquisas desenvolvidas por cada membro do grupo, me auxiliaram a enriquecer o debate sobre o GEO e a qualidade educacional, particularmente em se tratando sobre liderança, gestão, clima escolar, implementação de políticas e o uso de dados em pesquisas educacionais. As transcrições das entrevistas foram realizadas com auxílio de Márcia Souza Pinto, estudante de Geografia na PUC-Rio e bolsista PIBIC, que também colaborou na condução de algumas entrevistas exploratórias e nos aspectos sócio demográficos desenvolvidos neste trabalho.

1.2.1

Interlocução com a literatura e organização do estudo

O presente trabalho se desenvolveu a partir de dois eixos de análise: políticas públicas educacionais e Sociologia das Organizações. No primeiro eixo, evidenciamos os modos como uma escola vocacionada para o esporte ganhou espaço na agenda política brasileira e como tem ocorrido o processo de implementação em uma das unidades escolares. No segundo eixo, buscamos analisar uma das unidades do GEO a partir da perspectiva da escola concebida enquanto organização educativa. Para isso, privilegiamos a mesoabordagem proposta por Antônio Nóvoa (1995) e Licínio Lima (2011), valorizando as questões intraescolares em interlocução com a macroestrutura do sistema político e educacional em que a escola estudada estava inserida. A análise dos elementos que envolvem as configurações dos espaços e tempos escolares e que contribuem para a constituição da cultura e da identidade de uma organização escolar também será

considerada neste trabalho, assim como abordaremos questões sobre a gestão e clima escolar.

Após essa introdução, no segundo capítulo apresentaremos um panorama das políticas públicas educacionais do Rio de Janeiro, contextualizando a análise do GEO a partir de duas perspectivas: a de que sua implantação passou a integrar um conjunto de estratégias de políticas educacionais para buscar a melhoria de resultados acadêmicos nos anos finais do Ensino Fundamental; e de que seu projeto atenderia a uma demanda específica de alunos com vocação esportiva na rede pública educacional, até então pouco contemplada pela rede escolar pública brasileira, mas que pareceu encontrar na proximidade dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro a oportunidade de introdução do tema na agenda política educacional. Em 2011 foram inaugurados dez Ginásios Experimentais Cariocas (GECs), com o intuito de buscar estratégias para promover melhorias no ensino das unidades escolares que atendiam aos anos finais do ensino fundamental, com sua possível replicação para toda a rede de ensino. Em 2012 foi inaugurada a primeira unidade do GEO, compondo o programa GEC como uma de suas vertentes, com eixos organizacionais consonantes, porém com projeto específico para atender aos alunos com vocação esportiva, como desenvolveremos ao longo de todo o trabalho. Em que pese o fato do Rio de Janeiro ter sido eleito em 2009 a cidade sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, após a realização de outro grande evento esportivo no Brasil, os Jogos Pan Americanos de 2007, além do Brasil ter sido escolhido para sediar a Copa do Mundo de 2014 em outubro de 2007. A expectativa de realização desses eventos impulsionou uma focalização midiática para os esportes, assim como estimulou uma série de medidas políticas para a melhoria da cidade, com investimento em infraestrutura para os jogos, mobilidade urbana, segurança pública, educação, dentre outras medidas que passaram a fazer parte de um plano político da cidade-sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016¹⁰.

¹⁰ Apesar da intenção de investimento em diversos setores da cidade, em fevereiro de 2017, podia ser constatado que diversas obras de mobilidade urbana não haviam sido concluídas e que o Parque Olímpico aparentava estado de abandono. Não houve interessados que atendessem os requisitos para a licitação das arenas 1 e 2, do velódromo e do centro olímpico de tênis, e o governo federal passou a assumir a gestão desses espaços. Na reportagem que acessamos, estava explícita a intenção de transformação da arena 3 em uma nova unidade do GEO. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/legado-olimpico-tem-mobilidade-com-obras-atrasadas-e-instalacoes-fechadas.ghtml>. Acesso em: Abril de 2017.

Ainda no segundo capítulo, explicitaremos os detalhes do programa GEO, sob uma perspectiva de análise da Sociologia das Organizações, utilizando para isso, principalmente as ideias de Licínio Lima (2011), referentes às escolas enquanto organizações educativas com diversas faces, e de João Barroso (2005), que defende a focalização da escola numa perspectiva interacionista, colocando em causa a cultura produzida pelos atores de uma organização em decorrência das múltiplas relações estabelecidas.

No terceiro capítulo é descrito o contexto local no qual a unidade escolar estudada está inserida, onde explicitaremos as características do bairro Caju e alguns aspectos sobre as escolas públicas municipais da região. Apresentaremos também uma discussão sobre o processo de construção de cultura e identidade organizacional e para isto, as obras de João Barroso (2005), Leonor Torres (2008) e Draelants (2006) nos auxiliarão a compreender questões sobre os valores e missão da escola percebidos pelos seus atores. Analisaremos o papel desempenhado pelas relações estabelecidas a partir da configuração dos tempos e espaços do GEO, utilizando, principalmente, um dos trabalhos de Antonio Viñao Frago e Augustín Escolano (1998) em conjunto com trabalhos de outros autores. No debate sobre a qualidade educacional, fatores institucionais intrínsecos são relevantes, por isso, trataremos sobre o clima escolar (BRUNET, 1995; AGUERRE, 2004) e a gestão escolar (PAES DE CARVALHO, 2012; OLIVEIRA, 2015). Detalharemos também, a relação entre a educação, o esporte e o Protagonismo Juvenil, eixos que estruturam o programa dos GEOs.

No capítulo quatro, trataremos sobre a implementação de políticas públicas, analisando como as regulamentações do modelo se materializavam na unidade escolar do Caju, na percepção de seus atores. Dessa forma, explicaremos sobre as disciplinas que compõem o currículo do programa, a proposta de integração da formação do aluno-atleta-cidadão, a polivalência dos professores e sobre a seleção, permanência e sucesso escolar dos alunos. Explicitaremos aspectos relacionados à discricionariedade dos atores escolares em busca de uma escola eficaz. Assumindo o pressuposto de que as regulamentações de um projeto e sua execução são mediadas, por vezes, pela discricionariedade dos atores escolares, utilizamos como base teórica, principalmente, as ideias de Lima e D'Ascenzi (2013) e Lipsky (2010) para a análise da implementação de políticas públicas, considerando as características do plano, a organização do aparato administrativo e as ideias, valores

e concepções de mundo dos indivíduos. No final do capítulo, apresentaremos as considerações finais do estudo, estabelecendo, de forma sucinta, a relação entre as questões centrais e as conclusões a que chegamos.

Uma questão que ponderamos ao longo da nossa escrita, foi sobre como abordaríamos o conceito de indivíduo no estudo, considerando que se trata de uma pesquisa no campo das Ciências Sociais, e que se percebe uma multiplicidade de conceitos utilizados neste campo. Dubar (2004) identifica na literatura usos dos termos “ator”, “agente”, “autor” e “sujeito”, diferenciando-os a partir de embasamentos teóricos específicos, relacionados à paradigmas sociológicos franceses, e que auxiliam na compreensão da composição identitária dos indivíduos pesquisados. Nosso questionamento sobre qual o termo mais pertinente a ser utilizado neste estudo surgiu a partir da verificação de que a literatura sobre implementação de políticas no campo da Ciência Política utilizava frequentemente o termo “ator”, em consonância com os estudos sobre a escola como organização educativa, cultura e clima escolar, particularmente na literatura portuguesa acessada para este trabalho. Percebemos em algumas abordagens da Sociologia da Educação o uso predominante de “agente”, que pressupõe uma concepção de indivíduo que, uma vez imerso num contexto social é levado à ação de modo a reproduzir o que está estabelecido num determinado sistema. Esta perspectiva, com origem nas ideias de Bourdieu e Durkheim, concebe que os “agentes” são envolvidos em subjetividades com base em crenças coletivas que orientam escolhas em seus percursos, o que não ocorre de forma consciente. Para Dubar (2004), o termo “ator” implica o entendimento de que o indivíduo possui autonomia de ação, não se sujeitando a uma mera adaptação às diversas realidades, o que não significa que ele não estabeleça relação com os sistemas sociais mais amplos. Esta abordagem percebe que o indivíduo é dotado de consciência, ainda que sujeito à influência de coerções compartilhadas e ações coletivas, mas que ao escolher suas estratégias dentro de um contexto social, o torna ativo dentro desse sistema. Em nossa pesquisa, portanto, utilizaremos o termo “ator”, uma vez que ao longo dos percursos deste trabalho fomos percebendo que, apesar de existir elementos que conduzem os indivíduos de modo a reforçarem o que está socialmente instituído ou dado por regulamentações, há uma margem de ação que envolve as escolhas individuais.

2. Políticas Públicas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro em busca de resultados e qualidade

Neste capítulo apresentaremos um panorama das políticas públicas educacionais do Rio de Janeiro desenvolvidas a partir de 2009 em busca de resultados e qualidade, impulsionadas por uma crítica às estratégias adotadas pela gestão política anterior. No mesmo período, o Rio de Janeiro foi eleito como cidade-sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, demandando investimentos em infraestrutura esportiva e urbana, mobilidade urbana, segurança pública, moradia, entre outras áreas, que pretendiam tornar a cidade apta para receber um evento de grande porte e de visibilidade internacional. Os Jogos Olímpicos e Paralímpicos passaram a compor a agenda política do município do Rio de Janeiro e a educação foi incluída no projeto, de certa forma, contemplada no Programa dos Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs), como explicitaremos neste capítulo. Na última seção, apresentaremos uma análise sobre o programa GEO na perspectiva de sua implementação numa organização educativa.

2.1 Qualidade e Educação

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos na área educacional associando os termos “educação” e “qualidade” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; DOURADO e FERREIRA, 2009; FONSECA, 2009; GUSMÃO, 2013). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional aborda o tema em alguns momentos, destacando a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996). Sob um outro prisma, Cury (2014) elabora a compreensão do termo em torno de uma concepção de contraposição de sentido, ou seja, é facilmente identificável o que não é uma educação de qualidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932 já demonstrava as preocupações dos educadores da época a respeito da temática

(XAVIER, 2002). O movimento dos pioneiros em defesa de uma educação gratuita e laica teve um caráter político, propondo mudanças no meio educacional em prol de uma renovação do pensamento conservador tradicional, representado pelas ideias da Igreja Católica à época. Passados mais de 80 anos da publicação do referido documento, a qualidade educacional ainda preocupa pesquisadores e atores envolvidos diretamente na realidade das escolas, incluindo gestores, docentes, discentes e pais. A ampliação expressiva da oferta de uma educação gratuita, obrigatória e laica não resolveu todos os problemas socioeducacionais e pode-se afirmar que até propiciou a origem de alguns entraves para a escola, por exemplo, o fato de um acesso amplo e irrestrito aos bancos escolares não ter garantido a permanência do indivíduo na educação básica até a sua conclusão (ARAÚJO, 2011). A autora pontua que não se deve confundir a existência de escolas com o direito à educação. Evasão escolar, altos índices de retenção, violência, resultados pífios em avaliações nacionais e internacionais, formação de professores ruim, entre outras questões, são problemas atuais percebidos em diversas regiões brasileiras e interferem diretamente na agenda de ações políticas voltadas às questões educacionais.

A literatura atual relaciona, frequentemente, a qualidade educacional ao termo “eficácia” e dentro deste contexto, a escola e todos seus atores se veem envolvidos nesse processo, sendo responsabilizados pelo fracasso ou sucesso escolar (BROOKE e SOARES, 2008). Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passaram a ser referências em um campo nacional de investigação, que até a metade da década de 1990 não dispunha de dados precisos que pudessem servir como base comparativa a respeito de como o trabalho educacional vinha sendo desenvolvido em todo o território brasileiro. Dentre os componentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB¹¹), destaca-se a ANRESC/Prova Brasil,

¹¹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O SAEB é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC (também denominada "Prova Brasil"); e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual. (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc> - Acesso em 4/11/2015).

avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Até 2015 era avaliada apenas a proficiência em Matemática e Língua Portuguesa¹². A cada aplicação é solicitado aos alunos, gestores e professores das turmas e séries avaliadas que respondam a questionários contextuais, cujas informações podem ser utilizadas para identificar fatores intra e extraescolares que podem estar vinculados ao desempenho escolar. Além destes questionários, os aplicadores das provas também respondem a um pequeno questionário sobre as condições de funcionamento da escola¹³.

No contexto da rede de escolas municipais do Rio de Janeiro, é desenvolvida a avaliação anual denominada Prova Rio, com testes de múltipla escolha nas áreas de Português e Matemática aplicados para alunos do 3º, 6º, 7º e 8º anos. Seus resultados, em conjunto com o indicador de fluxo escolar, contribuem para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio (IDERio)¹⁴. O IDERio foi criado em 2009 e tem relação com o Acordo de Resultados¹⁵, implementado pela prefeitura do Rio de Janeiro em conjunto com a SME/RJ e outras secretarias.

A gestão escolar parece ter uma centralidade na discussão a respeito dos fatores intrínsecos escolares que impactam a sua eficácia (PAES de CARVALHO, OLIVEIRA e LIMA, 2014; KOSLINSKI, CUNHA e ANDRADE, 2014), particularmente num contexto em que as tomadas de decisão estão pautadas em políticas de responsabilização. Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) ressaltam

¹² Na edição de 2013 foi incluída a avaliação de Ciências, em caráter experimental, a ser realizada por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 21/02/2017.

¹³ Disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

¹⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5468174>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

¹⁵ O Acordo de Resultados foi estabelecido no plano estratégico da prefeitura para 2009-2012, com o objetivo de implementar um modelo de gestão baseado nos resultados escolares e na meritocracia. Desta forma, professores e gestores das escolas que atingem as metas estabelecidas, recebem uma bonificação salarial. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/acordo-de-resultados>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

que a direção escolar é responsável por intermediar as determinações definidas no nível central e a forma como são colocadas em prática na escola, cabendo a ela, muitas vezes, esclarecer e direcionar o trabalho dos professores. Segundo as autoras, as principais mudanças impulsionadas pelas avaliações externas e políticas de responsabilização nas escolas municipais do Rio de Janeiro foram:

reorganização do calendário e da rotina da escola, alterando horários e definindo salas para a aplicação de provas, horários para esclarecer dúvidas e instruir os professores sobre os instrumentos, prazos e demandas de cada avaliação; monitoramento, publicação e comparação dos resultados dos alunos, propondo estratégias de recuperação para aqueles com dificuldades e atividades de revisão para as questões com grande índice de erro (PAES DE CARVALHO, OLIVEIRA e LIMA, 2014, p. 59)

Além da gestão, Koslinski, Cunha e Andrade (2014) identificaram outros fatores que também devem ser levados em consideração nos estudos que abordam os impactos da responsabilização: o perfil do alunado, os recursos disponíveis, a complexidade das escolas e o número de alunos que realizam as provas.

Em que pese as limitações das informações geradas pelo SAEB e IDERio sobre a qualidade da educação e sobre o funcionamento das escolas, pode-se considerar que se trata de um ponto de partida importante para a pesquisa. Afonso (2003) chama a atenção para o modo como os sistemas educativos estão vinculados a uma cultura educacional mundial e ressalta que há uma agenda globalmente estruturada para a educação, interferindo inclusive nas definições e redefinições sobre o papel dos Estados-nações. Nesse sentido, a agenda de políticas públicas brasileira traz para sua pauta as medidas de proficiência recomendadas no plano internacional, fazendo com que as escolas estruturem suas práticas em busca de objetivos bem definidos, que se baseiam também em referências internacionais. Lima (2016) evidencia que é possível identificar, nas reformas educacionais iniciadas a partir da década de 1990 na América Latina, alguns temas recorrentes nas agendas políticas, dentre eles, as parcerias público-privadas na gestão educacional, sob o argumento de favorecer a economia aos cofres públicos e pelo fato de que algumas organizações dispõem de um corpo técnico com conhecimentos especializados que poderia auxiliar na eficácia de projetos para a educação.

Para Santos (2014), que desenvolveu um estudo sobre a política de gestão do sistema educacional do município do Rio de Janeiro durante o período de 2009 a 2012, houve a adoção de estratégias envolvendo elementos de um modelo de gestão gerencial ou gerencialista, caracterizado pelo enfraquecimento do poder estatal, antes gerido por um modelo burocrático, concebido pela nova política como ineficiente para as demandas recentes. O autor destaca, dentre os elementos da gestão gerencialista, a valorização da iniciativa privada, representada pelas parcerias com as Organizações Sociais (OS), desenvolvidas a partir de 2009¹⁶. No período, a prefeitura municipal do Rio de Janeiro firmou parceria com o Instituto Trevo Tecnologia Social, que em conjunto com outros parceiros, geriu a implantação dos Ginásios Experimentais Cariocas, como discorreremos na próxima seção.

Uma outra vertente de discussão sobre a qualidade educacional coloca a educação em tempo integral no cerne da temática, marcando presença em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que estabelece em uma de suas metas a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% escolas brasileiras e o atendimento de até 25% dos alunos até 2024 (BRASIL, 2014). Cavaliere (2014) ressalta a importância que a educação em tempo integral vem adquirindo na agenda política atual, fato percebido ao comparar, por exemplo, PNE/2001, que acentuava o caráter compensatório da educação integral, com o PNE/2014, que apesar de se constatar ainda a presença do referido caráter quando menciona o atendimento prioritário aos setores mais vulneráveis da população, amplia a questão a partir de outras frentes, como o estabelecimento de uma meta exclusiva para esta modalidade de ensino, pretendendo alcançar a todos os níveis da educação básica e a possibilidade de parcerias com a sociedade civil, abrindo caminhos para a participação de organizações sociais na oferta de atividades complementares ao horário escolar.

¹⁶ A Lei nº 5.026 de 19 de maio de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009) dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências.

2.2

O esporte na agenda de políticas públicas e o legado educacional: o caso da cidade do Rio de Janeiro

Os Jogos Olímpicos de Verão da era moderna tiveram a primeira edição em Atenas, Grécia, em 1896, idealizado por Pierre de Frédy, popularmente conhecido como Barão de Coubertin. Mais do que a realização de uma competição esportiva, a intenção de Coubertin era tornar os Jogos Olímpicos um movimento de integração entre países, o que é evidenciado no entrelaçamento dos cinco anéis olímpicos de seu símbolo representativo, cada cor representando um continente. A Carta Olímpica, documento que regulamenta a organização dos jogos explicita a concepção ampla a que se pretende alcançar com a realização do evento, como pode ser observado no primeiro princípio fundamental do Olimpismo:

O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Aliando o desporto à cultura e educação, o Olimpismo procura ser criador de um estilo de vida fundado no prazer do esforço, no valor educativo do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais (COMITÉ OLÍMPICO INTERNACIONAL, 2015, p. 25).

Neste sentido, Rúbio (2009) considera que os Jogos Olímpicos se tornaram uns dos principais eventos culturais do mundo, cuja organização implica o envolvimento articulado entre o poder público e a iniciativa privada. Para a autora, embora o termo “olimpismo” possa remeter aos jogos, faz parte de um escopo mais amplo denominado Movimento Olímpico, que envolve uma gama de valores pedagógicos e filosóficos. Dentre os valores, destaca: “o estímulo à participação da mulher no esporte, a proteção ao atleta, o desenvolvimento sustentável, o respeito à Trégua Olímpica¹⁷, a promoção da cultura e da educação olímpica e a organização dos Jogos Olímpicos” (RÚBIO, 2009, p. 75).

¹⁷ A trégua olímpica era um acordo de suspensão de guerras para que os atletas e familiares pudessem viajar para participar dos Jogos Olímpicos da Antiguidade, realizados na Grécia. Na Era Moderna, o primeiro movimento de tentar implantar a Trégua Olímpica surgiu antes dos Jogos Olímpicos de Barcelona, de 1992, a fim de facilitar a participação da antiga Iugoslávia. Desde então, antes dos Jogos Olímpicos de inverno e de verão, o presidente da ONU faz um apelo aos países membros da organização em prol da Trégua Olímpica. Na realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio 2016, o movimento propulsionou a criação de uma equipe formada de atletas refugiados, oriundos

A escolha interna do Rio de Janeiro para sediar os Jogos Olímpicos de Verão de 2016 ocorreu em 28 de Julho de 2006, quando o Conselho Executivo do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), decidiu que era a cidade brasileira melhor preparada para a realização de um evento esportivo de grande porte, já que poderia contar com a infraestrutura e instalações esportivas utilizadas no Pan Americano de 2007. Em 01 de setembro de 2006, a Assembleia Geral do COB apoiou a decisão, oficializando, em 07 de setembro de 2007, o envio da carta de intenção ao Comitê Olímpico Internacional (COI). Além do Rio de Janeiro, seis cidades de três continentes se candidataram. Em junho de 2008, o Rio de Janeiro recebeu a notícia de que pela primeira vez havia passado para a fase final e em 02 de outubro de 2009, foi anunciado oficialmente como cidade sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos 2016, após derrotar por 66 votos a 32 a cidade de Madri. Seria a primeira vez que uma cidade da América do Sul receberia os Jogos Olímpicos e Paralímpicos¹⁸.

2.2.1

Um legado educacional de um evento esportivo internacional

No primeiro item do dossiê de candidatura¹⁹, intitulado de “visão, legado e comunicação”, há a exaltação da cidade do Rio de Janeiro por suas belezas naturais e espírito festivo do povo brasileiro. Promete-se, com a realização dos jogos, uma transformação para a cidade, com melhorias em infraestrutura urbana e esportiva, em iniciativas ambientais, físicas e sociais, além de estímulo ao crescimento econômico. Estabelece quatro itens como prioridades a serem integrados ao plano de longo prazo para o Rio de Janeiro: transformação da cidade, inserção social, juventude e educação e esportes. Ao tratar da educação, o texto do dossiê explicita

de países como Síria, República Democrática do Congo, Sudão do Sul e Etiópia, forçados a sair de seus países em função das guerras e perseguições. Disponível em: <http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/cerimonia-da-tregua-olimpica-na-vila-dos-atletas-ressalta-os-valores-pacificos-dos-jogos-rio-2016-1>. Acesso em: 5 de novembro de 2016.

¹⁸ Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Candidatura_do_Rio_de_Janeiro_para_os_Jogos_Ol%C3%ADmpicos_de_Ver%C3%A3o_de_2016. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

¹⁹ Disponível em: <http://www.apo.gov.br/index.php/matriz/a-matriz-e-o-dossie-de-candidatura/>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

a intenção de fortalecimento da associação entre esporte e educação, cuja materialização ocorreria por meio de ações voltadas para a ampliação do Programa Segundo Tempo (PST)²⁰, investimentos no Mais Educação²¹ e ampliação de atendimento nos Jogos Escolares e Universitários.

Na análise de reportagens sobre o objeto de estudo desta pesquisa, percebemos que a prefeitura do Rio de Janeiro incorporou, ao longo de sua gestão, a intenção de transformar umas das arenas utilizadas para a realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos em uma nova unidade do GEO²². Além disso, as estruturas utilizadas nas arenas móveis seriam desmontadas e reutilizadas posteriormente, aplicando-se o conceito de arquitetura nômade para a construção de novas escolas sob o argumento de gerar expressiva economia aos cofres públicos²³.

Segundo Betti (2009), em tempos de realização dos grandes eventos esportivos, observa-se uma ampliação de oferta de projetos envolvendo a Educação Física, assim como se percebe uma tendência midiática de associar a escola à formação esportiva de base. Concordamos com Costa (2016), que sinalizou que o impulso para a criação de um programa educacional com propósitos de integração entre formação acadêmica e esportiva, possivelmente, teve relação com a realização recente dos grandes eventos esportivos no Brasil, incluindo as Olimpíadas e Paralimpíadas Rio 2016, e verificamos a mesma associação em reportagens e publicações da prefeitura²⁴.

²⁰ De iniciativa do Ministério dos Esportes, o Programa Segundo Tempo (PST) visa a democratização do acesso ao esporte educacional como uma das formas de promoção do desenvolvimento integral dos jovens matriculados na rede pública de educação. Para sua viabilidade, prevê a implantação de núcleos em parcerias com instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos. Informações disponíveis em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

²¹ Programa criado em 2007 no âmbito do governo federal, tem como uma das metas o incentivo de políticas públicas municipais de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental (MAURÍCIO, 2015). O GEO não faz parte deste programa.

²² Disponível em: <https://www.rio2016.com/noticias/legado-rio-2016-inauguracao-da-arena-carioca-3-marca-contagem-regressiva-de-seis-meses-para-os-jogos-paralimpicos>.

²³ Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/esportes/rio-2016-legado-olimpico/arquitetura-nomade.php>

²⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5956384>. Acesso em: 20 de agosto de 2016.

O programa GEO pareceu surgir num contexto de escolas públicas que até então não colocava em foco a formação esportiva dos estudantes. Percebemos que, frequentemente, o tema vem à tona na mídia em períodos de realização de Jogos Olímpicos e Paralímpicos, não raro associando os fracos resultados esportivos das seleções brasileiras à formação esportiva nas escolas. É importante ressaltar que nossos sistemas esportivos e educacionais não são integrados como ocorre em outros países, como nos Estados Unidos da América (SOARES, CORREIA e MELO, 2016). Por outro lado, indagamos sobre as oportunidades oferecidas para crianças e adolescentes que almejam se profissionalizar em alguma modalidade esportiva no Brasil, principalmente para aqueles de classes socioeconômicas mais baixas, uma vez que as classes privilegiadas, por vezes, encontram a oportunidade de realizar a iniciação esportiva com custeio próprio em clubes ou escolas privadas. Uma escola vocacionada para o esporte poderia ser uma das alternativas para que jovens com aptidão esportiva conciliassem a formação acadêmica e esportiva, gratuitamente.

Costa e Silva et. al (2016) levantaram alguns problemas percebidos na falta de articulação entre os setores educacionais e esportivos no Brasil, como exemplificou que no ano de 2014, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi realizado nos mesmos dias em que ocorreram os Jogos Escolares da Juventude, competição promovida pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e que propicia aos alunos que se destacam auxílio financeiro (bolsas) para treinamento. Na realidade do Rio de Janeiro, observamos, muitas vezes, a concessão de bolsas de estudo em escolas particulares para os alunos que se destacam no esporte, o que ocorre, em sua maioria, com alunos que já iniciaram uma carreira em clubes esportivos. A escola, portanto, fica encarregada de garantir a formação acadêmica e o aluno, que treina em clubes, representa as instituições escolares nas competições esportivas que participam.

Algumas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro conseguem destaque no esporte, ainda que a iniciativa seja, em geral, de professores de Educação Física que promovem o treinamento em horário alternativo, cuja função assume um caráter de voluntariado, uma vez que não são remunerados para isso. Portanto, os projetos esportivos nos estabelecimentos de ensino não parecem um projeto institucional, mas uma iniciativa pontual a depender de alguns atores escolares. No programa GEO, no entanto, percebemos uma intenção de oportunizar

a integração da formação esportiva com o contexto acadêmico, o que notamos na vinculação deste modelo com os Ginásios Experimentais Cariocas (GEC). Os GECs fazem parte de uma política pública da rede municipal, implementados a partir de 2011, de modo a tentar atender a uma demanda por escolas eficazes nos anos finais do Ensino Fundamental, como detalharemos na próxima seção.

2.3

Políticas Públicas Educacionais da cidade do Rio de Janeiro: o Ginásio Experimental Carioca (GEC)

Em 2008 Eduardo Paes foi eleito prefeito da cidade do Rio de Janeiro derrotando, dentre outros candidatos, a candidata indicada pelo então prefeito César Maia, Solange Amaral²⁵. Segundo Santos (2014), César Maia vinha apresentando um desgaste em sua popularidade e algumas medidas educacionais adotadas em seu governo, com destaque para a política de ciclos e a aprovação automática nos anos finais do ensino fundamental, possivelmente colaboraram para a derrota de sua candidata indicada, uma vez que o programa foi amplamente criticado pela oposição. Eduardo Paes assumiu o cargo em janeiro de 2009 e lançou o Plano Estratégico 2009-2012 (RIO DE JANEIRO, 2009b), no qual evidenciou uma possível relação entre a aprovação automática e a queda de rendimento dos estudantes no período da gestão anterior, estabelecendo metas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, como a implantação de 150 Escolas do Amanhã até 2012, a construção de Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), programa de Reforço Escolar voltado para a redução de defasagem idade-série²⁶ e o estabelecimento do programa Saúde na Escola, com o propósito de criar um núcleo de enfermagem em 350 escolas. Em relação aos planos em Cultura, Esporte e Lazer, o documento ressaltava a carência de investimentos na área esportiva, com demandas de infraestrutura, incluindo em suas metas a ampliação da oferta

²⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cesar_Maia. Acesso em: 1 de julho de 2016.

²⁶ Para mais detalhes sobre o Programa de Reforço Escolar, consultar a tese “*Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*”, de Maria de Fátima Magalhães de Lima (LIMA, 2016).

esportiva a jovens e crianças em escolas municipais e praças públicas. Para isto, havia a previsão da construção de 100 quadras nesses espaços. A gestão de Eduardo Paes se prolongou até 2016, uma vez que também foi reeleito para o cargo de prefeito em 2012.

Como foi abordado neste capítulo, a nova gestão privilegiou estratégias de avaliação das escolas da rede, com a adoção de políticas de responsabilização ao conceder uma bonificação aos professores e gestores escolares, vinculada aos resultados escolares. Segundo Lima (2016), considerar a indicação de Cláudia Costin para o comando da Secretaria de Educação é fundamental para o entendimento sobre a reorganização da agenda de políticas educacionais da prefeitura que se inicia em 2009, uma vez que a mesma não era integrante do quadro técnico da SME/RJ anteriormente, quebrando uma tradição da gestão anterior de indicação de profissionais de carreira no magistério. Cláudia Costin possuía experiência na área de gestão administrativa e conduziu as políticas educacionais para empreender um Choque de Gestão²⁷. Concordamos com Lima (2016), que mencionou que não houve, num primeiro momento, estratégias claras para a melhoria da educação na rede. Ao compararmos as informações do Plano Estratégico de 2009-2012 com as políticas implementadas posteriormente, percebemos que novos temas surgem na agenda governamental ao longo da gestão e alguns são incorporados à projetos já existentes, como explicitaremos no caso do surgimento dos Ginásios Experimentais Olímpicos associados aos GECs, o que torna as regulamentações mal articuladas e de difícil compreensão. Para Souza (2016), os processos políticos são complexos e dinâmicos, movidos por valores e interesses que os tornam pouco articulados e coerentes.

Na análise de documentos²⁸, verificamos que os níveis de ensino foram reorganizados na rede municipal de educação. Desta forma, os anos finais passaram a ser chamados *Ginásio Carioca*, com turmas de 7º ao 9º ano, enquanto as turmas dos 6º anos passaram a integrar os anos iniciais do Ensino Fundamental,

²⁷ Segundo Lima (2016), o termo Choque de Gestão está relacionado às concepções teóricas de um modelo de gestão pública denominado “New Public Management”, cujos eixos são baseados no estabelecimento de metas e avaliações de resultados, com associação a políticas de responsabilização, planejamento a curto e longo prazo, e afinamento entre organizações, pessoas e sistemas de administração.

²⁸ Parecer nº30 do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2010) e Resolução SME nº 1427 (RIO DE JANEIRO, 2016)

denominados *Primário Carioca*. No entanto, na Resolução nº 1427, de outubro de 2016, verificamos que a nova configuração não estava em execução em todas as unidades escolares, como é possível identificar no trecho:

Art. 8º Primário Carioca é a denominação utilizada para o atendimento aos primeiros seis anos (1º ao 6º ano) do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino.

Parágrafo único. Durante o período de transição do 6º ano para o Primário Carioca, haverá duas matrizes curriculares para esse grupamento, de acordo com o modelo pedagógico da unidade escolar em que está inserido: Primário Carioca ou Ginásio Carioca (RIO DE JANEIRO, 2016).

Sob o argumento de que a transição para os anos finais do Ensino Fundamental era dificultada pela configuração com diversos professores especialistas, o que coincidia com um período de vida supostamente conturbado, a pré-adolescência, foi proposto o projeto dos 6º anos Experimentais. Em algumas unidades de ensino que funcionam nesse sistema, as turmas passaram a ser conduzidas por um professor generalista com formação para ministrar aulas para turmas de anos iniciais²⁹ e que fica responsável por diversas disciplinas. Não nos ficou claro, no entanto, quantas escolas funcionavam neste modelo no momento de nosso estudo.

No Plano Estratégico 2009-2012 (RIO DE JANEIRO, 2009b), não havia menção sobre as estratégias que seriam adotadas especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental. Para Heloisa Messias Mesquita, gerente dos Ginásios Experimentais Cariocas (GECs), apesar da redução da evasão escolar percebida nas Escolas do Amanhã³⁰, os baixos resultados das escolas da rede municipal no IDEB/2009 mostravam a necessidade de políticas voltadas para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (MESQUITA, 2012). Ainda que haja um viés na utilização do texto produzido pela gerente dos GECs, optamos por abordá-lo, dada a escassez de material sobre o tema. Segundo Mesquita (2012), esse contexto permeou o desenvolvimento de um projeto voltado para alunos deste nível

²⁹ Denominados Professor I ou PI na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

³⁰ O Programa Escolas do Amanhã foi a primeira iniciativa da nova gestão para a ampliação da jornada escolar, com unidades escolares instaladas em áreas de vulnerabilidade social e conflagradas (CAVALIERE, 2015).

de escolaridade, com objetivos de oferecer um ensino atrativo, relacionado com as expectativas dos jovens e que incentivasse seus desejos profissionais, pretendendo levar em consideração as dificuldades próprias da adolescência. Foi criado, então, em 18 de agosto de 2010, por meio do decreto nº 32.672 (RIO DE JANEIRO, 2010a), o Programa Ginásio Carioca, direcionado para o atendimento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de coordenar ações e estratégias para buscar a qualidade educacional.

O Programa propõe ações a serem executadas por todas as unidades escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, como: a adoção de uma metodologia de ensino dinâmica e material didático específico, a formação de educadores no novo modelo escolar, utilização de plataformas digitais, reforço de aprendizagem, disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura com acervo atraente, disponibilização de espaço para a prática desportiva, entre outras. No mesmo documento, foi definida a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas (GECs), para o atendimento em tempo integral de jovens que cursavam do 7º ao 9º ano, implementado em uma escola de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE)³¹, totalizando assim, 10 unidades que começariam a funcionar em 2011³². A escolha das unidades escolares que passaram a compor o Programa GEC, de acordo com Mesquita (2012) se deu em função da infraestrutura já existente nas escolas. O modelo seria desenvolvido em caráter experimental, com monitoramento e avaliação das estratégias de implementação, para possível replicação em outras unidades da rede nos anos seguintes.

Ao analisar o decreto de criação dos GECs, verificamos que havia a descrição do núcleo comum, incluindo: trabalho com professores polivalentes divididos entre as áreas de “Humanidades” (Português, História e Geografia) e “Exatas” (Matemática e Ciências), com especialistas para Educação Física, Artes e

³¹ Em janeiro de 2013 foi inaugurada a 11ª CRE, composta pelas escolas da Ilha do Governador, que antes pertenciam à 4ª CRE, junto com outros bairros. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3142>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

³² De acordo com o decreto nº 32.672 (RIO DE JANEIRO, 2010a), as unidades que passariam a funcionar nos moldes do Programa dos Ginásios Experimentais Cariocas foram: E. M. Rivadávia Corrêa, E. M. Orsina da Fonseca, E. M. Bolívar, E. M. Anísio Teixeira, E. M. Mário Paulo de Brito, E. M. Coelho Neto, E. M. Governador Carlos Lacerda, E. M. Nicarágua, E. M. Von Martius, E. M. Princesa Isabel (RIO DE JANEIRO, 2010).

Inglês; professor tutor; uso da Educopédia³³; utilização de apostilas e apoio ao projeto de vida do aluno. No núcleo específico estão elencados: aproveitamento da infraestrutura com integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil; a definição de vocações para os ginásios experimentais, como artes ou esporte; o desenvolvimento de trabalho da responsabilidade social dos jovens pelo incentivo ao voluntariado (ações no reforço escolar ou em ações ambientais). De acordo com Oliveira (2012), as regulamentações, muitas vezes expõem informações pouco claras, dando margem à múltiplas interpretações, que foi o que observamos ao verificar que o decreto estabelece que *parte* do núcleo comum seria oferecido à todas as escolas de anos finais da rede, porém sem especificar a que *parte* estaria se referindo. Outras características relevantes do programa são: professores com regime de 40h cuja lotação nas escolas ficaria ao encargo da SME/RJ regulamentar e gratificação de 15% para os docentes, que posteriormente foi retirada, como abordaremos mais à frente, na próxima seção deste capítulo.

Um dos eixos no qual se baseia o Programa GEC é o Protagonismo Juvenil, que pretende nortear as ações para auxiliar a tornar os jovens mais autônomos no processo educacional. A associação da formação escolar ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil dos adolescentes já havia sido realizada no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, uma iniciativa criada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³⁴, instituição sem fins lucrativos que também participou da implantação dos Ginásios Experimentais Cariocas junto com o Instituto Trevo de Tecnologia Social³⁵. O Instituto Trevo de Tecnologia Social, é uma organização sem fins lucrativos, que gerenciou a implementação dos GECs desde o início, em conjunto com a SME/RJ. De acordo com a gestora do instituto entrevistada, com a entrada de Cláudia Costin, foi desenvolvido um projeto chamado parceiros da educação carioca, reunindo periodicamente um grupo de

³³ Plataforma digital voltada para alunos e professores, com planos de aulas e atividades vinculadas às Orientações Curriculares da SME/RJ.

³⁴ O ICE foi criado em 2003 a partir da iniciativa de um grupo de empresários intencionados em recuperar a qualidade de uma tradicional escola da região, o Ginásio Pernambucano. O instituto ampliou o atendimento à outras escolas integrais da rede estadual e municipal de Pernambuco e quatro anos depois estendeu a parceria a outros estados e municípios do Brasil, incluindo a rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 1 de novembro de 2016.

³⁵ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/ginasios-que-contemplam-as-caracteristicas-da-juventude-atual/>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

pessoas com propósitos de pensar em soluções para a educação. Preocupados com as altas taxas de evasão escolar e com a quase ausência de projetos desenvolvidos para os anos finais do Ensino Fundamental, surgiu a ideia de buscar no modelo dos Ginásios Pernambucanos os eixos que passariam a fazer parte dos GECs. A filosofia que envolve o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil³⁶ tem como objetivo: “formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária” (MAGALHÃES, 2008, p.21).

As informações sobre o Projeto de Vida aparecem desde o decreto de criação dos GECs, com sucinta descrição dentro das previsões das ações que constituíam o programa, compondo o núcleo comum do mesmo, que incluía: “elaboração e monitoramento do Projeto de Vida de cada aluno, que orientará a seleção de eletivas pelo aluno, com acompanhamento do professor tutor” (RIO DE JANEIRO, 2010a). O Protagonismo Juvenil não foi citado neste decreto. Em relação às disciplinas eletivas, verificamos na imersão do campo que a proposta se referia à oferta de atividades de domínio e interesse dos professores, não necessariamente em sua área de formação. O protagonismo juvenil, em teoria, seria incentivado na medida em que o aluno pudesse escolher a disciplina eletiva que mais lhe interessasse, mas na análise de documentos, não identificamos informações sobre os moldes como as disciplinas eletivas deveriam ser oferecidas ou organizadas nos programas do GEC ou GEO.

No decreto nº 33.649 (RIO DE JANEIRO, 2011), que consolidou a legislação do Programa Ginásio Carioca, o termo Projeto de Vida apareceu seis vezes, frequentemente acompanhado do termo excelência acadêmica, que interpretamos como intenção de reforçar a associação dos ginásios cariocas à possibilidade de oferta de educação de qualidade por meio de uma estrutura diferenciada. Foi possível verificar que tanto o Projeto de Vida quanto o Protagonismo Juvenil, neste decreto, passaram a compor um currículo diversificado, ao lado das disciplinas eletivas e do estudo dirigido. Na análise dos documentos, e no desenvolvimento do estudo em uma das unidades do GEO, como

³⁶ Embasada nas ideias de Bruno Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa (MAGALHÃES, 2008, p.21).

explicitaremos mais à frente deste trabalho, percebemos que o Projeto de Vida vigorou na escola como uma disciplina obrigatória, oferecida à alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que o Protagonismo Juvenil não se consolidou como componente curricular, mas como um eixo norteador.

No Plano Estratégico Rio 2013-2016 (RIO DE JANEIRO, 2013), verificamos que as escolas de tempo integral passam a compor parte das estratégias para a continuidade de melhorias na área educacional. No documento, há a afirmação de que houve progressos na área, em função da descontinuidade da política de ciclo e o estabelecimento de novas ações, com destaque para as Escolas do Amanhã. Não há qualquer menção sobre os GECs ou sobre as unidades vocacionadas, no entanto, é vinculado à ideia das escolas de tempo integral/turno único a formação para valores e o estudo dirigido, originalmente relacionados aos GECs.

A saída de Cláudia Costin, em julho de 2014, para assumir a Diretoria Global de Educação no Banco Mundial, pareceu afetar os rumos dos projetos para a Pasta da Educação. Helena Bomeny foi indicada para a Secretaria da Educação e neste período, o prefeito lançou um decreto estabelecendo que todas as unidades escolares deveriam funcionar do mesmo modo, o que associamos, por meio das entrevistas, à possibilidade da gestão de cada unidade dos GECs de optar por trabalhar com professores polivalentes ou com professores especialistas por disciplina, entre outras determinações. Neste período também houve a retirada da gratificação dos professores que integravam o programa, e os GECs, passaram a ser denominados como Ginásios Cariocas, perdendo seu caráter experimental. Apesar da mudança na nomenclatura, percebemos que o programa GEC não foi extinto de fato, uma vez que informações disponíveis no site Rio Educa.net³⁷ mostram que novas unidades foram vinculadas ao Programa ao longo da gestão do prefeito Eduardo Paes³⁸, como podemos observar no quadro 1. Compreendemos que se passou a vincular as escolas de turno único/tempo integral ao que antes era concebido como GEC. Neste estudo, optamos por continuar a denominar o

³⁷ Blog desenvolvido pela SME/RJ para divulgação de ações, programas, notícias, materiais, entre outros.

³⁸ Disponível em: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=98>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

programa como Ginásio Experimental Carioca para diferenciá-lo das demais escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, já que a SME/RJ adota a mesma nomenclatura (Ginásio Carioca) para as duas situações.

Quadro 1: Quantidade de escolas acrescentadas ao programa GEC por ano

Ano					
2011	2012	2013	2014	2015	2016
10	8	9	0	0	33

Fonte: www.rioeduca.net

Após dois anos sem que novas unidades fossem incluídas no modelo, o processo é retomado em 2016, com a previsão de mais 38 escolas sendo vinculadas ao Ginásio Carioca a partir de 2017. Dentre as unidades inauguradas em 2012, algumas possuíam estrutura vocacionada: o Ginásio Experimental do Samba (GES), o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE), e o Ginásio Experimental Olímpico (GEO) (SOARES, MELO e ROCHA, 2015). Os Ginásios Experimentais Cariocas atendem os alunos em horário ampliado, colaborando para a adequação do plano municipal à uma das metas estabelecidas no PNE 2014, que estabelece que 50% das escolas brasileiras e 25% dos alunos devem ser atendidos em regime de tempo integral até 2024 (BRASIL, 2014). Assim, coexistem na rede escolas dos anos finais que atendem em turno parcial e em turno único/tempo integral, estas com carga horária distribuída das 7h30 às 14h30, com oferta de 7 horas diárias de aula. Nos chamou a atenção na análise da resolução que estabeleceu a matriz curricular das escolas da rede (RIO DE JANEIRO, 2016 a), a exigência de que, caso as escolas de turno parcial ou único desejassem ampliar a permanência do aluno, poderiam oferecer atividades opcionais, desde que não utilizassem professores da rede para isto, mas sim voluntários, estagiários ou outras parcerias que atuariam sob supervisão da equipe pedagógica da unidade de ensino. Percebemos que esta determinação vale tanto as escolas bilíngues quanto o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE), que funcionam em sete horas diárias, sendo apenas as unidades do GEO com horário de nove horas, e que incluem todas as atividades adicionais integradas à proposta do modelo, com professores remunerados para exercerem suas funções³⁹. As componentes extracurriculares

³⁹ Resolução 1.438 de 10 de novembro de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016 b) que estabelece a matriz curricular para as escolas experimentais.

normalmente envolvem atividades artísticas e esportivas e no contexto que se impõe para as escolas municipais do Rio de Janeiro, a oferta de tais atividades, excetuando os GEOs, parece que não têm como prerrogativa o atendimento com profissionais especializados ou vinculados à rede de ensino.

O documento⁴⁰ que dispõe sobre a matriz curricular das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, lançado em outubro de 2016, não cita os GECs, mas percebemos que algumas disciplinas do currículo dos mesmos foram adotadas nas outras escolas dos anos finais de tempo integral, que foi o caso da inclusão das disciplinas eletivas, do Projeto de Vida e do Estudo Dirigido.

Quadro 2: Comparação do currículo dos ginásios de tempo parcial e de tempo integral

Ginásio Horário Parcial						Ginásio Horário Integral				
Disciplinas/Ano	6º	7º	8º	9º		Disciplinas/Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	4	4		Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	4	4	6	6		Matemática	6	6	6	6
Ciências	3	3	3	3		Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3		Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3		História	3	3	3	3
Artes	2	2	2	2		Artes	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2		Educação Física	3	3	3	3
Inglês	2	2	2	2		Inglês	2	2	2	2
Total de tempos	25	25	25	25		Estudo Dirigido	2	2	2	2
						Eletivas	2	2	2	2
						Projeto de Vida	2	2	2	2
						Total de tempos	35	35	35	35

Fonte: Resolução nº 1427 (RIO DE JANEIRO, 2016a).

Encontramos publicações da SME/RJ e reportagens vinculando os GECs aos bons resultados alcançados pelas escolas do modelo em provas externas, como a ênfase dada às 9 escolas do GEC entre as 10 melhores da rede municipal no

⁴⁰ Resolução SME nº 1427, de 24 de outubro de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016^a).

IDERio de 2014⁴¹. Questionamos, no entanto, se de fato o progresso acadêmico dos alunos destas escolas experimentais pode ser atribuído às ações desenvolvidas dentro do programa, uma vez que a composição das turmas nessas escolas pareceu diferenciada.

Analisando os dados do Censo Escolar 2010 (ano anterior a implementação do GEC), e do Censo Escolar 2011 e 2012 (ano da implementação do GEC e o ano seguinte) sobre atraso escolar, observamos que nas 10 primeiras unidades que funcionavam no Programa, houve redução na quantidade de alunos com distorção idade-série no período de implementação. Como exemplo apresentamos a seguir (Quadro 3) a porcentagem de alunos com atraso escolar nas turmas do 7º ano destas 10 escolas GEC, comparando os dados de atraso escolar do ano anterior à implementação do Programa e os dois anos que se sucederam a ela:

Quadro 3: Porcentagem de alunos com atraso escolar nos primeiros GECs implementados/ turmas de 7º ano

	A 1ª CRE	B 2ª CRE	C 3ª CRE	D 4ª CRE	E 5ª CRE	F 6ª CRE	G 7ª CRE	H 8ª CRE	I 9ª CRE	J 10ª CRE
2010	33%	49%	19%	31%	22%	22%	23%	28%	19%	43%
2011	17%	39%	18%	26%	15%	28%	14%	32%	6%	24%
2012	18%	23%	6%	14%	14%	13%	6%	10%	7%	9%

Fonte: www.qedu.com.br com base em informações do Censo escolar 2010, 2011 e 2012

Como podemos observar no quadro, há uma redução no número de alunos com atraso escolar, sendo mais expressiva em algumas unidades, como mostram os dados da escola J nos anos de 2010 e 2012. Essa redução do número de alunos com atraso escolar pode ter relação com o Programa de Reforço Escolar⁴², lançado pela prefeitura em 2009, de forma que as turmas das escolas da rede foram reorganizadas

⁴¹ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/smeel/exibeconteudo?id=2285016>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

⁴² De acordo com Lima (2016) foi realizada uma avaliação diagnóstica em 2009, voltadas para alunos do Ensino Fundamental, para a identificação de alunos analfabetos funcionais. Verificaram que havia uma grande quantidade de alunos com conhecimentos insuficientes para os anos de escolaridade nos quais estavam inseridos, culminando na criação de um Programa de Reforço Escolar, com projetos de correção de fluxo que pretendiam acelerar o período de aprendizagem de alunos com defasagem idade-série. A autora verificou que nem todos os alunos com defasagem idade-série foram contemplados pela política e que o alunado atendido pelo programa nem sempre era selecionado apenas pelo atraso escolar.

com a inserção de alunos com distorção idade-série em um Projeto de Correção de Fluxo.

Desta forma, indagamos: pode-se atribuir os resultados das provas externas ao efeito do Programa GEC ou seus resultados expressam, em parte, a redução do número de alunos com distorção de idade-série? Como o cálculo do IDERio inclui o índice de fluxo de alunos, acreditamos que a restrição de acesso aos alunos com atraso escolar pode ter impactado os bons resultados encontrados. Estudos no campo da Sociologia da Educação mostram que fatores diversos podem impactar a eficácia escolar, incluindo o perfil do alunado e seu Nível Socioeconômico (NSE) (MORTIMORE et al, 2008). Observamos que o NSE/2015⁴³ de 9 escolas vinculadas ao GEC desde 2011 era 5, e apenas uma apresentava NSE 4. Acreditamos que a seleção do alunado pode ter assim impactado em alguma medida os bons resultados obtidos pelas escolas do programa. Esta restrição também é observada nos GEOs, embora neles se deva considerar algumas especificidades, como mostraremos no capítulo 4.

2.4

Os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO)

Nesta seção iremos apresentar, em linhas gerais, o Programa do Ginásio Experimental Olímpico (GEO) e aprofundaremos algumas questões ao longo dos próximos capítulos, ao nos referirmos à unidade na qual realizamos nosso estudo de caso.

Os grandes eventos esportivos – com extensa cobertura das mídias – parece impactar a Educação Física Escolar (BRACHT; AMEIDA, 2013) e além do caráter desportivo, estes grandes eventos são associados a investimentos, intervenções

⁴³ Disponível em: latitude.org.br. No site, há a informação de que o cálculo do NSE foi baseado em informações fornecidas pelo INEP, combinando dados sobre a escolaridade dos pais e escala de posse de bens domésticos, coletados pelos questionários contextuais da Prova Brasil. Numa escala de 1 a 7, o NSE 5 indica que havia na casa da maioria dos alunos acesso a bens elementares (três quartos e dois banheiros); bens suplementares (freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, TV por assinatura e aspirador de pó); não contratam empregada doméstica ou diarista; renda familiar entre 5 e 7 salários mínimos; e ao menos um dos responsáveis com ensino médio completo.

urbanísticas, que afetam as dinâmicas das cidades que investem em turismo, mobilidade urbana e segurança (RIBEIRO, SOARES e DACOSTA, 2014). A proposta dos Ginásios Experimentais Olímpicos parece ir nesta direção, observando-se considerável e crescente divulgação na imprensa a respeito dos planos da Prefeitura Municipal da cidade do Rio de Janeiro para transformar um dos espaços utilizados para competição das Olimpíadas de 2016 em uma nova unidade deste modelo de escola (ZUAZO, 2015).

Em março de 2012⁴⁴ a prefeitura municipal do Rio de Janeiro cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da SME/RJ. Nele está posto o objetivo de integração entre a excelência acadêmica pretendida, o desenvolvimento da aptidão esportiva dos adolescentes e a busca da formação de um cidadão participativo e autônomo, compondo o trinômio característico do programa, a formação do aluno-atleta-cidadão. Sendo o GEO uma das vertentes dos GECs, seu decreto de criação em muito se assemelha ao decreto que regulamenta o funcionamento do Ginásio Experimental Carioca no que diz respeito à carga horária de professores, gratificações que inicialmente foram concedidas à docentes e diretores, ações do programa entre outras questões.

A primeira unidade do GEO, inaugurada em 2012, foi o GEO Juan Antonio Samaranch, localizado em Santa Teresa. Em 2013 inaugurou-se o GEO Félix Mielli Venerando, localizado no Caju e o GEO Doutor Sócrates, funcionando em Pedra de Guaratiba. Em 2016 o GEO Nelson Prudêncio, localizado na Ilha do Governador, iniciou seu funcionamento. Para facilitar a identificação das escolas neste estudo, as caracterizaremos pela sigla do programa e o bairro de localização: GEO Caju, GEO Santa Teresa, GEO Pedra de Guaratiba e GEO Ilha do Governador. Diferente dos GECs que utilizaram a infraestrutura disponível nas unidades escolares como um dos critérios para a seleção daquelas que deveriam implementar o programa, no programa GEO não ficou claro o critério adotado. De acordo com as técnicas da SME/RJ entrevistadas e com um dos idealizadores do programa, apenas a escolha de Santa Teresa aconteceu pela disponibilidade do espaço, uma vez que no local havia uma antiga escola japonesa construída num amplo terreno, que foi abandonada em função da violência na região. Como o terreno passou a ser de propriedade da prefeitura, optou-se por construir uma das

⁴⁴ Por meio do decreto nº 35.261 de 19 de março de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012).

unidades do GEO nele. Ainda com base no relato de um dos idealizadores do GEO, a escolha do bairro em que as demais unidades deveriam ser construídas aconteceu pela existência prévia de projetos de construção das Vilas Olímpicas.

Nessas quatro escolas os professores têm horário integral, dedicação exclusiva e para inserção no programa devem passar por um processo seletivo interno à SME/RJ. Verificamos que de 2011 a 2013, documentos referentes à seleção de professores para as unidades de Santa Teresa, Pedra de Guaratiba e Caju eram de responsabilidade da SME/RJ e em 2015, a seleção para a nova unidade da Ilha do Governador passou a ser organizado pela SME/RJ em conjunto com a 11^a CRE. Observamos que no primeiro processo seletivo para Santa Teresa, havia a exigência de que o professor tivesse ao menos 5 anos de vínculo com alguma CRE. Para a concorrência a uma vaga de professor dos GEOs de Pedra de Guaratiba e Caju, esta exigência desaparece, o que interpretamos como estratégia para facilitar a concorrência por vagas. De acordo com Mattos (2015), no ano de inauguração da unidade de Santa Teresa, a procura por parte de professores de áreas distintas da Educação Física ficou aquém do almejado, necessitando inclusive que prorrogassem o prazo de inscrições. No entanto, no último processo seletivo interno realizado, para a unidade da Ilha do Governador, o professor deveria estar lotado na 11^a CRE, onde está situada a escola, retornando com as restrições para a possibilidade de concorrência. Na concepção de um dos diretores adjuntos da unidade onde desenvolvemos o estudo de caso, essa normativa traria, possivelmente, problemas para a configuração do programa, uma vez que identificava como importante para o desenvolvimento do modelo, o trabalho dos professores especialistas em cada uma das modalidades esportivas. Em sua opinião, a nova medida restringiria a concorrência de especialistas que tivessem vínculo com outras CREs, o que poderia resultar em queda de qualidade para a área esportiva, particularmente nas modalidades onde os professores especialistas são mais raros, como exemplificou no caso da luta olímpica.

Os demais requisitos permaneceram semelhantes ao logo dos anos de publicação dos editais, que era estar disponível para o cumprimento de jornada de 40 horas semanais (aqueles que não tivessem matrícula sob regência de 40 horas deveriam concordar em fazer dupla regência), ser professor I em uma das disciplinas das áreas de interesse (Humanidades e Exatas) ou especialistas (Artes, Educação Física e Inglês), sendo que o professor de Educação Física deveria indicar

uma modalidade esportiva específica para atuar, além da educação física curricular. As etapas de seleção também foram constantes, sendo a análise de currículo e histórico na Rede Municipal de Educação, formação presencial e entrevista realizada por uma banca composta por integrantes da CRE, SME/RJ, direção da escola e do Instituto Trevo de Tecnologia Social. No caso de professores de Língua Inglesa, na entrevista seriam averiguados os conhecimentos linguísticos e a fluência em inglês dos candidatos. A formação presencial a qual os documentos se reportam, nos pareceu insuficiente na percepção dos atores escolares entrevistados, como apresentaremos no capítulo 4, se restringindo a alguns encontros realizados no início do ano letivo.

O Instituto Trevo de Tecnologia Social mantém tanto com os GEOs quanto com os GECs uma parceria de gestão. No GEO, em específico, foi responsável pelo desenvolvimento de um sistema de gestão denominado 5S⁴⁵ e pela metodologia de treinamento desenvolvida especificamente para o programa, o Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP). De acordo com a gestora do instituto e a 2ª técnica da SME/RJ entrevistada, em 2015 começaram a promover reuniões, que se intensificaram em 2016, envolvendo um representante da direção, um da área de treinamento e outro professor representante das demais disciplinas de cada uma das unidades do GEO, com o objetivo de consolidação do programa e para evitar divergências de ações entre as unidades do modelo. Além do instituto parceiro, os GEOs mantêm parcerias com as Vilas Olímpicas, excetuando a unidade de Santa Teresa, que tem infraestrutura esportiva própria. Até 2016 as Vilas Olímpicas eram de responsabilidade da Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL), que as gerenciava por meio de parcerias com Organizações Sociais. Para um dos idealizadores do programa entrevistado, a parceria com as Vilas Olímpicas, por vezes se mostrava conflituosa, uma vez que relatou que em seis anos, o comando da SMEL foi trocado sete vezes, impactando no funcionamento das Vilas Olímpicas, pois seus gestores também eram trocados.

⁴⁵ Metodologia de gestão utilizada que pretende esquematizar um planejamento e sistematizar ações em prol da qualidade. Os 5S dizem respeito à cinco palavras japonesas cuja tradução é: utilização, organização, limpeza, higiene e disciplina. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/5S>. Nos GEOs, esse sistema de gestão foi adaptado e auxilia em avaliações internas envolvendo a área acadêmica, esportiva e de cidadania.

É realizada uma seleção para ingresso em uma de suas unidades do GEO sob o argumento de que se trata de um modelo de escola que tem como um dos pilares a formação esportiva. A primeira triagem acontece no ato da inscrição via internet, porém de acordo com os entrevistados, a SME/RJ e o Instituto Trevo estavam reavaliando sua utilização, uma vez que os responsáveis deveriam responder a um questionário sobre o estado de saúde dos alunos, e de acordo com a 2ª técnica da SME/RJ entrevistada, havia muitas exclusões por erros no preenchimento. Em seguida, o aluno era orientado para a realização um teste de aptidão física e elaboração de uma redação para possível detecção de analfabetismo funcional. Caso houvesse distorção de idade-série superior a um ano, de acordo com a 2ª técnica da SME/RJ entrevistada, em consonância com a primeira cartilha de matrícula publicada em 2011, o aluno era reorientado para outra unidade escolar. O argumento para esta estratégia tem como base as categorias esportivas das competições estudantis (MATTOS, 2014). Para o primeiro ano de funcionamento do programa, havia uma cartilha de matrícula específica, porém nos demais anos, as orientações para a matrícula nos GEOs apareciam junto com a cartilha de matrícula das demais escolas da rede. Na entrevista com a gestora do instituto parceiro, verificamos que o teste de aptidão física mudou diversas vezes, e ainda estava em estudo um novo modelo que se adequasse melhor ao programa. Como exemplo, citou que já realizaram o teste em forma de circuito, com estações para avaliar os movimentos fundamentais e especializados dos candidatos, em outro ano desenvolveram um “recreio ativo”, onde os alunos jogavam queimado e eram avaliadas questões como a iniciativa, força de membros superiores, entre outras, e citou também um teste do PROESP⁴⁶, que relatou não ter sido adequado, uma vez que todos os alunos acabaram classificados com um nível de desenvolvimento motor muito baixo.

Como mencionamos sobre os GECs, nas regulamentações sobre o Projeto de Vida há a menção sobre o acompanhamento de um professor tutor na orientação da escolha de disciplinas eletivas, embora tenhamos observado no período que entramos no campo empírico que a ideia de professor tutor não existia de fato no

⁴⁶ O Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR) tem como objetivo auxiliar a professores de Educação Física na avaliação do crescimento e do desenvolvimento corporal, do desenvolvimento motor e do estado nutricional de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/proesp/>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.

contexto analisado. No site oficial do Programa Ginásio Experimental Olímpico, outras informações estão disponíveis, como a pretensão de alinhar os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a conviver, a fazer e a ser) com a missão do GEO, que é o de formar alunos-atletas-cidadãos. Trata-se de uma aula oferecida semanalmente envolvendo a reflexão sobre os valores e promoção de atitudes fundamentais tanto para o esporte quanto para a vida, oferecendo oportunidade para o aluno desenvolver competências pessoais, relacionais e de planejamento.

O Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP) é uma metodologia de treinamento criada por consultores, membros da SME/RJ e do Instituto Trevo Tecnologia Social. Em sua concepção inicial, Costa (2016), verificou que, em consonância com as informações publicadas no site⁴⁷ sobre o GEO, o DELP preconizava para os alunos de 6º anos a escolha de uma modalidade para a prática em três vezes na semana, e nos demais dias poderiam experimentar modalidades diversificadas. Para os alunos do 7º e 8º, a modalidade escolhida deveria ser praticada por quatro vezes na semana, enquanto que no quinto dia deveriam praticar modalidades variadas e os alunos do 9º ano deveriam praticar a modalidade principal durante toda a semana.

[...] cada modalidade esportiva estaria orientada dentro da capacidade de desenvolvimento do aluno, nos aspectos tanto cognitivos quanto motores e sociais. As experiências nas modalidades esportivas nos anos iniciais servirão para que os alunos aprimorem seu acervo motor, que será útil nas modalidades esportivas em que deverão se especializar futuramente (SOARES, MELO e ROCHA, 2014, p. 165).

A proposta esportiva para os GEOs incluiu, inicialmente, a previsão de que todos os alunos matriculados no 6º ano fizessem xadrez e natação, sob argumento de que seriam modalidades essenciais para o desenvolvimento do aluno-atleta-cidadão, uma vez que estimulam o desenvolvimento de capacidades cognitivas e corporais de forma mais completa (SOARES, MELLO E ROCHA, 2015). Em algumas unidades, como a do Caju, a impossibilidade da construção da piscina comprometeria a oferta da natação.

⁴⁷ <http://www.ginasioexperimentalolimpico.net/sobre.html>.

Em 17 de Julho de 2014 é publicado o decreto nº 38.954⁴⁸ (RIO DE JANEIRO, 2014), que determina que o funcionamento das escolas do Programa Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico deve seguir os mesmos moldes das demais unidades escolares da rede, respeitadas suas características. Segundo o decreto, a SME/RJ regulamentará o funcionamento de tais unidades, a depender de autorização do Chefe do Poder Executivo, caso haja despesas.

Art.1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

Art.2º Em face do contido no art. 1º deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação – SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias (RIO DE JANEIRO, 2014).

Como mencionado anteriormente, a falta de clareza sobre o alcance do decreto nas escolas experimentais, deixa margem para que interpretações diversas possam ser realizadas a respeito da realização das modificações pretendidas (OLIVEIRA, 2012), já que não há a identificação de quais características dessas escolas serão respeitadas. As margens de interpretação dos atores escolares a este respeito, serão exploradas ao longo deste trabalho.

No final do segundo mandato do prefeito Eduardo Paes, a Secretaria de Educação lança a Resolução SME nº 1.438 de 10 de novembro de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016b), que dispõe sobre estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares experimentais, incluindo o GEO, Escolas Bilíngues e o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais – GENTE. De acordo com a 2ª técnica da SME/RJ entrevistada, havia a expectativa de que tal regulamentação auxiliasse na

⁴⁸ Com este novo decreto ficam revogados todos os decretos anteriores de criação e consolidação do GEC e do GEO (nº 32.672, de 18 de agosto de 2010, nº 33.164, de 03 de dezembro de 2010, nº 33.649, de 11 de abril de 2011, nº 35.260, de 19 de março de 2012, nº 35.261, de 20 de março de 2012 e nº 36.799, de 26 de fevereiro de 2013).

consolidação dos modelos de escola na transição de governo que estaria por vir. No quadro 4, é possível identificar as diferenças entre a matriz curricular dos GEOs e dos ginásios de tempo integral.

Quadro 4: Comparação do currículo dos GEOs com os ginásios de tempo integral

GEO					Ginásio Horário Integral				
Disciplinas/Ano	6º	7º	8º	9º	Disciplinas/Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6	Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6	Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4	Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3	Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3	História	3	3	3	3
Artes	2	2	2	2	Artes	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	Educação Física	3	3	3	3
Inglês	5	5	5	5	Inglês	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2	Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	1	1	1	1	Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	1	1	1	1	Projeto de Vida	2	2	2	2
Treinamento	10	10	10	10					
Total de tempos	45	45	45	45	Total de tempos	35	35	35	35

Fonte: Resolução nº 1427 (RIO DE JANEIRO, 2016b).

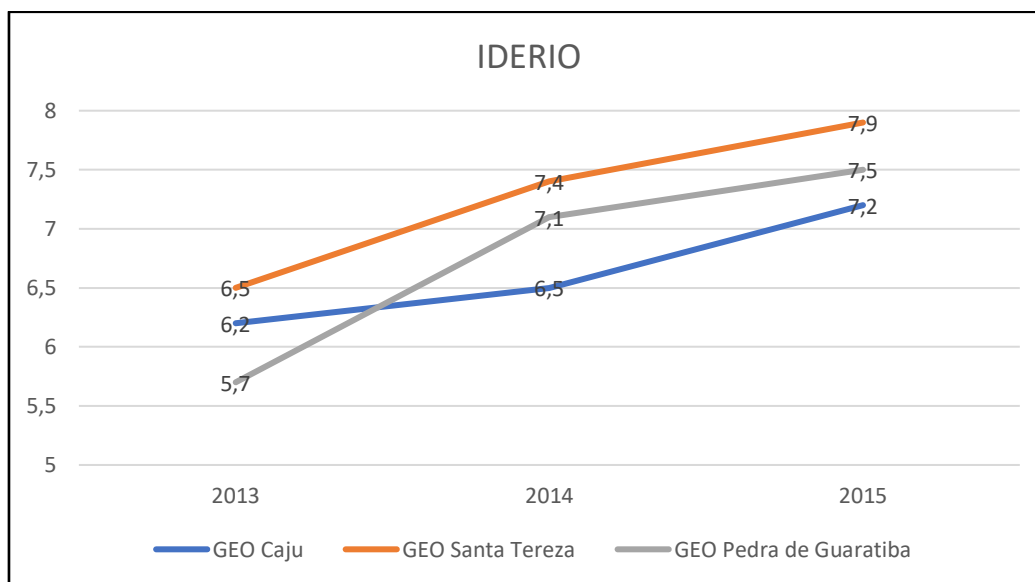
Neste documento, foi possível verificar que ao longo da existência do Programa GEO, parece ter havido modificações na intenção inicial de construir uma escola específica para atender alunos com potencial de participação em jogos paralímpicos, já que nos primeiros decretos, o nome do programa aparecia como “Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico”, e o termo paralímpico passou a não aparecer mais em documentos oficiais. A ideia de polivalência também não aparece no documento, suscitando dúvidas de sua permanência no programa nos próximos anos.

Para compreensão das informações sobre o desempenho acadêmico das unidades do GEO, organizamos no quadro 5 as informações obtidas no Censo Escolar 2015 e IDEB 2015. No gráfico 1, mostramos a evolução dos resultados do IDERio das unidades nos anos de 2013 a 2015. Como o GEO Ilha do Governador foi inaugurado em 2016, não havia informações disponíveis sobre ele para análise.

Quadro 5: Desempenho acadêmico dos GEOs em avaliações externas

	GEO Santa Teresa	GEO Pedra de Guaratiba	GEO Caju
IDEB 2015	6,6	5,6	5,5
Meta IDEB	6,8	5,9	- * ⁴⁹
Proficiência/ Português Prova Brasil 2015	292,81	264,29	279,83
Proficiência/ Matemática Prova Brasil 2015	302,08	278,74	281,69
Taxa de Aprovação 2015 (média)	100%	98,2%	92,8%
Nº de Alunos (2015)	518	337	318

Fonte: Censo escolar 2015 e IDEB 2015

Gráfico 1: Evolução dos GEOs no IDERio no período de 2013 a 2015

Fonte: IDERIO 2013; 2014; 2015.

Podemos observar no quadro 5 e gráfico 1 que apesar de seguirem a um modelo comum, as unidades produziram resultados acadêmicos distintos. A taxa de aprovação nos indica que o GEO Caju apresenta uma taxa de reprovação superior

⁴⁹ O GEO Caju não participou da edição da Prova Brasil de 2013 por não oferecer turmas de 9º ano em seu primeiro ano de funcionamento e por isso não apresentou projeção para 2015.

às demais unidades o que influenciou os resultados do IDEB 2015, uma vez que obteve desempenho em Português e Matemática superior à unidade de Pedra de Guaratiba. No gráfico 1 verificamos que os resultados do IDERio das três unidades aumentaram no período de 2013 a 2015, embora o GEO Caju tenha permanecido abaixo das demais unidades nas últimas edições.

Em relação ao desempenho esportivo, o modelo GEO vem conquistando lugar de destaque nas competições estudantis. De acordo com a 2ª técnica da SME/RJ, os GEOs têm duas competições-alvo, o Intercolegial O' Globo⁵⁰ e os Jogos Estudantis do Rio de Janeiro⁵¹, ficando à critério de cada unidade participar também de outras. A participação nos Jogos Estudantis do Município⁵² também é desejada, embora se reconheça a disparidade entre o nível esportivo dos alunos representantes das unidades do GEO quando comparados com os alunos das demais escolas da rede. O GEO Santa Teresa venceu três vezes consecutivas o Intercolegial (edições de 2014 a 2016), sendo a primeira escola pública a conseguir a primeira colocação na competição, que em 2016 realizava sua 34ª edição. As demais unidades também vêm conseguindo destaque na mesma competição, como a conquista da quarta colocação em 2015 e da terceira colocação em 2016 pelo GEO

⁵⁰ Competição estudantil tradicional no Rio de Janeiro, criada em 1982, tem ampla participação de escolas particulares e discreta de escolas públicas. Em 2016 foi realizada sua 34ª edição, com participação de 276 escolas. Podem participar da competição alunos do Ensino Fundamental e Médio, que se enquadrem nas faixas etárias definidas para cada uma das diversas modalidades oferecidas, variando desde 10 anos (nascidos em 2006, para a edição de 2016 de Atletismo) até os 18 anos (nascidos em 1998, para a edição de 2016 para diversas modalidades). Disponível em: <http://www.intercolegial.com.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

⁵¹ Competição realizada no âmbito Estadual, organizada pelo Governo do Estado e pela Secretaria Estadual de Esporte, Lazer e Juventude (SEELJE), com apoio da Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras Municipais. Os atletas e equipes com melhores resultados, são classificados para os Jogos Estudantis da Juventude, organizados pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) em parceria com o Ministério dos Esportes e a Rede Globo. Na edição de 2016 foram oferecidas competições em 14 modalidades, para alunos nascidos entre 1999 (17 anos) e 2004 (12 anos). As modalidades individuais são disputadas em fase única e as coletivas, em três fases: municipal (divididas pelos municípios), regional (o regulamento prevê uma divisão do Estado em 7 regiões) e final (inclui os primeiros colocados na fase regional). Disponível em: <http://www.jogosestudantisdoriorio.com.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

⁵² De acordo com uma das técnicas da SME/RJ entrevistada, esta competição reúne escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro e normalmente é realizada em duas etapas: a primeira, intra CREs e a segunda, inter CREs, com os campeões da etapa anterior. Em 2016, em função do calendário dos Jogos Olímpicos, foi realizada apenas a etapa intra CREs.

Caju, assim como a premiação de melhor torcida e melhor participação no desfile de abertura na edição de 2016⁵³.

2.4.1

A escola como organização educativa

Para uma análise da escola concebida como objeto de investigação social, Nóvoa (1995), destacou três períodos com enfoques distintos: 1) Na década de 70, a investigação tinha como foco a análise do processo ensino e aprendizagem por intermédio do paradigma processo-produto; 2) nos anos 80 e 90, há o reconhecimento da instituição escolar como local dotado de autonomia, com possibilidades de participação comunitária em suas diversas esferas; 3) O enfoque atual prioriza uma mesoabordagem, com valorização tanto das dimensões contextuais quanto do trabalho interno desenvolvido nas organizações escolares, sem deixar de lado a interação destes aspectos. Neste sentido, Lima (2011) escreve que:

a mesoabordagem da escola parece constituir uma forma de integração/ articulação de objetos de estudo macroestruturais (o Estado, os sistemas político e econômico, a macro-organização do sistema escolar etc.) e de objetos de estudos de tipo microestrutural (a sala de aula, os grupos / subgrupos de formação, os atores e suas práticas em contextos específicos de ação) (LIMA, 2011, p. 9-10).

A compreensão da possibilidade dialógica entre contexto externo e local na análise da escola enquanto organização educativa, numa perspectiva no campo da Sociologia das Organizações, é simplificada com a utilização de modelos teóricos que permitem a descrição, a compreensão e a interpretação de uma dada realidade escolar (LIMA, 2011). Para Silva (2007), a escola deve ser concebida como objeto de investigação polifacetado, político e multidiscursivo.

Lima (2011) citando modelo criado por Per-Erick Ellström em 1983, propõe a existência de quatro faces das organizações escolares, expressas em quatro

⁵³ Disponível em: <http://www.intercolegial.com.br/noticias/geo-samaranch-conquista-o-intercolegial-2016-e-chega-a-seu-terceiro-titulo-geral-consecutivo>.

modelos complementares entre si: racional, político, sistema social e anárquico. Esses modelos aproximam-se ou afastam-se por meio de critérios que definem os objetivos e preferências organizacionais e as tecnologias e processos organizacionais, como expresso na figura 1:

Figura 1: Quatro faces das organizações educativas

		Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e partilhados (consenso)	Não claros e não partilhados (conflito)
Tecnologias e processos organizacionais	Certos e transparentes	Modelo racional	Modelo político
	Incertos e ambíguos	Modelo sistema social	Modelo anárquico

Fonte: Lima, 2011, p.19

Neste sentido, a escola pode ser percebida por meio das características que a categorizam em termos de proximidade ou de afastamento dos referidos modelos. O modelo político estará associado às estruturas de poder, tem ênfase dada à diversidade de interesses e de ideologias, às lutas e conflitos. Silva (2007) ressalta que nesta perspectiva, as organizações são permeadas por jogos de interesse, que são, por vezes, mascarados e dissimulados por seus atores.

O modelo de sistema social compreende a percepção dos processos organizacionais como fenômenos espontâneos, com ênfase em seu caráter adaptativo (em oposição à intencionalidade normativa) considerando tanto a cultura organizacional da instituição, quanto o clima organizacional da mesma.

Lima (2011) destina maior atenção aos modelos anárquico e racional, sendo este último considerado burocrático, no sentido de que a base racional afastaria erros, sentimentos e afetos, considerando as organizações como espaços burocráticos, com objetivos consensuais.

O estudo da escola como organização burocrática tende, assim, a transferir para a escola dimensões características das organizações burocráticas, desde a rigidez, passando pela delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização, até aos desempenhos mínimos aceitáveis, consagrados por regras universais abstratas, considerando muito menos, ou mesmo não considerando, a importância dos conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais (LIMA, 2011, p.31).

Já no modelo anárquico, que possui uma imagem contrária aquela percebida no modelo racional, os objetivos são postos de maneira pouco clara e as tecnologias são tidas como ambíguas ou incertas, a ênfase é dada no caráter experimental e heurístico do processo de tomada de decisão. Muitos estabelecimentos de ensino, segundo o autor, apresentam características próximas a este modelo, dada a percepção das desconexões frequentemente percebidas nas escolas, que operam no sentido de utilizar procedimentos de tentativa e erro, e uma comum inconsistência de objetivos, ou seja, operam na maioria das vezes sem estruturas perfeitamente coerentes.

Associado à face burocrática da escola, está o plano das orientações para a ação organizacional, que do ponto de vista oficial funcionaria de igual modo em todas as instituições, pois remete às questões normativas instituídas pela administração central. Admite-se, no entanto, que neste plano coexistem distintos tipos de regras, caracterizadas como informais e não formais. Outro plano observado nas escolas é o plano da ação organizacional, onde pode ser percebida mais facilmente a face anárquica das organizações escolares, em que se torna evidente uma desconexão entre elementos da organização, o que não significa propriamente má organização, ausência de regras ou de direção. Neste plano, os atores escolares se veem com mais liberdade de ação, e mesmo em um sistema educacional centralizado, com a mesma normatização delineada para todas as escolas, as unidades escolares diferenciam-se, muitas vezes, a partir dos modos como cada uma organiza seus tempos e espaços, ou seja, é possível verificar como as regras são efetivamente atualizadas no plano da ação local de cada unidade escolar (LIMA, 2011).

No próximo capítulo, descreveremos o contexto local no qual desenvolvemos o estudo de caso, explicitando as características do bairro Caju e das escolas públicas municipais da região. Analisaremos o desenvolvimento da

cultura e identidade escolar na unidade do GEO Caju e aprofundaremos a discussão sobre clima escolar e gestão educacional. Em conjunto com a análise explicitada no quarto capítulo, buscaremos estabelecer uma articulação entre normativas e ações dos atores escolares, evidenciando como cada elemento é atualizado no GEO Caju.

3.

Situando um estudo de caso: a Escola Municipal Félix Mielli Venerando/ GEO Caju

Na primeira seção deste capítulo apresentaremos as características do bairro Caju e das escolas públicas municipais da região. Na seção seguinte, desenvolveremos uma análise sobre os diversos fatores que contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura e identidade escolar na unidade do GEO Caju. Por fim, apresentaremos uma discussão sobre a relação entre esporte, educação e o Protagonismo Juvenil na unidade, e sobre os impactos da gestão escolar para o estabelecimento de um clima favorável para aprendizagem.

3.1

O bairro do Caju

O Caju é um bairro da zona central do Rio de Janeiro, mais precisamente, pertencente à região administrativa da zona portuária, que já foi considerado parte de uma periferia enobrecida por abrigar a casa de banhos medicinais de D. João VI no início do século XIX (ALVES, 2007), e que sofre hoje com as consequências de um crescimento desordenado, tendo seu território dividido por diversas favelas (RAMOS, 2014). De acordo com Alves (2007), o Caju foi se delineando como um bairro que inicialmente servia para usos de lazer de uma classe social mais privilegiada, mas que sofreu modificações com o seu processo de desenvolvimento vinculado ao que denominou como “usos sujos”, com fábricas, indústrias e moradias de classe mais baixas se instalando na localidade.

3.1.1

Características do bairro

O bairro do Caju faz fronteira com os bairros de Manguinhos, Complexo da Maré, Benfica, São Cristóvão, Vasco da Gama e Santo Cristo⁵⁴. Dispõe de restritas opções de transporte público, apesar de sua proximidade de uma das principais vias

⁵⁴ Disponível em:> http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/arquivos/1314_bairros%20-%202004.JPG.

da cidade do Rio de Janeiro, a Avenida Brasil. Possui também um intenso tráfego de carretas, que circulam em função dos estaleiros existentes na região. Os moradores apontam que diversas carretas, quando antigas, são abandonadas na região comprometendo ainda mais o trânsito. Inicialmente projetado para compor o Porto Maravilha⁵⁵, sua inclusão se limitou à construção de um novo acesso para as carretas até o Porto, amenizando o trânsito na Avenida Brasil, porém visto com preocupação pelos moradores do Caju, uma vez que provavelmente o fluxo de caminhões aumentaria nas ruas internas do bairro⁵⁶. O reconhecimento atual fora da comunidade parece também não ser valorizado, uma vez que uma das principais referências da região é a existência de diversos cemitérios, que segundo Alves (2007) compõe a maior área de sepultamento da América Latina. Mendes (2014) ressalta as escassas opções de lazer na região.

Alves (2007) discorreu sobre a composição territorial do bairro:

Hoje a área total do Caju está dividida em quatro grupos de uso: 30% pelas favelas, 30% pelos cemitérios, 30% pelos estaleiros, Arsenal de Guerra, Aeronáutica, RFFSA – Rede Ferroviária Federal S.A., DOCAS – Companhia Docas do Rio de Janeiro, COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana, entre outros, e 10% por espaços públicos e moradia de classe média baixa. Um bairro próximo ao centro da cidade, mas isolado por uma grande via expressa construída em 1947, que separa definitivamente o Caju de São Cristóvão (ALVES, 2007, p. 8).

É possível observar na Figura 2, como detalhou Alves (2007), que o território não povoado é predominante sobre as regiões povoadas no bairro Caju. A via expressa a qual a autora se refere é identificada no mapa como “Rod. BR 101”, rodovia federal cujo trecho que atravessa diversos bairros do Rio de Janeiro é denominado como Avenida Brasil⁵⁷. Verifica-se também a diversidade de favelas dispostas no bairro e a localização do GEO Caju em relação a elas.

⁵⁵ Nome atribuído à região portuária, que foi revitalizada como parte do projeto de legado olímpico Rio 2016. Com intuito de valorizar o patrimônio histórico e promover o desenvolvimento social e econômico, o programa previa a reurbanização de vias, a implantação do Veículo Leve Sobre Trilhos (VLT), melhoria de infraestrutura, entre outras ações. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_Maravilha. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

⁵⁶ Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/observatorio/2013-09-29/alerta-para-colapso-no-transito-da-area-do-porto.html>

⁵⁷ A Avenida Brasil possui 58,5 quilômetros de extensão, atravessando 26 bairros da cidade do Rio de Janeiro.

da 28ª Unidade de Polícia Pacificadora amenizou a situação de violência, segundo o autor. Ressaltamos também o distanciamento do GEO das regiões consideradas mais nobres do bairro, como por exemplo, o Parque Nossa Senhora da Penha e a Quinta do Caju, que na percepção dos moradores, não seriam reconhecidos como favelas, mas como sub-bairros do Caju e que conseguiram permanecer, de certa maneira, distantes das ações das facções criminosas na região (RAMOS, 2014).

Enquanto o crescimento populacional da cidade do Rio de Janeiro variou 7% de 2000 para 2010, Ramos (2014) destaca que o aumento no bairro do Caju foi de 16%, chegando a uma população de 20.477 em 2010, segundo dados do IBGE⁵⁸.

No ano anterior da conclusão da construção do prédio escolar do GEO, em 2012, era inaugurada a Vila Olímpica Manoel Francisco dos Santos (Mané Garricha), equipamento da prefeitura municipal do Rio de Janeiro, gerido pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer (SMEL) em conjunto com a Organização Social *Instituto Brasileiro de Estudos Especializados e Avançados* (IBEEA), como foi informado pelo ex-diretor da Vila Olímpica entrevistado. De acordo com diversos atores escolares, a instalação da Vila Olímpica antes da conclusão da construção do prédio escolar, com oferta de espaço e atividades físicas diversas com orientação de profissionais contratados em uma localidade com escassas opções de lazer, parece ter contribuído para que os frequentadores da Vila Olímpica não aceitassem de forma harmoniosa a chegada posterior da escola, uma vez que para a segurança dos alunos do GEO Caju, nos horários de treinamento, a Vila Olímpica fecharia para a comunidade.

3.1.2

A educação pública no bairro

O bairro do Caju possuía em 2016, além do GEO, duas escolas de atendimento dos anos finais, duas com oferta dos anos iniciais, cinco creches e um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)⁵⁹. Verificamos que em 2012 com a

⁵⁸ De acordo com Ramos (2014), os dados apresentados são apontados como subestimados pelo Centro Municipal de Saúde (CMS) da região, que cadastrou em seus programas 31.000 moradores.

⁵⁹ Disponível em:

<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?palavraChave=caju&cmd=listPorBairro>. Acesso em 01 de julho de 2016.

reestruturação das escolas estaduais, fecharam a única escola de ensino médio diurno existente na época, remanejando alunos para escolas de bairros próximos⁶⁰ e no ano seguinte, construíram a base da UPP⁶¹ na localidade. Em 2015, em um pequeno espaço periférico do terreno da Vila Olímpica abrigou-se o Colégio Estadual Jornalista Maurício Azêdo⁶², especializado na oferta de ensino técnico em logística, funcionando em tempo integral. Nas entrevistas constatamos que diversos alunos do GEO Caju migravam para esta escola de Ensino Médio após a conclusão do Ensino Fundamental. De acordo com a diretora adjunta desta escola, a instalação naquela localidade seria, inicialmente, temporária, mas em função das dificuldades econômicas enfrentadas pelo Estado do Rio de Janeiro, não havia previsão para a saída. Informou que em 2016 cerca de um quarto dos estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Médio concluíram o Ensino Fundamental no GEO Caju. Relatou também que no início do ano, percebeu uma fácil adaptação desses estudantes, o que atribuiu ao fato de já estarem familiarizados com a educação em tempo integral. Porém ao longo do ano, notou que estes mesmos alunos se mostravam insatisfeitos e começavam a gerar problemas por indisciplina, que na opinião da diretora adjunta, se dava em função da restrição de espaços disponíveis na escola. Apesar de funcionar no mesmo terreno da Vila Olímpica, os alunos não usufruíam dos seus espaços, não havia projetos esportivos e a Educação Física ocorria em sala de aula. Indagamos à coordenadora pedagógica do GEO Caju sobre uma possível parceria entre as duas escolas, porém argumentou que havia a preocupação com a supervisão de alunos com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio dividindo um espaço amplo.

Na tabela 1, disponibilizamos informações sobre as escolas dos anos finais da região:

⁶⁰ Disponível em: http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3381. Acesso em: 01 de julho de 2016.

⁶¹ A UPP é um programa de segurança pública implementado pela Secretaria do Estado de Segurança do Rio de Janeiro em 2008, totalizando em 2016, 38 unidades. A unidade do Caju foi inaugurada em: 12 de abril de 2013. Disponível em: http://www.upprj.com/index.php/o_que_e_upp. Acesso em: 15 de julho de 2016.

⁶² A escola ficava localizada num reduzido espaço periférico no terreno da Vila Olímpica, possuindo toda sua estrutura organizada em containers. Possuía um pequeno espaço externo, separado da Vila Olímpica por um gradeado.

Tabela 1 – Desempenho e atraso escolar nas escolas dos anos finais do Caju

	Escola A	Escola B	GEO Caju
Nº de Alunos	542	357	318
Atraso escolar – 6º Ano	27%	56%	0%
Atraso escolar – 7º Ano	31%	53%	4%
Atraso escolar – 8º Ano	35%	43%	16%
Atraso escolar – 9º Ano	19%	21%	23%
IDEB 2015	4,8	4,4	5,5
Média Proficiência/ Português - Prova Brasil 2015	252,65	253,71	279,83
Média Proficiência/ Matemática - Prova Brasil 2015	261,87	248,38	281,69
IDERio 2015	6,1	5,6	7,2

Fontes: INEP/2015 e www.qedu.com.br

Os altos índices de atraso escolar nas escolas A e B chamam a atenção. Uma hipótese para o decréscimo do atraso escolar ao longo do percurso nessas unidades se dá pela possibilidade de evasão escolar, enquanto que no GEO, observa-se a crescente produção de repetência ao longo dos anos. Possivelmente as chances de evasão no GEO Caju, parecem ser minimizadas pela inexistência de atraso no primeiro ano de ingresso dos alunos na escola, cujos mecanismos discutiremos no capítulo 4.

Alves, Franco e Ribeiro (2008), após extensa revisão de literatura, constataram que havia três determinantes para a educação: os atributos de alunos e famílias, o contexto socioeconômico predominante das unidades escolares e as características intrínsecas de determinados estabelecimentos que os tornam mais eficazes que outros. Os autores desenvolveram, então, um estudo para verificar se havia relação de causalidade entre o lugar de moradia e os índices de distorção de idade-série de estudantes. Os resultados indicaram que tanto o risco de reprovação, quanto o risco de evasão eram consideravelmente maiores para alunos moradores em favelas do que para aqueles residentes fora de favelas, o que pode explicar em parte, os resultados que encontramos sobre o atraso escolar no bairro do Caju.

A infraestrutura das escolas da região não pareceu variar muito, exceto na escola D, com atendimento aos Anos Iniciais, como explícito o quadro 6:

Quadro 6: Infraestrutura das escolas municipais de anos iniciais e finais do bairro Caju

	Anos Iniciais		Anos Finais		
	C	D	A	B	GEO Caju
Quadra	x			x	x
Biblioteca	x		x	x	x
Cozinha	x	x	x	x	x
Laboratório de Informática	x		x	x	x
Laboratório de Ciências			x		x
Sala de Leitura	x	x	x	x	x
Sala Diretoria	x		x	x	x
Sala de professores	x		x	x	x
Nº de alunos	1328	775	542	357	318

Fonte: www.qedu.com com base nos dados do Censo Escolar 2015

Mantivemos as nomenclaturas A e B para as escolas dos anos finais, pois se trata das mesmas escolas as quais nos referimos na tabela 1. Ao comparar a totalidade de 2103 alunos matriculados nos anos iniciais com a totalidade de alunos matriculados nos anos finais, 1217, percebemos um déficit de vagas nas escolas para este nível de ensino no bairro do Caju. Nesta análise, consideramos a reorganização das escolas da rede, onde verificamos que na escola C o 6º ano já havia sido incorporado aos anos iniciais, possuindo 108 alunos matriculados em turmas de 6º ano em 2015. Ao comparar o GEO, tomando como perspectiva as demais escolas do bairro, ressaltamos a boa infraestrutura oferecida a um número pequeno de alunos.

3.2 O GEO Caju

A unidade do GEO localizada no Caju recebeu seu nome com o intuito de homenagear o ex goleiro da seleção brasileira de futebol Félix Mielli Venerando, campeão da Copa de 1970. Foi inaugurada no dia 13 de março de 2013 e como relatado por professores e gestores do GEO Caju, a escola começou a funcionar com o prédio ainda em construção, atendendo no primeiro ano, 177 alunos

distribuídos em turmas do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. No quadro 7 é possível verificar o número de alunos matriculados entre 2013 e 2015:

Quadro 7: Alunos matriculados no GEO Caju entre 2013 e 2015

	2013	2014	2015
6º ano	72	92	70
7º ano	86	94	100
8º ano	19	72	92
9º ano	-	17	56
Total	177	275	318

Fonte: www.qedu.com.br

O GEO Caju possuía em 2016 cerca de 343 estudantes, distribuídos em 11 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, segundo dados fornecidos pela escola. Para o atendimento dos estudantes, contava com recursos humanos diferenciados quando comparado com outras escolas da rede pública municipal de educação, em particular no que toca à equipe de gestão, que era composta por cinco membros (diretor geral, dois diretores adjuntos, coordenador técnico e coordenador pedagógico). O corpo docente era composto por 26 professores atuando em aulas curriculares e uma professora de sala de leitura, segundo informações fornecidas pela coordenadora pedagógica. Um outro diferencial para as demais unidades da rede estava no número de professores de Educação Física: 10 professores, considerando tanto as aulas de Educação Física obrigatória quanto as modalidades de treinamento oferecidas no GEO. Ao dividir o número de alunos pelo número de professores na unidade escolar, verificamos que havia um professor para 12,7 estudantes, o que num contexto de uma rede pública de ensino com histórico de falta de professores, pode ser bastante significativo.

No ano da realização da pesquisa, eram oferecidas na unidade as modalidades esportivas xadrez, atletismo, tênis de mesa, judô, luta olímpica, badminton, handebol, voleibol e basquetebol. Havia cinco agentes educadores (inspetores) que se revezavam na supervisão dos pavimentos do prédio escolar e na circulação pela Vila Olímpica nos horários de treinamento.

A infraestrutura da escola, em geral, estava em bom estado de conservação. O prédio escolar contava com 11 salas de aula para atendimento das turmas, uma sala de aula transformada em sala de lutas, um laboratório de Ciências, amplo

auditório, uma sala temática para inglês⁶³, uma sala de leitura acoplada à sala de informática, que apesar de contar com 13 computadores, não disponibilizava acesso à internet. O espaço era utilizado no horário de treinamento de xadrez, por alunos em intervalos e horários vagos, por professores que desejassem desenvolver algum trabalho com suas turmas no local e por professores em horário de planejamento. Tanto o térreo quanto os dois pavimentos possuíam banheiros e bebedouros e o acesso era realizado por uma rampa.

Todas as salas eram equipadas com ventiladores, aparelhos de ar condicionado, projetores, armários para organização de material didático e lousa. O refeitório era espaçoso, ordenado e limpo, e nas refeições os próprios alunos se serviam, dividindo as mesas com professores, diretores e demais funcionários. Nos corredores havia diversos escaninhos para que os alunos guardassem seus materiais e nas paredes havia trabalhos elaborados em projetos desenvolvido por alunos nas disciplinas. As salas administrativas eram pequenas e reunidas por um único acesso no térreo, constando de sala de secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de enfermagem, sala de professores, depósito de materiais e arquivo morto, copa e dois banheiros. A sala de professores era o maior espaço deste complexo de salas, continha um sofá, mesas, cadeiras, estantes com livros e diários e uma televisão. Havia uma quadra poliesportiva coberta, um pátio interno e um pátio externo pouco arborizado.

Como evidenciou Pereira (2015), o bairro possuía solo de má qualidade, e os atores escolares do GEO Caju percebiam o entorno da escola como insalubre, relatando nas entrevistas problemas com o desenvolvimento de projetos de educação ambiental, paisagismo e horta, promovidos por uma parceria com um instituto de educação ambiental⁶⁴. Em relação às condições ambientais do bairro, Ramos (2014) aponta que o intenso trânsito de carretas, a existência de concreteiras, empresas de tratamento de resíduo químico, usina de reciclagem de lixo,

⁶³ Segundo a coordenadora pedagógica, de 2013 a 2015, as disciplinas de Humanidades, Exatas, Inglês e Artes eram oferecidas em salas temáticas, na intenção de tornar o ambiente favorável à aprendizagem, e os alunos realizavam um rodízio para utilizá-las. Com o aumento do número de alunos em 2016, optou-se pela alocação de cada uma das turmas em salas específicas, como é feito tradicionalmente nas outras escolas, permanecendo apenas com a sala temática de inglês, com materiais didáticos específicos e murais preparados para a oferta da disciplina.

⁶⁴ O Instituto de Educação Ambiental Moleque Mateiro estabeleceu parceria com o GEO Caju nos primeiros anos de funcionamento da escola.

crematório, entre outros fatores, colaboraram para que a qualidade atmosférica do ar fosse considerada ruim na região, sendo classificado como “boa” em apenas quatro dias num período de monitoramento de seis meses. Segundo o autor, a existência de cemitérios na região também prejudica as condições ambientais, dado o risco de contaminação do solo e do lençol freático, por se tratar de área pantanosa. O trecho da entrevista com o diretor adjunto é consonante com os achados de Ramos (2014):

O ambiente externo aqui é determinado, primeiro por uma certa falta de salubridade. A região é insalubre. Tem fábrica de cimento aqui do lado, tem uma usina de reciclagem de lixo, você volta e meia deve ter ouvido uns barulhões aqui que são de uma pequena reciclagem de metal que tem bem aqui atrás do muro. Daqui você já vê, embaixo da linha do trem ali, e somado a isso você tem os fatores sociais, tiroteios que agora voltaram a ter, a UPP aqui já não surte o efeito que surtia até há um ano atrás (Trecho de entrevista com o diretor adjunto do GEO Caju).

A escola possuía uma quadra poliesportiva coberta, com certa distância do prédio escolar, o que favorecia um ambiente silencioso nas salas de aula. Havia tabelas de basquetebol, balizas para futsal e handebol e disponibilidade de rede e postes de voleibol. Ao lado da quadra, ficavam localizados dois vestiários masculino e feminino, com 4 chuveiros cada.

Funcionando em horário integral, de 7h30 às 16h30, as disciplinas eram distribuídas na grade de forma a não separar turno e contra turno, ou seja, buscava-se uma perspectiva de integração das diferentes disciplinas. Os horários de treinamento esportivo eram colocados ao final de cada turno, de forma que as turmas de 6º e 7º anos treinavam nos dois últimos tempos da manhã e as de 8º e 9º, nos dois últimos da tarde. Nesses períodos a Vila Olímpica era fechada para a comunidade, atendendo exclusivamente aos alunos do GEO.

A sala de leitura contava com um acervo de 2500 livros, segundo a professora responsável, e um cartaz junto à porta de entrada expunha um número grande de atendimentos por mês, totalizando uma média de cerca de 300 empréstimos por mês entre fevereiro e junho.

A Vila Olímpica em anexo ao GEO possuía amplo ginásio coberto, uma pista de atletismo, um campo de futebol gramado, caixa de areia para salto em

distância, quadra externa descoberta, vestiários masculino e feminino com 12 chuveiros cada para uso dos alunos do GEO, sala de dança, sala de musculação, sala de lutas, sala utilizada para treinamento de tênis de mesa, sala de fisioterapia, salas da secretaria e de administração da Vila Olímpica.

Ao longo de nossas idas à escola, foi interessante perceber que além de mochilas e livros, muitos estudantes portavam raquetes de badminton e quimonos, nos parecendo, desde o início que a escola possuía uma rotina diferenciada das demais escolas em que eu já havia trabalhado. O ambiente em geral era silencioso, com intervalos ordenados, sendo mais agitados nos horários das turmas de sextos e sétimos anos, e mais pacatos entre os mais velhos.

3.2.1

Organização de tempos e espaços em uma escola vocacionada para o esporte

Diversas abordagens teóricas acerca da cultura escolar estão presentes no campo científico e nesta seção, daremos ênfase à perspectiva que considera que as configurações de tempos e espaços escolares estão atreladas ao estabelecimento da cultura escolar. Para Viñao Frago e Escolano, a escola enquanto objeto de estudo demanda investigação minuciosa sobre todas as práticas que ocorrem no seu interior, e consideram a existência de diversas culturas escolares oriundas de cada arranjo institucional (VIDAL, 2005). Neste sentido, Viñao Frago e Escolano (1998) ressaltam a importância das configurações de espaços e tempos, cuja análise pode contribuir para um entendimento da escola, uma vez que, não se trata de dimensões neutras, mas de componentes que auxiliam na interpretação e na busca de construção de um sentido para uma dada realidade. “O espaço escolar tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos (ESCOLANO, 1998, p.26).

A escola desempenha o papel de conformar o indivíduo aos seus tempos-espaços desde o momento em que este indivíduo se insere nela, seja na cobrança por pontualidade, nos prazos de cumprimento de tarefas, ou mesmo nas sanções direcionadas aos que não se adequam a este sistema (VIEIRA, 2016). O tempo escolar é, segundo o autor, tanto estrutural quanto estruturante:

Estrutural, porque toda a organização escolar está concebida e ordenada em torno dos horários, essenciais ao seu funcionamento. Estruturante, porque se relaciona com todas as estruturas sociais existentes em torno da escola e que condicionam as atividades desenvolvidas no seu interior (organização de espaços, momentos de sociabilização, desenvolvimento dos currículos, o que é ensinado, quando e com que duração) (VIEIRA, 2016, p. 526).

Outra forma de conformação aos tempos escolares destacada pelo autor, são os conhecimentos adquiridos na escola, já que não basta aprender, é necessário aprender no período e ritmo determinado pela escola, atribuindo ao tempo uma capacidade avaliadora. Vieira (2016) também chama a atenção para a necessidade de normalização social proveniente das adaptações exigidas pela sociedade, potencializada pela revolução industrial, a fim de organizar a grande heterogeneidade presente na escola, projetando nesta instituição a expectativa de adaptação do indivíduo ao que chamou de uma nova economia do tempo de aprendizagem. Nesta perspectiva, a disciplina do corpo também é observada, uma vez que a hora de entrada da escola condicionaria a hora de despertar, os momentos para refeições não são orientados necessariamente para quando se tem fome e nem sempre se respeita o momento do dia em que o aluno tem maior capacidade de concentração para a aprendizagem.

A arquitetura escolar é considerada como um elemento essencial quando se pretende estudar o corpo na escola:

Tenta-se investigar quais foram os critérios de escolha na construção do espaço físico escolar, como os elementos desse espaço estão distribuídos e o que estes propiciam aos alunos e agentes da escola em termos de: deslocamentos, formas de controle e vigilância dos alunos, situações de ensino, sentimentos relativos à ambiência, adequação dos materiais e objetos de manipulação e experiências motoras e sensoriais (FARAH, 2010, p. 407).

O horário de recreio é um espaço interessante, uma vez que deveria ser o único momento sem atividades orientadas, caracterizando-se como um momento para a criação de possibilidade de movimentos entre os alunos. No GEO Caju, apesar dos jogos realizados pelos alunos nos intervalos não serem mediados por professores, percebemos que havia uma reprodução das modalidades oferecidas na

unidade, como tênis de “mesa” no chão, com mochilas fazendo o papel da rede e os próprios limites dos frisos que formavam o chão do pátio como limites do espaço de jogo, o badminton e cinco cortes (adaptado do voleibol). Farah (2010) percebe também, uma diferença na maneira como as disciplinas curriculares concebem a indisciplina dos alunos, já que a percepção de alunos indisciplinados em Português e Matemática, por exemplo, muitas vezes não é a mesma que os professores de Educação Física e Artes têm.

A configuração do espaço escolar enquanto lugar é elemento constitutivo do currículo, pois seus usos e suas funções estão de acordo com o que é proposto por uma organização educativa, seja em relação aos métodos de ensino ou mesmo em relação à imagem que se pretende oferecer para a comunidade:

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior correspondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 1998, p. 45).

E seriam as escolas de tempo integral oportunidades para novas configurações dos espaços e tempo escolares? Na década de 1950, Anísio Teixeira parecia criticar o modo como se valorizavam as questões burocráticas sem buscar exatamente uma adequação que atendesse as demandas sociais da época:

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas – e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

Neste texto, Anísio Teixeira defende a criação de uma escola de tempo integral, com a ampliação da jornada escolar, pois alega que, apesar das limitações acima referidas, quando comparada ao Estado, à Igreja e à família, a escola parecia ser a instituição que deveria suprir as limitações das demais, de forma mais deliberada. A perspectiva do autor se materializa no Centro Educacional Carneiro

Ribeiro, criado na Bahia, cujo projeto previa a construção de centros populares de educação para crianças e adolescentes até 18 anos, iniciativa pioneira em se tratando de educação integral no Brasil. O Centro era formado por Escolas Classe, onde alunos desenvolviam aprendizagem de Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, em um dos turnos, e no outro, se encaminhavam para as Escolas Parque, com a possibilidade de realizar atividades diferenciadas envolvendo artes, música, esportes, danças, entre outras (NUNES, 2009).

Outra iniciativa de grande notoriedade foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, o que segundo Brandão (2009), representou uma retomada ao projeto de Anísio Teixeira, realizada agora por Darcy Ribeiro. Os CIEPs eram complexos escolares com arquitetura diferenciada de salas de aula, possuíam gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras esportivas e refeitórios, que aliados a uma nova proposta pedagógica, pretendiam oferecer a educação integral de qualidade (GADOTTI, 2009).

Castro e Lopes (2011) ao analisarem a implementação do projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo em 2006, perceberam que nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física ou mesmo houve orientação sobre como os atores escolares deveriam atuar, uma vez que os professores ao serem contratados, não sabiam como seriam desenvolvidos os projetos dentro das variadas oficinas curriculares oferecidas – orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas/motoras e de participação social. Segundo as autoras, também não houve mudanças no currículo básico, as aulas pareciam seguir o mesmo modo expositivo tradicional das demais disciplinas curriculares e que as escolas de tempo integral não se mostraram mais eficazes que as demais, inferência feita a partir dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No entanto, Rosa, Marcondes e Coelho (2016), identificaram em teses e dissertações realizadas entre 2000 e 2012, que num universo de 53 estudos, 33 escolas foram citadas com adaptadas para a ampliação da jornada escolar. O debate sobre infraestrutura escolar se mostra relevante, à medida que a literatura indica que a existência de melhor infraestrutura escolar, a conservação dos equipamentos e a boa utilização de recursos estão vinculados às melhorias de desempenho escolar (GOMES; REGIS, 2012; ALVES e FRANCO, 2008)

As iniciativas de escolas de tempo integral citadas neste trabalho – Centro Educacional Carneiro Ribeiro e CIEP - previam a inclusão da Educação Física ou do Esporte, em sua organização. A discussão sobre a Educação Física na educação em tempo integral, porém, ultrapassa a mera organização de espaços e tempos escolares. Uma vez concebida não apenas como ampliação da jornada escolar, mas também associada à formação integral do indivíduo, a Educação Física passa a adquirir relevância no contexto da educação de tempo integral como meio de promoção de saúde e cidadania, como escreveu Cavaliere (2014) sobre a Educação Integral:

Estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e confirmaria o que vem sendo chamado de educação integral (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Ao analisarmos a grade de horários do GEO percebemos que os tempos destinados ao treinamento esportivo estavam, de certa forma, integrados aos demais horários e não divididos em turno de atividades curriculares e contra turno de atividades extracurriculares, o que interpretamos como uma intencionalidade de posicionar o esporte de forma integrada à proposta pedagógica do modelo de escola que vinha se configurando. De acordo com Cavaliere (2015), “o termo contra turno passou a ser usado em todo o país e embute determinada concepção de horário integral, pois designa um turno justaposto ou suplementar na composição da jornada integral” (p. 97).

Silva et al. (2012) destacam que na escola de tempo integral, todas as atividades devem ser entendidas a partir de seu caráter educativo, integrando saberes e conhecimentos que podem ser desenvolvidos além dos espaços e tempos formais da escola. Assim, segundo os autores, as atividades esportivas ganham visibilidade, uma vez que se caracterizam como importantes ferramentas para aprendizagens sociais diversas, como a cooperação, respeito ao próximo, disciplina, entre outras. Ao verificar tal afirmativa em uma amostra de 175 alunos de 6 a 12 anos de uma escola que adotou o sistema de ensino integral, os autores concluíram que o modelo organizacional adotado, que incluía atividades esportivas (ginástica

rítmica, handebol e futsal), dança, música e informática, favorecia o desenvolvimento social, refletindo em melhoria de disciplina, respeito, socialização e convivência entre alunos e professores.

Sob um outro enfoque, Silva (2010) desenvolveu um estudo de caso em uma escola da rede municipal de São Paulo, e verificou que o projeto esportivo desenvolvido no local, apesar de compartilhar tempos, espaços e alunos, se constituía em uma atividade à parte da escola, sem qualquer articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP), com um caráter meramente recreativo, sem vínculo pedagógico ou curricular com as demais atividades escolares. Segundo o autor, a dinâmica em que o projeto foi desenvolvido interferia inclusive, nas aulas curriculares da Educação Física, pois como os projetos contavam com mais recursos financeiros, ofereciam atrativos que as aulas curriculares não tinham: materiais e uniformes diferenciados, realização de passeio, entre outras. Em sua concepção essas diferenças afetavam o modo como os alunos percebiam os fazeres dentro da própria Educação Física, já que a informalidade dos projetos, em sua análise, ocasionava uma resistência dos alunos à organização das aulas curriculares, parecendo não discernirem os objetivos e propósitos específicos de cada momento.

Verificamos nas entrevistas no GEO Caju que a utilização dos espaços relatada por professores das disciplinas curriculares ficava mais restrita ao prédio da própria escola, essencialmente nas salas de aulas, enquanto que para o treinamento, eram utilizados os espaços externos. Percebemos que o “espaço” do esporte no currículo do GEO Caju era quase exclusivo da área de Educação Física e esportiva, e quando as demais disciplinas abordavam o tema esporte, o faziam em função do direcionamento dos cadernos didáticos da prefeitura, que no ano de 2016 utilizou os Jogos Olímpicos como um dos temas.

Em se tratando de infraestrutura esportiva, percebemos que a disponibilidade de espaço é elemento determinante das práticas realizadas em escolas do modelo do GEO, uma vez condicionou a escolha das modalidades esportivas oferecidas nas escolas do programa, segundo o coordenador técnico do GEO Caju e da 2ª técnica da SME/RJ entrevistada. O GEO Caju tem apenas uma quadra coberta enquanto que a Vila Olímpica possui um ginásio amplo coberto e uma quadra descoberta. Percebemos que na sala dos professores havia uma escala de utilização dos espaços, onde cada professor colocava seu nome fazendo uma espécie de rodízio nas modalidades coletivas. A gestão dos tempos e espaços nas

escolas do modelo GEO parece relevante, uma vez que foi percebido nas entrevistas com as duas técnicas da SME/RJ que a unidade de Santa Teresa dispunha de uma autonomia que não era percebida nas demais unidades com parceria com as Vilas Olímpicas. Esta autonomia permitia que a organização de horários ficasse ao encargo apenas dos atores escolares. Em se tratando das dinâmicas internas da instituição escolar, Vinão Frago (1998) destaca que é necessário considerar a relação entre os espaços escolares, pois sua disposição ou distribuição:

reflete não apenas que funções ou atividades são consideradas relevantes até o ponto de que se deva reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações em si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula. Além disso, disposição e distribuição complementam-se. Essa última permite reconhecer, na realidade ou a partir de um plano, o valor ou papel atribuído, por exemplo, aos lugares de encontro, a moradia do mestre ou professor, o gabinete da direção, o ginásio, a sala dos alunos ou os banheiros. Em primeiro lugar, pela sua própria existência ou inexistência. Em segundo lugar, por sua localização no edifício e sua proximidade ou afastamento em relação a outros espaços (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 106-7).

Para a Educação Física, de uma forma geral, um espaço próprio para o desenvolvimento de suas atividades parece relevante. Não é nossa pretensão esgotar o assunto neste estudo, porém partimos do pressuposto de que as quadras esportivas são de uso predominante da área da Educação Física na escola, ainda que não consideremos como único espaço possível para o desenvolvimento do trabalho desta disciplina, nem que a sua existência garanta a oferta de um ensino de qualidade.

Em um levantamento a partir dos dados do Censo Escolar de 2010 a 2015, constatamos que o déficit de quadras esportivas nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro ainda hoje é expressivo, embora tenha diminuído ao longo dos cinco anos, como exposto do quadro 8:

Quadro 8: Disponibilidade de quadras esportivas nas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro

	2010	2015
Total de Escolas	1325	1455
Escolas com quadra	49% (651 escolas)	54% (786 escolas)

Fonte: www.qedu.com.br com base no Censo Escolar 2015

Verificamos que no Intercolegial O Globo 2016, do total de 276 escolas participantes, 18 pertenciam à rede pública municipal do Rio de Janeiro participantes, e destas, apenas uma não possuía quadra⁶⁵. Portanto, quando pensamos em participação em atividades esportivas, a existência de quadras parece um dos fatores que deve ser levado em consideração, o que demandaria maiores investimentos em infraestrutura da rede municipal como um todo, seja para atender ao objetivo de disseminar a prática desportiva ou mesmo de criar oportunidades de desenvolvimento esportivo para jovens com aptidão física. Em que pese, para esta análise, outros fatores que podem contribuir para que poucas escolas públicas participem da competição, como o fato de que na rede municipal de educação como um todo, excetuando os GEOs, os professores que se propõem a treinar equipes esportivas não são remunerados para tal e nem têm os horários de treinamento agregados à sua carga horária na escola, com raras exceções, como apontado por Soares, Millen Neto e Ferreira (2013). Além disto, percebemos em nossa vivência pessoal tanto na rede municipal de educação do Rio de Janeiro quanto em outras redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, dificuldades em liberação de transportes para condução dos alunos aos jogos, calendário de competições liberados em períodos muito próximos à data de realização dos jogos, desconsideração das datas de avaliações escolares, idas aos jogos não remuneradas, na maioria das vezes, aos finais de semana, dentre outros aspectos que consideramos motivos potenciais que podem nos ajudar a compreender a complexidade da relação entre a participação esportiva das escolas públicas.

⁶⁵ Dados obtidos a partir da relação de escolas participantes da competição e da análise de infraestrutura a partir dos dados do Censo Escolar 2015.

3.2.2 Educação, Esporte e Protagonismo Juvenil

Como explicitamos no capítulo 2 sobre os Ginásios Experimentais Cariocas e sobre os GEOs, o Protagonismo Juvenil é um eixo norteador que respalda o desenvolvimento do trabalho nas unidades escolares que funcionam com os programas.

Percebemos, na análise das entrevistas no GEO Caju que diversas estratégias eram desenvolvidas para incentivar o Protagonismo Juvenil: participação no grêmio estudantil, eleição para representantes de turma, participação nas assembleias, monitoria e no acolhimento dos novos alunos no início do ano letivo. A monitoria era desenvolvida com os alunos que se destacavam nas disciplinas e que tinham interesse em auxiliar os alunos com mais dificuldades em suas turmas.

O acolhimento foi descrito pelos entrevistados como um momento interessante e de relevância para o contexto escolar, no qual os alunos mais antigos recebem os alunos recém ingressos na unidade. Desta forma, os alunos que acolhiam ficavam responsáveis por apresentar o espaço e desenvolver dinâmicas com os novos alunos, sob supervisão dos professores. Em cada inauguração de uma nova unidade do GEO, alunos de outras unidades são convidados para realizarem o acolhimento, como aconteceu no início do ano de 2016, quando alunos da unidade do Caju receberam os alunos da unidade da Ilha do Governador.

Para exemplificar o Protagonismo Juvenil, a professora de “Exatas” e Projeto de Vida descreveu uma estratégia promovida pela professora de Artes, na qual os alunos de uma das turmas de 9º ano criaram uma empresa fictícia, envolvendo a confecção de uma logomarca para sua divulgação e desenvolvendo ações para a arrecadação de dinheiro para custeio da festa de formatura ao final do ano, organizando assim rifas, bazares, venda de bolo e afins em reuniões de pais e festas promovidas pela escola. Na área esportiva, os professores buscavam estratégias para fazer com que os alunos mais experientes incentivassem e colaborassem no aprendizado dos mais novos. O professor de Educação Física obrigatória relatou que além desta estratégia, também desenvolvia o protagonismo ao trabalhar com o tema “dança”, onde os próprios alunos criavam as coreografias

e auxiliavam as turmas mais inexperientes, como estava sendo realizado naquele momento para as apresentações da festa junina. Em um dos dias de visita à unidade escolar, grande parte dos atores escolares e alunos estava envolvida na preparação da festa junina, incluindo a ornamentação e limpeza do espaço. Na própria festa junina, observamos que havia presença massiva de pais e alunos, assim como diversos professores, agentes educadores e membros da direção que auxiliavam na condução das atividades.

Em diversos momentos das entrevistas, a coordenadora pedagógica ressaltou que o estímulo ao Protagonismo Juvenil poderia ser uma faca de dois gumes, uma vez que havia cobranças dos alunos em relação ao trabalho conduzido pelos professores, por exemplo, ao levarem à gestão a insatisfação diante de atrasos dos mesmos ou de uso frequente, por parte de alguns professores, de celular em sala de aula. Em um dos primeiros dias em que visitei a escola, cheguei por volta das 8h, percebi que o portão estava fechado, e me juntei a duas pessoas que aguardavam a abertura do mesmo. Uma agente educadora abriu o cadeado acompanhada de um aluno, que de imediato queixou-se à uma das pessoas do grupo, e que era professor de uma das disciplinas, por seus atrasos recorrentes. O professor, aparentando desconforto com a situação, justificou o atraso argumentando a perda da chave e em seguida, subiu para a sala de aula com o grupo que o aguardava no pátio.

O modo de condução do Protagonismo Juvenil, no entanto, não estava evidente para todos na escola, de acordo com a narrativa do professor de “Humanidades” entrevistado. A falta de clareza sobre o tema poderia fazer com que cada um buscasse desenvolvê-lo de acordo com a sua perspectiva pessoal, corroborando com as ideias de Oliveira (2012) de que as inconsistências observadas nas orientações das políticas podem favorecer a tomada de decisões nos baixos escalões administrativos.

A assembleia envolvendo a comunidade escolar, realizada inicialmente após horário de aula, segundo a coordenadora pedagógica, foi incluída na grade de horários em 2016 a partir de uma sugestão de uma professora para a reformulação para otimizar o horário de reforço acadêmico. Nos anos anteriores era realizada após o horário escolar, o que, em sua percepção, não era o ideal. De dois tempos previstos para o estudo dirigido, um passou a ser destinado à assembleia e o outro, unido ao horário da disciplina eletiva, passou a servir para o atendimento de um grupo menor de alunos no reforço escolar. Em 2016 a assembleia era realizada toda

semana, no primeiro tempo de quarta-feira, onde havia um momento para a cantoria do hino nacional, seguido de um segundo momento, em que os alunos se sentavam no chão e nos bancos do pátio coberto, para tratarem de algumas questões. Em uma das visitas à escola, observamos a assembleia, que foi conduzida por um dos diretores adjuntos e pela coordenadora pedagógica, com participação de alguns professores e do coordenador técnico. Nela foram tratados assuntos como: importância do cuidado com a alimentação, cuidado com o uso de bolas em intervalos para a manutenção de plantas do pátio externo, recentemente revitalizado por dois professores da instituição, pichações em salas de aula, sujeira no pátio, e premiação dos alunos que participaram de uma competição esportiva local. Em relação às pichações e sujeiras, os alunos sugeriram a realização de um mutirão de limpeza para melhorar o aspecto da escola. Percebemos também que havia uma caixa para sugestões disponível no pátio para que os alunos colocassem elogios ou sugestões para melhorias na escola e, de acordo com a coordenadora pedagógica, alguns assuntos mais abordados eram levados à assembleia.

3.2.3 Gestão, Cultura e Clima Escolar

Se fôssemos analisar as escolas a partir do enfoque exclusivamente normativo, possivelmente poderíamos concluir preliminarmente que todas as escolas de uma mesma rede seriam muito parecidas. Porém, numa mesma rede de ensino são observadas diferenças substanciais entre as unidades escolares, distinções estas que Barroso (2005) atribui, em parte, à capacidade de cada escola de produzir sua própria cultura a partir das relações entre estruturas formais e informais. O autor propõe, então, que os estudos sobre a escola considerem três dimensões fundamentais para o entendimento da cultura escolar: as normas, as estruturas e os atores escolares. Nesta perspectiva, a cultura é parte integrante da identidade organizacional da escola, que na articulação com conceitos de imagem e identidade, nos permite compreender a realidade empírica a ser analisada.

Draelants (2006) reforça o caráter complexo da escola, ressaltando que as diferenças entre os estabelecimentos escolares são amplas e não se restringem às questões de eficácia escolar ou à composição social do corpo discente. As escolas

diferenciam-se também em relação ao ambiente imediato em que estão inseridas e às percepções que os diversos atores que participam do seu contexto possuem do mesmo, ou seja, há condições sociopolíticas, institucionais e organizacionais que interferem na diferenciação. A capacidade dos estabelecimentos escolares de adaptarem-se às exigências externas, e às mudanças necessárias sem perder de vista as suas especificidades, é função vital para a criação de uma identidade organizacional, que o autor define como o conjunto das representações compartilhadas por membros de uma organização sobre as características consideradas centrais e relativamente duráveis, distinguindo esta organização das demais.

Para o autor, as condições sociopolíticas estariam relacionadas tanto à contextos externos, como o marketing feito para se promover o estabelecimento, quanto à contextos internos, como a forma de composição das turmas, o tipo de pedagogia, entre outros. No contexto institucional, destaca o caráter limitado da autonomia administrativa da gestão dos recursos de algumas escolas, como a impossibilidade da escolha de professores. Outro aspecto que também dificultaria o desenvolvimento de uma identidade organizacional dentro desta perspectiva apontada pelo autor, é a rotatividade docente. Dentro das condições organizacionais, Draelants (2006) identifica alguns pontos relevantes, como: a colaboração dentro da instituição, o estilo de liderança do gestor, o investimento em um plano pedagógico por parte da gestão, a localização, entre outros aspectos.

Torres (2008) coloca em evidência a relevância do papel de elementos culturais e simbólicos para o desenvolvimento democrático da escola:

Difícilmente encontraremos entre as mais relevantes instituições da modernidade um espaço tão intenso de produção cultural, de interação social e de trocas simbólicas como a organização escolar, um espaço onde o trabalho humano recobre todo o seu sentido antropológico. O dinamismo institucional ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade, transforma a escola num laboratório de sínteses culturais, um entreposto cultural [...] (TORRES, 2008, p. 64).

A autora afirma que é possível identificar nas organizações três tipos de cultura: integradora, diferenciadora e fragmentadora. A cultura integradora pode ser reconhecida numa organização quando há elevado grau de partilha e identificação

coletiva com os valores e objetivos da mesma; a cultura diferenciadora admite que há partilha cultural, porém que está restrita à grupos de referência, coexistindo numa mesma organização, distintas subculturas; e a cultura fragmentadora pode ser observada quando há um grau mínimo de partilha cultural, muitas vezes restrita à esfera individual.

Quando indagamos aos atores escolares do GEO Caju sobre a missão e os valores privilegiados na escola, houve predominância de uma narrativa próxima à normativa do projeto, que seria a de formação do aluno-atleta-cidadão, embora os objetivos relacionados à formação do elemento “atleta” dos eixos norteadores do programa não tenham alcançado consenso nos depoimentos. Enquanto a diretora geral enfatizou que a escola pretendia formar bons praticantes de atividade física, considerando que grande parte dos alunos não iriam torna-se de fato atletas profissionais, diversos atores entrevistados, ao darem exemplos sobre como o esporte influenciava a vida dos alunos, utilizavam os bons resultados competitivos, como expressou a diretora adjunta sobre a mudança na vida de alunos da escola que foram participar de uma competição de luta olímpica no Chile. Verificamos também que todos conheciam a história da chegada da escola na comunidade, inclusive o professor de “Humanidades”, que não havia participado da implementação inicial.

Observamos que para atingir os objetivos de excelência acadêmica, as estratégias eram traçadas pela gestão em conjunto com os demais professores, como reorganização da grade de horários para melhor atender ao reforço escolar, formulação conjunta de avaliações internas da escola e a discussão sobre o progresso acadêmico dos alunos. Para os objetivos de excelência esportiva, os professores e gestores entendiam que seria necessário grande volume de treinamento, nos parecendo que as estratégias para a superação das dificuldades esportivas ficavam ao encargo de cada professor das modalidades esportivas em sua especificidade, inclusive na oferta de treinamentos extras após turnos de aula ou aos sábados, para a junção de alunos de uma mesma categoria esportiva que treinavam em horários distintos (por pertencerem ao 7º e 8º ano, por exemplo) ou daqueles que frequentavam as aulas de reforço acadêmico. Verificamos nas narrativas que os atores escolares percebiam o esporte no GEO como um dos principais responsáveis pelo vínculo que os alunos construíam com a escola, fazendo com que fosse frequente a presença dos ex-alunos no espaço escolar nos anos após a

conclusão do ensino fundamental. Muitos professores também relataram que os alunos apareciam mesmo quando não tinha aula para suas turmas, como no dia do Conselho de Classe.

Uma de nossas curiosidades sobre o cotidiano escolar era sobre a gestão de um espaço tão amplo, quando consideramos a vizinhança da Vila Olímpica. Por vivências anteriores em outras escolas municipais dos anos finais, não era infrequente a ocorrência de alunos que pulavam o muro para fugir da escola. No GEO Caju, a escola contava com cinco agentes educadores que circulavam em alguns momentos pelo espaço escolar e da Vila Olímpica e em nenhuma das visitas foi percebida alguma movimentação no sentido dos alunos tentarem “fugir” do espaço escolar. Quando indagamos à coordenadora pedagógica sobre o assunto, ela relatou que realmente não havia casos na unidade de ensino e que certa vez, flagrou a situação de um aluno que pulou o muro para entrar na escola por estar atrasado e encontrar o portão fechado. Num primeiro impulso, começou a repreender o aluno pela atitude, porém se deu conta de que o aluno estava querendo, na verdade, estar na escola e não fazia sentido mandá-lo embora. Relatou que terminou sua fala de crítica sobre o modo como o aluno havia entrado, porém, no final das contas, o liberou para a sala de aula e disse ter ficado bastante satisfeita em perceber que eles gostavam e queriam estudar naquele local.

Outro ponto destacado pelos entrevistados foi a possibilidade de maior vínculo do aluno com a escola proporcionado pelo maior tempo de permanência na escola e pela maior convivência professor-aluno, que dividiam frequentemente os mesmos tempos-espacos, compartilhando momentos nos pátios, corredores e refeitório. Apesar desses relatos, percebemos durante a observação do cotidiano escolar que era frequente a presença de alunos na secretaria da escola aguardando liberação da direção ou autorização para não frequentarem os treinamentos, com a alegação de indisposição ou esquecimento de uniformes. De acordo com o relato do coordenador técnico, um dos principais problemas encontrados na escola era que alguns alunos não gostavam de esportes, de forma que buscavam estratégias para não treinar, como os exemplos citados à cima. A professora de “Exatas” e Projeto de Vida, por exemplo, relatou que havia casos de alunos que tinham notas excelentes em Matemática, porém pediam para pô-los em reforço para que não precisassem treinar. Uma hipótese que aventamos para tal fato ocorrer, é a de que a escola, para atender a necessidade de compor suas turmas, acabou aceitando

alunos com pouca vocação esportiva, e na impossibilidade de conseguirem uma vaga nas principais equipes da escola, acabam se desmotivando em relação às práticas esportivas.

Na análise das informações coletadas no survey GESQ e nas entrevistas, encontramos no GEO Caju um indício da existência de uma cultura integradora, com similaridades nos relatos dos atores escolares sobre a missão e os valores da escola e bom relacionamento entre equipe de gestão e professores. Encontramos ainda, na relação entre as áreas acadêmica e de treinamento esportivo, sinais de que havia também na escola elementos de uma cultura diferenciadora, manifesta em certo distanciamento entre as áreas, inferência feita a partir das percepções sobre o papel da escola e do esporte, e das estratégias adotadas para melhoria de desempenho acadêmico. Para Torres (2008), o clima integrador e harmônico é requisito primordial para o bom desempenho e produtividade escolar e a gestão tem papel fundamental neste processo, ao buscar estabelecer um ambiente favorável para as relações sociais e profissionais na instituição. No caso do GEO Caju, percebemos que a gestão parece colaborar para as distinções entre as áreas, contribuindo para a identificação de uma cultura diferenciadora.

Costa e Castanheira (2015) destacam o papel da gestão na constituição da cultura escolar, caracterizando as abordagens diferenciadora e fragmentadora como consonantes com uma visão ambígua de liderança. Nessa perspectiva, a liderança pode ser exercida por diversos atores escolares e o gestor é caracterizado como uma liderança poliédrica, onde a ambiguidade e os desafios que surgem na organização são resolvidos a partir da articulação entre a autoridade instituída pelo cargo que ocupa e seu poder de discricionariedade, o que permite que seu poder e autoridade sejam distribuídos na adaptação dos planos à realidade.

Andrade e Koslinski (2015) verificaram um aumento progressivo da rotatividade no cargo de direção escolar na rede municipal do Rio de Janeiro entre 2006 e 2012. Atribuíram os achados, possivelmente, ao aumento das exigências explícitas nos editais para a ocupação ao cargo e à política de bonificação implementada no Rio de Janeiro a partir de 2009, que pode ter contribuído para aumentar a demanda de trabalho e pressão sobre o diretor escolar. Neste sentido, Oliveira (2015) destacou a política adotada pela SME/RJ a partir de 2009 com o estabelecimento do Acordo de Resultados e das metas para os gestores e funcionários de várias instâncias da prefeitura. Em específico para as escolas, a

autora ressaltou as exigências oriundas do Termo de Compromisso de Desempenho Educacional, assinado pelos diretores escolares, com o compromisso de elevar o IDEB e IDERio.

O modo como o diretor da escola exerce sua liderança e desenvolve suas tarefas de gestão são fatores que podem impactar o clima na escolar (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA e WALDHEIM, 2016). Paes de Carvalho, Oliveira e Lima (2014) destacam o papel do diretor escolar na manutenção de um clima favorável dentro das unidades escolares, uma vez que sua função apresenta uma centralidade no gerenciamento de tensões nas funções escolares, particularmente numa rede de ensino com cobranças por resultados, com já abordamos no capítulo 2.

O GEO Caju possuía uma composição da equipe de gestão distinta das demais escolas da rede, que normalmente é composta por um diretor principal, um diretor adjunto e um coordenador pedagógico. Como mencionamos neste estudo, a equipe de gestão do GEO Caju é constituída por um diretor principal, dois adjuntos, um coordenador técnico e um coordenador pedagógico. Para a ocupação inicial do cargo para a diretoria principal do GEO Caju foi realizado um processo seletivo, no qual quatro pessoas concorreram, de acordo com o relato da diretora da unidade. O processo aconteceu por meio de análise de currículo, preenchimento de formulários comprovando experiência em regência de turma, apresentação de documentação, entrevista e apresentação de um plano de gestão para os três anos subsequentes. Passado o processo seletivo inicial, há a eleição para diretores⁶⁶ em consonância com as demais escolas da rede. Uma vez escolhido, o diretor fica responsável por compor a sua equipe de gestão. Em 2013, a escola funcionou com um diretor adjunto, porém em 2014 convidaram o professor de judô da unidade escolar para compor a equipe como um 2º diretor adjunto. A diretora geral, uma das adjuntas e a coordenadora técnica estavam na escola desde sua inauguração. O coordenador técnico passou a compor a equipe em março de 2016, ocupando um cargo que ficou ocioso por quase um ano.

Na análise das entrevistas e respostas ao survey GESQ para professores, verificamos que as funções eram distribuídas pela equipe, e que o reconhecimento

⁶⁶ De acordo com Oliveira (2015), nas escolas municipais do Rio de Janeiro há eleição direta para o cargo de diretor escolar, que deve possuir uma formação mínima específica (formação oferecida pela própria SME/RJ com parcerias) e propor um plano para três anos de mandato. Após este processo, há uma consulta à comunidade escolar.

da liderança na escola também variou, e diversos atores foram apontados como líderes, inclusive outros professores. A este respeito, Costa e Castanheira (2015) identificam como liderança distribuída, um modo de gestão coletiva, onde os diversos atores desenvolvem um trabalho em conjunto.

O clima favorável para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem é um fator relevante para a eficácia escolar (AGUERRE, 2004; SAMMONS, 2008; TORRES, 2008; ALVES E FRANCO, 2008; PAES DE CARVALHO E CANEDO, 2012; OLIVEIRA, 2015). As escolas eficazes possuem algumas características-chave que podem ser associadas ao seu sucesso: liderança profissional, objetivos e visões compartilhadas, ambiente favorável à aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, organização de pessoal orientada à aprendizagem, dentre outras (SAMMONS, 2008).

Aguerre (2004) destaca o clima organizacional escolar como um importante tema na agenda das reformas educativas, pois pode incidir sobre os resultados escolares, influenciando a aprendizagem dos alunos, a distribuição equitativa do conhecimento entre alunos de classes socioeconômicas distintas e a redução dos episódios de violência dentro da escola. De acordo com o autor, em conjunto com a gestão da escola, o clima escolar pode ser um importante fator para as políticas que pretendem uma transformação endógena da organização escolar, uma vez que depende, fundamentalmente, de ações dos próprios atores escolares.

Os estudos sobre o clima utilizam diversas denominações, tais como: clima organizacional (AGUERRE, 2004), clima de trabalho (BRUNET, 1995), clima escolar, (BRITO e COSTA, 2010; GALVÃO, 2009; GOMES, 2005). Galvão (2009) encontrou ainda termos como clima institucional, atmosfera, ethos escolar, cultura escolar, nas pesquisas sobre esse objeto. Ressaltarmos que encontramos na literatura nacional uma focalização na relação entre clima e violência (LANZONI, 2009; CUNHA, 2014), a gestão e a satisfação docente (OLIVEIRA, 2015), clima e desempenho de alunos (CUNHA e COSTA, 2009), o que nos remete à importância de que os estudiosos sobre o tema evidenciem o caráter multidimensional do clima escolar, especificando as dimensões abordadas em cada pesquisa empírica. Não encontramos na literatura nacional estudos sobre clima escolar e satisfação docente.

Com origem nas teorias administrativas da década de 60, Aguerre (2004) aponta que as pesquisas sobre o clima organizacional, já legitimadas no caso das indústrias, começou a alcançar a esfera não produtiva, como escolas, hospitais e

administração central de governos. Os resultados da pesquisa empírica realizada pelo autor em escolas do México e Uruguai apontaram que o fator de maior peso na análise do clima foi a força dos laços de solidariedade e empatia entre os professores da escola. Outro fator relevante foi a expectativa dos professores em relação ao sucesso acadêmico possível para os alunos.

Brunet (1995), em um trabalho sobre o clima escolar, identificou na literatura três definições predominantes: a *medida múltipla dos atributos organizacionais*, a *medida perceptiva dos atributos individuais*, e em obras mais recentes, a *medida perceptiva dos atributos organizacionais*, cujo elemento norteador é a percepção individual sobre o ambiente de trabalho. Dessa forma, o clima estaria relacionado a algumas características que se mostram relativamente permanentes numa organização, e que:

- a) Diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1995, p. 126).

De acordo com o autor, o clima escolar é multifatorial, ou seja, a percepção sobre o mesmo pode se originar de variáveis estruturais, comportamentais ou relativas ao processo organizacional, que são interdependentes e cujos efeitos incidem sobre elas próprias, compondo, portanto, um fenômeno cíclico. Os efeitos do clima podem incidir sobre o indivíduo (satisfação, rendimento e qualidade de vida), sobre o grupo (coesão, moral e resultado) e sobre a organização (rendimento escolar, eficácia, adaptação, evolução). Pode ser caracterizado como aberto, quando o ambiente for percebido como propício à participação, com o reconhecimento dos indivíduos ou fechado, quando há a percepção de um ambiente autoritário, rígido ou constrangedor.

Buscamos situar o clima escolar percebido do GEO Caju dentro desta perspectiva e averiguamos que as respostas dos professores aos questionários do

survey GESQ 2016 registraram uma percepção de que as relações na escola eram predominantemente positivas, corroborando o relato dos professores e gestores entrevistados. Na análise, percebemos que uma das questões do Survey GESQ, sobre a expectativa dos professores em relação ao sucesso acadêmico dos alunos, estava desatualizada, de forma que todos os professores responderam esperar que todos os alunos concluíssem o Ensino Fundamental. Entretanto, nossa pretensão com essa questão era verificar as expectativas de conclusão do Ensino Médio e Ensino Superior. A este respeito, indagamos nas entrevistas aos gestores sobre a trajetória dos alunos após a conclusão do Ensino Fundamental. A coordenadora pedagógica informou que apenas um aluno seguiu para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e que muitos davam continuidade aos estudos em boas escolas. A diretora geral mencionou que parte do alunado se encaminha para o colégio estadual que funciona no mesmo terreno da Vila Olímpica e do GEO Caju, e que muitos conseguiam bolsas esportivas em escolas particulares de Ensino Médio com tradição em investimento em esportes.

Todos os professores avaliaram a relação com seus pares como boa ou muito boa; 24 avaliaram a relação com a diretora como boa ou muito boa e 2 como regular; 25 percebiam a relação com a coordenadora/coordenador como boa ou muito boa e 1 como regular; 25 avaliaram a relação com funcionários como boa ou muito boa; 1 como regular; e os 26 avaliaram a relação com os alunos como muito boa ou boa. Verificamos que apenas um professor indicou não pretender continuar lecionando na escola no ano seguinte. Da mesma forma, percebemos que apenas 4 professores estavam na escola há menos de 1 ano, o que, em conjunto com as respostas à pergunta anterior, nos indica que os professores estavam satisfeitos em trabalhar na unidade escolar analisada e que a rotatividade docente não foi exacerbada no ano em que a pesquisa foi realizada. É importante ressaltar que as percepções positivas sobre as relações estabelecidas na escola podem ter sido influenciadas por variáveis comportamentais, estruturais e processuais, como identificou Brunet (1995). Considerando a infraestrutura diferenciada da escola e da Vila Olímpica, contrastando com o cenário de seu entorno, o fato dos professores e alunos terem sido selecionados para o projeto, os recursos humanos disponíveis e o caráter midiático do modelo GEO, pode-se levantar a hipótese de que estes fatores impactavam positivamente as percepções dos diversos atores escolares.

Na narrativa de componentes da equipe de gestão, a percepção predominante sobre o clima foi a de que era leve e positivo, decorrente do bom relacionamento entre a gestão e professores, o que por sua vez, favorecia a realização de tarefas além das atribuições mínimas de ambas as partes. Outro aspecto citado, foi o fato de tanto professores quanto gestores estarem de fato envolvidos com o projeto da escola e com o desenvolvimento dos alunos, favorecido pelo processo seletivo dos professores.

O relacionamento professor-aluno foi apontado como importante fator para o bom clima na instituição, que os atores escolares atribuíram às possibilidades de maior interação entre os indivíduos no horário integral e à atratividade que o esporte proporcionaria ao aumentar o vínculo entre o aluno e a escola. Tanto os componentes da gestão quanto os professores caracterizaram o ambiente escolar como “rígido”, no sentido de que havia bastante cobrança na instituição, o que em suas opiniões não afetava o bom clima. Contudo, o professor de “Humanidades” relatou acreditar que nem todos os professores estariam satisfeitos em trabalhar no local. A insatisfação de alguns seria explicada pela alta demanda de trabalho e pela quebra de expectativa ao perceberem que, apesar de possuir um projeto diferenciado, na realidade, a estrutura era a mesma das outras escolas da rede, havendo assim, um distanciamento entre a ideia que passaram para que os professores integrassem o programa e o que seria possível realizar de fato. Neste ponto, inferimos que havia alguns elementos que impactavam negativamente a percepção sobre o clima, principalmente em se tratando de questões referentes à pouca autonomia concedida à escola em função da necessidade de adequação à um modelo a ser consolidado.

Brito e Costa (2010), analisaram a relação das práticas docentes com o clima escolar em escolas públicas do Rio de Janeiro de baixo e alto prestígio e verificaram que em escolas de maior prestígio o clima escolar era percebido como positivo e associado a um ambiente encorajador, com altas exigências, regras claras e com maior possibilidade de interação entre os componentes da equipe. Nas escolas de menor prestígio, os docentes caracterizaram o convívio social como difícil, fato associado a ausência de critérios bem definidos em relação aos professores ou aos alunos. A gestão foi apontada como elemento chave para a condução e constituição da cultura interna da escola. Os pesquisadores observaram que os atores escolares não associavam os fatores intraescolares como responsáveis por marcar as

diferenças entre as escolas, atribuindo-as ao perfil socioeconômico dos alunos, bem como a aspectos sobre a participação da família. Para Brito e Costa (2010), este posicionamento é problemático, uma vez que os professores atribuíam os problemas da escola a aspectos exclusivamente externos, isentando os atores escolares da participação em ações que pudessem promover melhorias nas escolas com maiores dificuldades. No GEO Caju observamos que professores de modalidades esportivas e da área acadêmica consideraram o clima escolar importante elemento para o sucesso acadêmico e esportivo dos estudantes, mas assim como no estudo de Brito e Costa (2010), tenderam a atribuir a fatores externos as dificuldades encontradas para a formação de uma cultura de aprendizagem, exemplificado pelo relato do professor-treinador (modalidade coletiva):

Eu acho que a maior barreira que a gente tem são os hábitos da comunidade. De hábitos de antes da existência do GEO. Como eu falei, a gente percebeu aqui que os alunos, as crianças não são muito de sair daqui, que os pais não têm essa cultura de, nem de passear com eles. Eles vivem muito aqui dentro, até agora que estamos tentando encaminhar alguns alunos para escolas particulares, pra outros lugares, tem pais que não levam os alunos lá, que querem que eles fiquem por aqui, que estudem aqui por perto (Trecho de transcrição de entrevista com professor de modalidade coletiva).

A equipe de gestores se mostrou dividida entre opiniões que associavam as dificuldades à fatores vinculados à comunidade, à falta de cultura da educação integral ou à cultura esportiva local, mas também evidenciou aspectos estruturais da rede municipal de educação, bem como o potencial papel da escola em promover melhorias, como apontou a coordenadora pedagógica, ao afirmar que era um dos papéis daquela unidade escolar fazer com que as crianças e as famílias compreendessem o sentido de estar na escola, superando a concepção de que a presença deveria ocorrer para o mero cumprimento da lei. As especificidades do modelo GEO possivelmente colaboram para a percepção sobre a identidade, como os critérios para a seleção de alunos que ingressam na escola. Em conversa com alguns usuários da Vila Olímpica, percebemos que havia a percepção de que, pelo fato da escola possuir um acesso diferenciado, com mais rigor que as demais

escolas, as exigências internas também seriam maiores. A seleção dos alunos será discutida no capítulo 4 deste trabalho.

Um fator interveniente que possivelmente impactava o clima escolar do GEO Caju na percepção de alguns professores e gestores, foi a polivalência dos professores, embora esse não tenha sido um posicionamento unânime. Para a professora de “Exatas” e Projeto de Vida que aprovava o trabalho com a polivalência por já ter acumulado experiências em outra escola com turmas de projeto de correção de fluxo, a superação das dificuldades decorrentes da fragilidade ocasionada pela não especificidade da formação do professor em relação às disciplinas em que ele leciona, acontece por meio da colaboração docente, como relatou:

Inicialmente o ponto negativo é: como você não tem a formação daquilo ali, você fica um pouco insegura pra você dar aula sobre aquela disciplina. E às vezes as crianças fazem uma pergunta e te botam numa saia justa e no início eu tive essa dificuldade. Hoje em dia, não. Por exemplo, no nono ano, já é o meu terceiro ano de nono ano. Então a matéria de Ciências já está mais do que dominada. E se eles me fazem uma pergunta que eu tenha alguma dúvida ou alguma coisa, eu sempre procuro o especialista, sempre vou atrás da professora X, que é de Ciências, ou o Y, o marido dela também é de Ciências, ou então, tô sempre com o meu computador, com o meu modem da internet, coloco no google, projeto ali pra eles e a gente resolve”. (Trecho da entrevista com a professora de “Exatas”).

Outro fator interveniente apontado nas narrativas dos atores escolares foi o fato da escola estar localizada em uma região deflagrada, que quando em conflito, impacta no cotidiano escolar. A este respeito, Paes de Carvalho e Oliveira (2016) destacam que a violência no entorno da escola pode estar associada à maior rotatividade docente, e que escolas localizadas em favelas ou próxima a elas, tendem a sofrer maior impacto. Segundo as autoras, a violência percebida no interior das escolas, também parece ter efeito negativo sobre as relações estabelecidas e na colaboração entre docentes.

Retomando às ideias de Draelants (2006), num contexto sociopolítico, percebemos que as políticas de responsabilização adotadas na rede municipal do Rio de Janeiro a partir de 2009 e o consequente aumento de cobrança sobre a gestão escolar possivelmente contribuíram para que o ambiente fosse percebido pelos atores escolares como rígido, embora reconhecessem que não afetava de forma

negativa o clima na instituição. A localização da escola e os altos índices de violência do bairro, pareceram impactar o clima escolar. Num contexto institucional, verificamos que o GEO Caju se diferenciava das outras escolas da rede que não seguiam o modelo por possuir uma boa infraestrutura, uma equipe de gestão numerosa e por realizar uma seleção de professores e de alunos. No contexto organizacional, percebemos que na instituição havia um alto grau de colaboração e satisfação docente, incentivada por uma gestão com características de liderança distribuída. O horário integral oferecido aos alunos e a carga horária de 40h dos professores com dedicação exclusiva, foram apontados como fatores que favoreciam as relações no ambiente escolar. O projeto esportivo no qual as escolas do modelo GEO se embasam, na percepção dos atores escolares, contribuiu para aumentar o vínculo dos alunos com a escola.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns elementos da implementação do modelo GEO na unidade escolar do Caju, buscando analisar a relação entre as regulamentações e a margem de discricionariedade dos atores escolares.

4.

O GEO Caju como uma organização educativa

No capítulo 2 apresentamos uma breve revisão teórica à luz da Sociologia das Organizações, em que a escola é concebida como uma organização educativa com diversas faces. De acordo com Licínio Lima (2011), na face burocrática da escola, representada pelas regulamentações elaboradas em diversos níveis de gestão, está o plano das orientações para a ação organizacional. Na face anárquica das organizações escolares, por vezes percebe-se uma desconexão entre os elementos da organização, o que não significa propriamente ausência de regras ou direção. Nesta perspectiva, os atores escolares atualizam as regulamentações num plano de ação organizacional, podendo valer-se de uma margem de discricionariedade que os possibilita contribuir para a implementação de projetos e programas na escola. Neste capítulo, abordaremos a implementação de políticas no GEO Caju, buscando explorar os elementos específicos do modelo, como as disciplinas, a busca pela integração na formação do aluno-atleta-cidadão, a seleção, a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Nas considerações finais responderemos de forma sucinta às questões do estudo, apresentadas no capítulo 1.

4.1

A implementação de políticas educacionais no GEO Caju

Anísio Teixeira, em publicação de 1956 discorreu sobre o papel de Estado com tendências a centralização e seu consequente alcance no campo educacional durante o período estadonovista. A racionalização da máquina estatal, manifesta também na área educacional, era percebida pelo autor nos mecanismos de controle das escolas via Ministério da Educação e Secretarias de Educação pelo estabelecimento de regras, formalização de controle, fiscalização, entre outros constrangimentos que comprometeria a autonomia das escolas. Anísio Teixeira defendia o máximo de autonomia a ser concedida a alunos, professores e diretores, como um princípio fundamental das organizações educativas.

A lei, em educação, tem de se limitar a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive. Não pode prescrever as condições internas do seu processamento, pois essas condições são resultantes de uma ciência e uma técnica em constante desenvolvimento, e objeto do controle da consciência profissional dos próprios educadores, e não de leis (TEIXEIRA, 1956, p.21).

A influência dos estudos sobre as escolas eficazes e sobre os efeitos da escola impulsionaram mudanças políticas que impactaram o papel das escolas e de sua gestão, como a descentralização de poder, concedendo aos estabelecimentos de ensino margens de autonomia. De acordo com João Barroso (1996), a partir da década de 80 houve uma alteração expressiva na compreensão do papel do Estado, que passou a transferir poderes do nível nacional e regional, para o nível local. Desta forma, a gestão escolar, os professores e a comunidade passam a dispor de uma autonomia que lhes concedeu poder de decisão de alocação de recursos e a partilha de decisões na escola, se aproximando de uma concepção denominada pelo autor como *autonomia decretada*. Para além desta autonomia, o autor defende que as escolas possuem também uma *autonomia construída*, que resulta de um equilíbrio de forças oriundo da confluência de diversas lógicas e interesses (BARROSO, 1996). Licínio Lima (2011) destaca que os conflitos e tensões provenientes da interação entre o poder central e as unidades escolares, provavelmente sempre existirão, contudo, a governação democrática e a autonomia das escolas auxiliam a:

reconhecer direitos de participação nos processos de decisão política, a distintos níveis, de devolver às escolas e aos atores escolares poderes e responsabilidades de autodeterminação, dignidade e cidadania e, em suma, de conferir legitimidade política e dimensão educativa a práticas de autonomia tantas vezes confundidas com atos de resistência ilegítima ou de desobediência à autoridade (LIMA, 2011, p. 186).

A literatura aponta que há quatro fases distintas das políticas públicas, a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação (LOTTA, 2014). Em nosso estudo discorreremos sobre alguns componentes da primeira fase, explicitando no capítulo 2 como o GEO conquistou espaço na agenda de políticas públicas

educacionais recentes. Neste capítulo, trataremos de alguns aspectos da implementação, apresentando e analisando as percepções de gestores e professores sobre como essa política está sendo posta em prática.

Lima e D'Ascenzi (2013) desenvolveram um estudo sobre os modelos de análise em implementação de políticas públicas, encontrando duas concepções hegemônicas na literatura sobre o tema. O modelo top-down (SABATIER, 1986) ou desenho prospectivo (ELMORE, 2000) tem como foco o processo de formulação das políticas públicas e as normas que o orienta. O segundo modelo, denominado como bottom-up (SABATIER, 1986) ou retrospectivo (ELMORE, 2000) focaliza as variáveis contextuais, ou seja, as condições dos espaços locais e os aspectos relacionados às burocracias implementadoras. O modelo top-down preconiza que as fases da política são regidas por lógicas distintas, estabelecendo um distanciamento entre decisão e operacionalização. Para Lotta (2014) esta perspectiva denota um afastamento entre política e administração, tendo como foco o controle e a hierarquia, uma vez que há o consenso de que enquanto a elaboração da política é de responsabilidade do topo, sua execução fica ao encargo de agentes implementadores que tem como norte os objetivos da política. Lima e D'Ascenzi (2013) destacam que diferentemente do modelo bottom-up, o top-down considera a discricionariedade como uma falha da autoridade governamental e para minimizar este risco, priorizam-se regras claras e objetivas.

Entendemos que o modelo top-down se aproxima ao que Licínio Lima (2011) denominou como modelo racional ou burocrático, que abordamos no capítulo 2, cuja focalização são as regras formais-legais, existentes no plano das orientações para ação organizacional de forma latente, cuja não efetivação no plano das ações é entendida como desvio ou disfunção. Neste sentido, a escola é concebida como mera reprodutora de normatividades. O autor defende uma focalização diversificada para a compreensão dos fenômenos organizacionais e, ainda que não tenha tratado explicitamente sobre a implementação de políticas no campo das Ciências Políticas, compreendemos que há uma aproximação às ideias do modelo analítico de implementação bottom-up. Este segundo modelo analítico, concebido entre os anos finais da década de 1970 e início de 1990 com intuito de suprir as limitações da abordagem top-down, enfatiza a importância da discricionariedade dos atores responsáveis pela implementação, uma vez que o conhecimento local dos mesmos pode contribuir para a adaptação dos planos à

realidade (SABATIER, 1986). Na perspectiva bottom-up, “a resolução de problemas requer habilidade e discrição e ocorre por meio da ação dos atores, da implantação de suas estratégias, da gestão de seus conflitos e dos processos de aprendizagem” (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p. 104). Questiona-se assim, se de fato as regras claras e diretrizes políticas explícitas são suficientes para o êxito da implementação.

Lima e D’Ascenzi (2013) apresentam uma proposta alternativa para a análise da implementação, uma vez que na percepção deles, ambos modelos apresentam limitações, seja superestimando o poder das normativas, no primeiro caso ou conferindo poder exagerado à discricionariedade dos atores, no segundo. Destacam ainda que ambos desprezam aspectos culturais relevantes para o entendimento do processo político desenvolvido. Segundo os autores:

devemos partir de uma concepção mais fluida da implementação. Podemos defini-la como um processo de apropriação de uma ideia que, nesse sentido, é consequência da interação entre a intenção (expressa no plano) e os elementos dos contextos locais de ação. Com isso, é possível integrar os dois elementos principais dos modelos citados e inserir variáveis cognitivas, como ideias e visões de mundo dos atores. Isso se dá porque a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais (LIMA e D’ASCENZI, 2013, p. 105).

Buscaremos refletir, ao longo desta e das próximas seções deste capítulo, sobre as especificidades do GEO Caju tomando como ponto de partida três fatores elencados pelos autores para a análise da implementação sob esta perspectiva: “as características do plano, a organização do aparato administrativo responsável pela implementação e as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos” (op. Cit., p. 105). Os planos são concebidos como potencialidades, cuja execução apresenta relação de dependência com atributos intrínsecos e circunstâncias externas. Esta relação não posiciona o plano como superior à implementação, mas o concebe numa relação complexa de interdependência, onde serve como norte para a implementação, mas que também fica sujeito a modificações advindas do desenvolvimento da implementação. O momento de tomada de conhecimento de normativas pelos gestores de uma organização constitui um primeiro nível de interpretação e o repasse de informações aos seus subordinados poderá ser apenas

reproduzido ou sofrer algumas alterações. O mesmo pode ocorrer em outros níveis hierárquicos, e a execução resultará, na maioria das vezes, de uma reinterpretação que poderá culminar num significado distinto do que foi pretendido inicialmente, a depender do canal de comunicação utilizado, dos códigos atualizados pelos receptores, entre outros fatores, resultando em circunstâncias onde os conteúdos normativos poderão ser reproduzidos totalmente, parcialmente ou não reproduzidos.

Como mencionamos no capítulo 1, não nos foi disponibilizado o projeto piloto sobre o programa, de forma que buscamos compreendê-lo por meio de documentos e entrevistas exploratórias com os técnicos da secretaria e parceiros, como já assinalado. Quando indaguei à coordenadora pedagógica sobre o projeto piloto, a mesma afirmou que não havia tido o contato com o mesmo. Possivelmente a falta de um registro claro sobre o detalhamento do programa impactava o modo como os atores escolares conduziam suas ações, lhes concedendo uma excessiva discricionariedade, que a depender do contexto, poderia inclusive descaracterizar a intenção original da política ou alguns objetivos do programa, como no caso da inexistência da ideia do professor tutor no GEO Caju, apesar da previsão nos decretos de criação dos GECs e GEO que acessamos.

Verificamos que o GEO Caju está submetido a orientações normativas de diversas instâncias, seja por pertencer a uma rede municipal de educação, seja por estar atrelado a um projeto maior denominado Ginásio Experimental Carioca e por fim, por compor um modelo de escola vocacionado para o esporte, com compartilhamento de gestão entre a SME/RJ e o Instituto Trevo. As normas desenvolvidas em nível central são denominadas por Lima (2011) como regras formais, divulgadas por canais oficiais como decretos, portarias, ofícios, entre outros, que compõem uma legislação que guarda em si um caráter impositivo. A administração central, porém, não apresenta características plenamente coerentes ou homogêneas, com instâncias totalmente articuladas entre si, podendo gerar inconsistências e obstáculos já nessas instâncias. Um exemplo disto, em nossa análise, foi o decreto⁶⁷ que determinou a retirada da gratificação dos professores que integravam o projeto e impôs readequações ao modelo de escola, ainda que a redação do documento não fosse totalmente clara quanto o seu alcance, como já

⁶⁷ Decreto nº 38.954 de 14 de julho de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014).

indicamos neste trabalho. Outro exemplo foi percebido na entrevista com a 2ª técnica da SME/RJ, que expressou sua preocupação com possíveis modificações nas parcerias internas da própria prefeitura, envolvendo SME e SMEL, cuja tensão poderia comprometer o funcionamento do modelo de escola, uma vez que os espaços das Vilas Olímpicas⁶⁸, são importantes para o desenvolvimento do programa. Portanto, os exemplos citados ilustram a ideia que Lima (2011) desenvolveu, sinalizando que o próprio modelo centralista produz dificuldades intrínsecas cuja resolução de problemas somente pode ser concebida se percebermos a escola também como lócus de produção, como instância capaz de produzir regras não formais e informais.

No GEO Caju, foi frequente a narrativa de que os recursos materiais da escola, antes abundantes, incluindo vestimenta e calçado para treinamento e jogos, materiais específicos para os treinamentos, agora pareciam escassos. A disponibilidade de transporte para as competições, que no início de funcionamento da escola supria às necessidades da participação em diversas competições esportivas, em 2016 sofreu restrições, de forma que os atores escolares, por vezes tinham que reorganizar as idas aos jogos com transporte público ou próprio e com a mobilização de pais para acompanhar os alunos mais novos. Estas mudanças pareceram contribuir para que todos os atores entrevistados denotassem preocupação a respeito da continuidade do modelo passado o período dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro. A redução de recursos durante o mesmo governo que criou o programa e o fato de ocorrer ainda durante o ano de realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos, possivelmente potencializou a preocupação dos atores escolares entrevistados sobre a continuidade do modelo, uma vez que o caráter midiático do programa, vinculado à ideia de legado olímpico, nos pareceu evidente. Uma tradição no Brasil de descontinuidade de políticas públicas na transição de governos, também pode ter colaborado para esta percepção dos atores entrevistados.

⁶⁸ A gestão das Vilas Olímpicas era, em 2016, de responsabilidade da SMEL em parceria com Organizações Sociais, como apresentamos no capítulo 2.

4.1.1

Projeto Político Pedagógico do GEO Caju e a integração da formação do aluno-atleta-cidadão

Tanto o decreto⁶⁹ que estabeleceu a normativa de criação do GEO quanto o Projeto Político Pedagógico (PPP) do GEO Caju⁷⁰ trazem como objetivo a integração acadêmica e esportiva por intermédio da formação do trinômio aluno-atleta-cidadão. Consideramos o decreto como o documento referência que, num primeiro momento, norteou o funcionamento das unidades do GEO. Na análise do PPP do GEO Caju observamos um primeiro movimento de adequação do plano macroestrutural à realidade da unidade escolar em questão, contendo informações sobre o bairro (baixo IDH, grande número de comunidades, infraestrutura), e sobre parcerias locais (Moleque Mateiro, SESI, Posto de Saúde do Caju, entre outras). Percebemos uma aproximação ao modelo de análise de implementação proposto por Lima e D’Ascenzi (2013) na medida em que as normativas estabelecidas adquiriam certa flexibilidade ao considerar o contexto local de inserção, em oposição à ideia do determinismo imposto pelas regras, concebido pelo modelo top-down.

Outros aspectos estavam contemplados no documento, como uma breve descrição do modelo de gestão dos GEOs, o 5S⁷¹ já mencionado no capítulo 2, os índices gerados a partir deste sistema no ano de 2014, nas dimensões acadêmica, esportiva e de cidadania, e uma comparação com o que estava sendo desenvolvido no ano letivo de 2015. Na dimensão acadêmica, o índice foi produzido a partir dos resultados em avaliações externas e internas, cujo resultado foi representado por um “farol vermelho”, indicando que havia necessidade de melhora. As dimensões esportiva e de cidadania resultavam em um só índice, cujo resultado foi representado por um “farol verde”, e que incluía a avaliação sobre o aproveitamento

⁶⁹ Decreto nº 35.261 de 19 de março de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012).

⁷⁰ O PPP cedido para a consulta foi elaborado em 2015, mas de acordo com a coordenação pedagógica, o ano de 2016 estava funcionando com base no documento.

e a participação nas competições, e questões sobre indisciplina e preservação do ambiente escolar.

Como desenvolvemos em linhas gerais na descrição sobre o programa GEO, uma das disciplinas oferecidas nas escolas do programa, o Projeto de Vida tem base filosófica nas ideias de Jacques Delors⁷², com associação à quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Nos Ginásios Experimentais Cariocas, incluindo os GEOs e nas escolas de tempo integral, o Projeto de Vida passou a ser desenvolvido como uma disciplina obrigatória para as turmas de 7º ao 9º ano, oferecido em dois tempos semanais no primeiro caso, e em um tempo de aula semanal para os casos dos GEOs. Segundo os documentos analisados, os quatro pilares orientariam as práticas e currículo da disciplina, no intuito de desenvolver valores, atitudes, hábitos e práticas no cotidiano escolar. Percebemos que no GEO Caju, o Projeto de Vida não era conduzido por professores de Educação Física. Como se trata de uma escola vocacionada para o esporte, imaginamos que seria pertinente a associação do Projeto de Vida com a formação esportiva do aluno, o que poderia ser potencializado com um professor da área de Educação Física a ministrando.

A professora de “Exatas” e Projeto de Vida indicou que apesar de receber os materiais para cada aula já prontos, buscava adaptar determinadas aulas à temas que as turmas estivessem vivenciando ou de importância para a escola, como a mobilização para o desfile de abertura do Intercolegial. Como exemplo de atividades presentes no material, relatou sobre uma tarefa na qual o aluno deveria desenvolver uma redação com o tema “a minha festa de 90 anos”, na qual deveria constar uma descrição do seu discurso narrando uma trajetória de vida. A professora relatou que avaliava os alunos de acordo com a participação nas aulas e quando perguntada de havia nota, disse: “Tem. É nota. Tudo aqui é número” (trecho da transcrição de entrevista com a professora de Exatas/Projeto de Vida). Entendemos que as ideias e visões de mundo dos atores escolares, bem como sua formação inicial, auxiliam nas escolhas das estratégias que constituem os elementos relativamente novos do modelo, tal qual discorreram Lima e D’Ascenzi (2013).

⁷² Participou da organização de um relatório para a UNESCO, intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. No documento, os quatro pilares são descritos como aprendizagens fundamentais para atender ao conjunto de missões da educação.

No PPP da unidade escolar há a indicação de que a metodologia esportiva desenvolvida na unidade, o Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP), preconiza o respeito às fases do desenvolvimento humano e esportivo dos adolescentes, de forma que se almeja prevenir uma especialização precoce. Há também a indicação de que a metodologia auxilia no projeto de vida do aluno-atleta-cidadão, na medida em que lhe dá ferramentas para que se torne atleta de alto rendimento, se assim o desejar.

O professor da modalidade coletiva entrevistado nos explicou que a metodologia esportiva propunha, inicialmente, o trabalho com três patamares, organizados por faixa etária/ano de escolaridade, o que em tese, justificaria a restrição à alunos com defasagem idade-série nas escolas do modelo. Assim, o sexto ano teria uma formação esportiva mais diversificada, o sétimo e oitavo formariam o segundo patamar com um treinamento mais específico e, no terceiro patamar, os alunos do 9º ano poderiam aperfeiçoar as modalidades já definidas pelas experiências anteriores. No GEO Caju, porém, em função do número de alunos matriculados no primeiro ano⁷³, o modelo foi adaptado para trabalhar com dois patamares: os alunos de turmas do 6º e do 7º ano compunham o primeiro patamar com treinamento nos dois últimos tempos da manhã e os alunos de turmas do 8º e 9º ano compunham o segundo, com treinamento ao final da tarde. Assim, todos os alunos da escola optavam por uma modalidade principal, oferecida três vezes na semana, e por outra auxiliar, praticada duas vezes na semana. Até 2016 a escola permaneceu utilizando como referência para sua organização os dois patamares.

Percebemos que apesar da grade de horários ter sido organizada de forma a não apresentar uma segmentação clara desmembrando turno de aulas de disciplinas acadêmicas e contra turno com aulas do currículo diversificado, o que por si só poderia significar sobrepujança de uns sobre outros, verificamos que algumas ações privilegiavam a exigência acadêmica, causando certo desequilíbrio na forma como o trinômio motriz do modelo era conduzido na escola.

⁷³ No primeiro ano, devido à baixa procura, a escola matriculou apenas 177 alunos. Na distribuição dos alunos pelas 9 modalidades oferecidas, algumas delas poderiam ficar com um número de atendimentos inferior ao desejado. A escola optou por realizar a divisão em dois patamares. Outro fator que pareceu contribuir para a permanência da divisão em dois patamares até 2016 foi a restrição de horários para usuários da Vila Olímpica, pois a divisão em três patamares implicaria em mais horários de atendimento exclusivo para os alunos do GEO.

Nas entrevistas, os professores de Educação Física obrigatória e de modalidade esportiva individual demonstraram certo desconforto ao relatarem as percepções sobre o lugar secundarizado em que ocupavam no conselho de classe. Embora nas narrativas de gestores e professores tenha havido divergência sobre a confirmação da presença dos treinadores esportivos no conselho de classe, observamos que no dia de realização do mesmo, os treinadores permaneceram ministrando o treinamento para as turmas que tinham aula naquele dia, uma vez que as demais eram dispensadas. A coordenadora pedagógica revelou, em uma das entrevistas, sua preocupação na tentativa de atender, no COC, a demandas específicas de áreas de conhecimento com características distintas, como as disciplinas acadêmicas e as modalidades esportivas. Relatou que no início de funcionamento da escola a participação dos treinadores no COC era mais expressiva, mas que havia diminuído ao longo do tempo. Em sua concepção, o foco esportivo estava no desenvolvimento de habilidades dos alunos e as dificuldades encontradas na mensuração das mesmas e por consequência, a sua transformação em um conceito, tornava o processo confuso e de complexa administração no COC. No depoimento do professor de “Humanidades”, percebemos que havia inquietações sobre o fato do mesmo peso ser atribuído ao voto dos professores das áreas que abrangiam mais disciplinas e daqueles que ministravam apenas uma, assim como sobre a participação dos treinadores, como transcrito abaixo:

Eu acho que os treinadores... a participação deles não ficou clara em algum momento, em algum momento a participação deles foi inclusive... [pausa], não ficou claro para alguns. Alguns colegas deixaram claro que não avaliavam a importância da presença deles, da opinião deles, do posicionamento deles e eu acho que naturalmente foi se separando, o que na minha opinião, deveria ser uma integração (trecho de entrevista com o Professor de “Humanidades”).

Em sua percepção, como se tratava de um modelo inovador, os papéis não estavam tão claramente postos e, na prática, havia uma tentativa de se enquadrar as especificidades de um modelo incomum numa lógica tradicional das outras unidades escolares, reforçando a ideia de Lima e D’ Ascenzi (2011) de que os implementadores, muitas vezes, buscam fazer o novo a partir do que já conhecem, com base em suas preferências e concepções, assim como as relações de poder já estabelecidas, tendem a se reproduzir na realização de novas atividades.

Um fato vinculado à estrutura organizacional do GEO Caju que pode ter colaborado para a diminuição de participação dos treinadores ao longo do tempo, foi a ausência de um coordenador esportivo durante cerca de quase um ano, após a saída conflituosa do coordenador anterior, relatada pela professora de “Exatas/Projeto de Vida”. Durante o período, o professor de uma das modalidades assumiu algumas funções do cargo, porém dada a necessidade de conciliar os dois papéis, não pôde assumir a função por completo.

Lima e D’Ascenzi (2011) também consideram que as ideias, os valores e as concepções de mundo dos indivíduos influenciam na implementação. Para tentar analisar este tópico, indagamos aos entrevistados sobre a relação pregressa com a Educação Física e a prática atual de atividades físicas. Verificamos que, na equipe de gestão, a maioria assumiu que na atualidade a prática de atividades físicas estava aquém do desejado, independente da formação ser da área de Educação Física ou não. Quanto à equipe de professores, verificamos que os professores de Educação Física entrevistados relataram maior frequência de práticas de atividades físicas. Sobre as relações com a Educação Física na época em que eram estudantes, verificamos que apesar das vivências diversificadas, a ideia da Educação Física estava associada mais à concepção de lazer. Estabelecendo uma relação com a percepção dos entrevistados sobre o momento de treinamento do GEO Caju, averiguamos que, por vezes, associavam a prática esportiva da unidade à momentos de lazer, e portanto, possivelmente suas crenças, vivências e valores contribuíram para a forma como concebiam o esporte na instituição.

Percebemos que tanto os professores quanto os componentes da gestão entrevistados tinham uma ideia clara sobre a missão da escola, que era a de formar o aluno-atleta-cidadão, demonstrando uma fidelidade ao projeto normativo do programa GEO. Apesar de termos percebido nas narrativas a preocupação em posicionar cada elemento do tripé num mesmo patamar hierárquico, em relação às ações organizacionais, principalmente naquelas relatadas pelos gestores, percebemos predominância das estratégias de cunho acadêmico. Como mencionamos no capítulo 3, ao descreverem como cada elemento era desenvolvido na escola, percebemos que havia o consenso sobre a relevância da formação acadêmica de qualidade e que no, entanto, os objetivos da escola em relação à formação de atletas nos pareceram incertos.

Entendemos que a teoria desenvolvida por Lipsky (2010), sobre a street-level bureaucracy (burocracia do nível da rua), pode nos auxiliar a compreender o contexto empírico. Para o autor o governo se materializa para os cidadãos por meio da ação dos funcionários de baixo escalão, os street-level bureaucrats (burocratas do nível da rua). Os burocratas do nível da rua assumem o papel de gerenciamento de ações organizacionais ao implementarem as normatividades levando em consideração os contextos locais, muitas vezes ignorados pelo escopo político mais amplo. Desta forma, policiais, professores, assistentes sociais, profissionais de saúde têm em comum a possibilidade de exercerem a discricionariedade ao interagirem diretamente com as pessoas as quais os serviços são ofertados. Um dos aspectos desenvolvidos na pesquisa que pode ser interpretado nessa perspectiva, foi a reorganização da grade de horários do GEO Caju, para atender aos alunos com dificuldades acadêmicas. Com a junção de um tempo de disciplina eletiva com um tempo do estudo dirigido⁷⁴ no horário semanal de todas as turmas, ampliou-se as possibilidades de reforço escolar, com turmas reduzidas, já que os alunos sem dificuldades acadêmicas eram direcionados ao treinamento esportivo. Para atender ao objetivo de alcançar a três dias de reforço acadêmico, além da junção do horário da disciplina eletiva e do estudo dirigido, os alunos com dificuldades acadêmicas deixavam de frequentar os treinamentos em dois dias da semana, até alcançarem a nota média para o retorno à rotina normal, de acordo com a coordenadora pedagógica.

Quando analisamos as entrevistas dos professores de “Humanidades” e “Exatas/Projeto de Vida”, percebemos divergências quanto ao rigor de se manter o aluno em reforço escolar, o que possivelmente variava de acordo com as crenças, ideias e visões de mundo dos professores. O professor de “Humanidades” relatou que de uma forma geral, não havia negociação para que o aluno tivesse que frequentar as aulas de reforço, mas admitiu que em alguns casos particulares, ele conduzia o processo de outras formas, como exemplificou no caso de um único aluno em reforço no 9º ano. Em sua percepção seu baixo desempenho estaria vinculado a uma baixa autoestima e ansiedade nos momentos de avaliações, e não tanto a problemas de cunho acadêmico. Para o professor entrevistado, a auto estima e ansiedade poderiam ser melhores trabalhadas no treinamento de basquetebol. Assim, combinou com o professor da modalidade de cobrarem em conjunto, a

⁷⁴ O tempo sobressalente do estudo dirigido era destinado à assembleia.

presença nos treinamentos, postura de comprometimento, leituras e atividades, visando o aumento de sua autoestima e o desenvolvimento de maior tranquilidade na realização de avaliações. A própria nota de corte para que o aluno fosse remanejado para o reforço pareceu variar de acordo com o julgamento dos professores. Enquanto o professor de “Humanidades” falou que os alunos com menos de 5 eram conduzidos ao reforço de Português, a professora de “Exatas/Projeto de Vida” utilizava como referência a média acima da nota de excelência do GEO, que era 7, para o reforço em Matemática.

Percebemos também uma margem de autonomia dos gestores ao reorganizarem a grade de horários em função de dificuldades oriundas de suas percepções do contexto escolar. Por exemplo, ao constatarem que os alunos entravam no 6º ano com muitas dificuldades em Português e Matemática, desenvolveram um instrumento de diagnose que passaram a aplicar na primeira semana de aula. No ano de 2016 averiguaram que dos 85 alunos recém ingressos no 6º ano, 23 apresentavam desempenho muito baixo em Português e Matemática, fazendo com que optassem por oferecer as aulas de reforço desde o início do ano letivo, que em conjunto com outras estratégias, resultou, ao final do bimestre, em poucos alunos com dificuldades nas disciplinas.

Outro exemplo também dado pela coordenadora pedagógica foi que uma vez ciente de que começaria o ano sem um dos professores, alocou os demais nas séries mais elevadas, deixando a vaga aberta para o 6º ano. Como ela possuía formação em pedagogia e experiência de regência de turmas nos anos iniciais, o que na sua percepção se aproximava do trabalho a ser desenvolvido no 6º ano, supriu as necessidades daquelas turmas até a chegada de um novo professor. Outro aspecto interessante relacionado a gestão pedagógica, foi a estratégia adotada para que os alunos com dificuldades acadêmicas em Português e Matemática tivessem aulas de reforço com professores diferentes daqueles que ministravam aulas de “Humanidades” ou “Exatas” para suas turmas. Na percepção da coordenadora pedagógica, alguns alunos poderiam apresentar dificuldades de aprendizagem com o modo de ensinar de um professor e encontrar maior facilidade com outro que utilizasse dinâmicas e estratégias de ensino distintas.

Ná área esportiva, o coordenador técnico, mencionou que diante da dificuldade de alguns alunos de progredir em determinadas modalidades esportivas, o que comprometia, por vezes, a motivação do aluno, optou por permitir a troca de

modalidade num período em que o DELP não estabelecia a priori. Em sua opinião, um dos principais problemas enfrentados na escola, era o fato de que alguns alunos não gostavam de treinar, fazendo com que buscassem alternativas dentro da escola para não fazê-lo. Uma hipótese para isto ocorrer foi levantada inclusive pelos próprios professores e gestores entrevistados, uma vez que indicaram que muitos alunos estavam na escola por interesses diversos, como o horário integral, e não pela vocação esportiva. O professor de Educação Física obrigatória atribuiu isto a uma falta de cultura esportiva no bairro e à oferta restrita de atividades aos alunos nas escolas dos anos iniciais da região. Ao indagar aos seus alunos no início do ano sobre como era realizada a Educação Física nas escolas anteriores, verificou que muitos relatavam realizar apenas o jogo de queimado e futebol. Quando verificamos a participação das escolas do bairro nas competições estudantis, observamos que não inscreveram alunos nas últimas edições dos Jogos Estudantis do Estado ou no Intercolegial O'Globo. Nos Jogos Estudantis do Município, apenas uma das escolas estava inscrita, de acordo com informações cedidas pela 2ª técnica da SME/RJ entrevistada. A oferta limitada de oportunidade esportivas no bairro, em nossa percepção, pode influenciar no interesse de alunos pela busca da escola vocacionada para o esporte.

O professor da modalidade esportiva individual entrevistado também mencionou que o DELP era parcialmente posto em prática na escola e atribuiu isto ao fato de que no início do programa, havia grupos de estudos e acompanhamento próximo, que deixou de acontecer ao longo do tempo, o que contribuiu, em sua percepção, para que cada um fizesse de uma forma que julgasse melhor.

Ressaltamos a preocupação dos atores escolares do GEO Caju de tentar tratar o esporte de forma pedagógica, sem perder de vista o fato de estarem inseridos em um contexto educacional. Para a motivação dos alunos que não apresentavam aptidão física bem desenvolvida e que não tinham chances de ocupar uma posição nas principais equipes esportivas da escola, buscavam inscrevê-los em campeonatos e torneios no bairro, de menor dificuldade que as competições-alvo da escola, buscando motivá-los. Em uma das visitas, conversei com um dos professores de modalidade esportiva que relatou que em algumas unidades do GEO, o viés pedagógico do esporte, com respeito às fases do desenvolvimento motor do aluno e o apoio à participação de todos foi descaracterizada ao longo do tempo, com o foco sendo direcionado ao desempenho esportivo, privilegiando assim, poucos

alunos que se destacavam no esporte. No GEO Caju, no entanto, inferimos, pelas conversas e entrevistas, que havia a preocupação com a participação e motivação de todos.

O professor de Educação Física obrogatória mencionou que seu trabalho era norteado pelas orientações curriculares do município e pelo caderno pedagógico⁷⁵ para a disciplina com propostas de projetos, na maioria das vezes, de características multidisciplinares. No entanto, percebia que havia uma grande flexibilidade em seu trabalho, particularmente na realidade daquela escola, já que os alunos tinham outros momentos de prática esportiva, de forma que tentava oferecer outras práticas da cultura corporal, como danças e jogos, por exemplo.

Tummers e Bekkers (2014) destacam que de uma forma geral, a discricionariade pode tornar a política mais significativa para o cliente, assim como, ao perceber-se capaz de exercer sua autonomia e, com isso, auxiliar o cliente, o burocrata do nível da rua amplia sua motivação em implementar a política. Os autores chamam isto de efeito de mediação e com fins de tentar captá-lo empiricamente, desenvolveram uma pesquisa baseada em um levantamento envolvendo 1317 profissionais da saúde mental na implementação de uma nova política de reembolso. Concluíram que a discricionariade dos burocratas do nível da rua influenciava a percepção dos clientes acerca da política, uma vez que se mostravam capazes de realizar adaptações, baseadas no próprio julgamento, para atender às necessidades especificidades dos clientes. A noção de que seu trabalho é significativo para seus clientes, resulta em um aumento da motivação dos burocratas do nível da rua na implementação de políticas e no GEO Caju, verificamos que o professor de “Humanidades” relatou que a satisfação de muitos professores da escola era gerada ao perceberem que os alunos apresentavam mudanças significativas em função do trabalho que era desenvolvido na unidade escolar.

A centralidade do papel desempenhado pela coordenadora pedagógica na instituição, a ausência de um coordenador esportivo por um alguns meses, a exigência por bons resultados vinculada a uma política de responsabilização na rede municipal de educação do Rio de Janeiro e a necessidade de se estabelecer uma

⁷⁵ De acordo com uma das técnicas da SME/RJ entrevistada, o caderno pedagógico da Educação Física foi utilizado inicialmente apenas nas unidades do GEO e em função da solicitação dos professores das demais escolas da rede municipal, ampliaram a oferta para todas as escolas.

identidade institucional vinculada ao sucesso acadêmico, foram fatores que pareceram contribuir para que as ações da gestão escolar privilegiassem a área acadêmica, reproduzindo assim, minha percepção acerca do distanciamento da Educação Física e de seus objetos dos objetivos preconizados pelas escolas de funcionamento tradicional.

Em reflexões envolvendo currículo, avaliação e corpo, Farah (2010) evidencia que algumas disciplinas como Artes e Educação Física, e áreas de conhecimento, como a Dança e o Teatro, não possuem a mesma valorização observada nas outras disciplinas e que os conhecimentos nelas aprendidos, não possuem a mesma valoração do conhecimento nas escolas. Nesta perspectiva, a autora, menciona que o corpo, na maioria das vezes, não vai à escola, e se faz presente nas instituições de ensino, na verdade, na medida em que se valoriza o disciplinamento dos corpos, e não no incentivo às práticas expressivas.

Ainda que para a escola fosse relevante a conquista de resultados esportivos positivos nas competições estudantis, se compararmos a valorização do esporte e da formação acadêmica na sociedade, não teríamos dificuldades em responder às seguintes perguntas: num contexto de tradição de descontinuidade de políticas, quais as chances de um modelo escolar permanecer na troca de gestão da prefeitura? Um modelo escolar com sucesso acadêmico ou um com o sucesso esportivo? Outra preocupação em relação à continuidade do modelo foi o isolamento percebido em relação aos outros níveis de ensino, como exemplificamos no relato do professor de Educação Física ao perceber que os alunos chegavam à escola com uma restrita base esportiva, proporcionada, em sua percepção, pela oferta de uma Educação Física escolar nos anos iniciais limitada à pouca variedade de atividades. No relato do professor de modalidade esportiva individual, percebemos sua preocupação com o fato de não haver continuidade do modelo em escolas públicas de Ensino Médio e a realidade de pouco apoio à profissionalização esportiva para os jovens que a almejam, em consonância com o que escreveram Soares, Correia e Melo (2016), a respeito do programa GEO:

esses estudantes atletas, ao terminarem o ensino fundamental, não possuem nenhum tipo de possibilidade de continuarem no ensino médio esse tipo de formação ou, pior ainda, caso sejam recrutados pelo sistema esportivo durante a escolarização no ensino fundamental, são obrigados, em geral, a abandonarem a escola de tempo integral (p. 13).

A diretora geral do GEO Caju, quando indagada se havia casos na unidade escolar de alunos que se sobressaíam nas modalidades esportivas antes da conclusão do Ensino Fundamental, relatou que já houve casos de alunos da modalidade voleibol que treinavam em clubes no horário da noite, não comprometendo sua escolarização. Informou, no entanto, que quando se tratava de alunos que passavam em peneiras para clubes de futebol, normalmente resultava na saída do aluno.

Em suma, percebemos que a noção de integração da formação do aluno-atleta-cidadão era pouco desenvolvida no contexto escolar analisado. No instrumento de avaliação interna utilizado pela gestão e exposto no PPP, notamos um primeiro indicativo que possivelmente contribui para que isso ocorra, uma vez que o índice de desempenho esportivo é gerado a partir da participação nas competições esportivas e a partir de aspectos de cidadania. O índice acadêmico é dissociado dos demais, como se o estímulo de valores e da noção de cidadania fosse, necessariamente, associado aos esportes e não fosse também atribuição da esfera acadêmica. Esta dissociação também foi percebida no relato dos diversos atores escolares, que denotaram certo distanciamento entre as áreas acadêmica e esportiva. Rosa, Marcondes e Coelho (2016) ressaltam a complexidade da conceituação de educação integral, uma vez que envolve um caráter de subjetividade e de juízo de valor, o que nos remete à ideia de que algumas práticas percebidas em outros contextos escolares, tendem a ser reproduzidas em novas realidades.

4.1.2

Polivalência dos Professores

Como apontamos no capítulo 2, os documentos analisados sobre as normativas do GEO explicitam que as escolas do programa trabalham com professores polivalentes, que atuarão nas áreas de “Exatas” (Matemática e Ciências) e “Humanidades” (Português, História e Geografia), e que as áreas de Educação Física, Artes e Inglês são ministradas por professores especialistas, embora não detalhem sobre a forma como o trabalho com a polivalência devesse ser desenvolvido nas unidades.

Para a SME/RJ, o argumento para o recurso de professores polivalentes se alicerça na maior possibilidade de proximidade entre alunos e professores, dada a maior carga horária de permanência dos professores em sala de aula. A defesa da utilização da polivalência nos anos finais nos parece esvaziada de fundamentação teórica consistente e respaldo empírico, pois não encontramos na literatura nacional estudos recentes que estabelecessem relação de causalidade entre a diversificação do quadro de professores dos anos finais do ensino fundamental e as dificuldades de aprendizagem dos alunos neste nível de ensino. Encontramos apenas um artigo que trata indiretamente sobre a polivalência no contexto da SME/RJ, ao reportar sobre substituição tecnológica no contexto educacional (BARRETO, 2016). Verificamos, portanto, que são escassos os estudos sobre a avaliação da experiência da polivalência nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para aprofundarmos a análise sobre a polivalência, traçamos um paralelo com as propostas de reforma do ensino superior, com início na década de 60, que surgiu a partir de uma lógica econômica decorrente da dificuldade do Estado de adequar demanda e oferta de vagas neste nível de ensino. Luiz Antônio Cunha (1977) destaca diversas medidas provenientes da reforma para atender à necessidade de ampliação de ofertas de vagas a custos baixos: vestibular unificado, adoção de cursos básicos, departamentalização, regime de créditos e cursos de curta duração. A discussão sobre os cursos de curta duração, iniciada na década de 60, culminou, de acordo com o autor, com as determinações sobre a formação mínima para atendimento da nova configuração de ensino estabelecida pela LDB nº 56.692 de 11 de Agosto de 1971 (BRASIL, 1971). O ensino obrigatório passaria de quatro para oito anos, com a fusão do ensino primário (correspondente ao que hoje denominamos como anos iniciais do ensino fundamental), com o 1º ciclo do ensino médio/ginásio (equivalente ao que conhecemos hoje como anos finais do ensino fundamental) passando a ser designado como ensino de 1º grau. O 2º ciclo do ensino médio/colégio (equivalente ao nível de ensino que hoje é reconhecido como ensino médio) passaria a ser chamado de ensino de 2º grau.

A formação mínima instituída para os professores do ginásio, era a licenciatura curta. De acordo com o autor, esta lei, apoiada pelo Parecer nº 853 e a Resolução nº 8 de 1971, impactou também o currículo, principalmente para os ginásios, determinando mudanças na formação dos professores, fortalecendo a ideia da polivalência. Por intermédio da crítica à fragmentação curricular observada até

então, passava-se a defender a ideia de um currículo integrado, organizado a partir de grandes linhas de conhecimento, que para o antigo ginásial eram desenvolvidas como áreas de estudo, chamadas Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais (História e Geografia) e Matemática e Ciências. Tal estratégia de integração pretendia gerar uma economia tanto de número de professores quanto de livros didáticos. No artigo analisado, Cunha (1977) concluiu que o argumento econômico, na verdade, somente se materializaria se houvesse uma redução de carga horária das disciplinas ou empobrecimento de conteúdo dos materiais didáticos, destacando o potencial empobrecimento da formação docente e suas prováveis consequências para a qualidade do ensino.

No GEO Caju encontramos opiniões enaltecendo algumas facetas da polivalência, porém houve prevalência da percepção de aspectos negativos, incluindo os aspectos sobre a formação docente, como ressaltou Cunha (1977). Dentre os aspectos positivos, em consonância com o posicionamento da SME/RJ divulgado na mídia, a polivalência foi vinculada à maior proximidade entre professor e aluno. Supunha-se que a medida em que o professor ganhava experiência em determinados anos de escolaridade, o trabalho seria mais fácil para os atores escolares. Contudo, diversos pontos negativos foram ressaltados. Apesar de inicialmente a proposta da polivalência parecer suscitar a nossa hipótese de favorecimento da interdisciplinaridade entre as disciplinas ofertadas em cada área, em proximidade à ideia de currículo integrado descrita por Cunha (1977), constatamos que as regulamentações permaneciam separadas, ou seja, as notas de cada uma das disciplinas eram lançadas separadamente no sistema utilizado pela escola, assim como a frequência dos alunos e a carga horária oferecida para cada disciplina, como foi relatado pela coordenadora pedagógica. O material didático, composto por livros didáticos e cadernos pedagógicos desenvolvidos pela SME⁷⁶, era dividido por disciplinas estanques e eram os mesmos que toda a rede utilizava. De acordo com a coordenadora pedagógica, apesar do nome polivalência, esta organização colaborava para que tudo fosse realizado da mesma forma como nas outras escolas.

⁷⁶ Disponíveis em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

Os professores ressaltaram em seus depoimentos a sobrecarga imposta pelo tempo destinado ao planejamento, elaboração de materiais, correção de avaliações, lançamento de notas e conteúdos no sistema, entre outras atribuições, ao terem que dar conta de diversas disciplinas. O professor polivalente, no caso dos GEOs, ministra disciplinas que não são específicas de sua formação, o que requer do professor maior dedicação, horas de estudos e aprofundamento para conseguir lidar com conhecimentos que até então não eram de seu domínio. Barreto (2016) identificou, em estudo sobre a polivalência no contexto dos GECs e dos 6º anos Experimentais, a utilização do recurso que denominou como “bengalas” ou “muletas”, para a superação das dificuldades oriundas da não especificidade de da formação do professor polivalente, ou seja, os professores, muitas vezes, se valem de recursos tecnológicos, apostilas e vídeos para darem conta de ensinar conteúdos que não são de seu domínio.

Outra questão levantada pelos entrevistados foi o distanciamento, dentro da área de ‘Humanidades’, de Português das disciplinas de História e Geografia, demandando do professor, quando formado em Letras, maior esforço para apropriação dos conteúdos das demais disciplinas. Em uma das visitas à unidade escolar, solicitei a indicação da coordenadora pedagógica de um professor de “Humanidades” mais antigo da casa para realizar uma entrevista. Quando fui abordá-lo, perguntei: “Você é o professor x, de Humanidades?”⁷⁷. Ele respondeu: “Não, eu sou professor de Língua Portuguesa. Eu estou (ênfase) como professor de Humanidades”, mostrando aparente desconforto com a polivalência, com os aspectos vinculados ao trabalho desenvolvido na escola e com sua identidade profissional, em consonância com os achados de Barreto (2016). Sobre a profissionalização docente, verificamos em nosso estudo, que a sua relação com a polivalência pareceu afetar negativamente o cotidiano da organização escolar, ao produzir insatisfação de alguns atores escolares, como foi possível perceber nos relatos. Reconhecemos, porém os limites da pesquisa, pois para maior possibilidade de generalização seria necessária investigação com corpo docente mais amplo e extensão ao corpo discente.

Embora para uma das técnicas da SME/RJ o fato de que os professores já se inserirem no projeto sabendo o que iriam encontrar, de forma que não caberia, em

⁷⁷ Trecho extraído do diário de campo.

sua percepção, insatisfações quanto à polivalência, verificamos no GEO Caju que havia bastante críticas. Para Oliveira (2012) os burocratas da linha de frente têm o papel de traduzir as políticas elaboradas por funcionários do topo, concedendo-lhes concretude. Muitas vezes, as políticas possuem objetivos e orientações vagas e dúbias, transferindo a solução de problemas para a área administrativa, onde opera a discricionariedade dos aplicadores, que por sua vez, é potencializada por essas inconsistências. O autor chama a atenção para a possibilidade de haver divergências entre os interesses e objetivos daqueles que delegam as atribuições e aqueles que de fato as executam. Uma das hipóteses iniciais de nosso estudo era que, pelo fato do acesso dos professores ao GEO se dar por processo seletivo, ou seja, por vontade e mobilização própria, os detalhamentos sobre o exercício da função seriam amplamente aceitos. No entanto, observamos que os editais de seleção de professores, traziam informações pouco claras a respeito do trabalho a ser desenvolvido com a polivalência. Além disto, percebemos que alguns professores e componentes da equipe de gestão, percebiam o trabalho com a polivalência como elemento de difícil administração na escola, que produzia, algumas vezes, efeitos indesejados, como a coordenadora pedagógica exemplificou, que já houve na instituição situações em que professores acabavam privilegiando a disciplina correspondente à sua área de formação em detrimento das demais que compunham as áreas de “Humanidades” ou “Exatas”.

No relato do professor de “Humanidades”, a formação oferecida pela SME/RJ em conjunto com o Instituto Trevo, pareceu insuficiente. Ressaltamos que os professores que entraram na escola ao longo da implementação do programa, sequer participavam de uma formação inicial. Em 2014, foi dada aos Ginásios Experimentais Cariocas a possibilidade de escolha entre trabalhar com a polivalência ou com a divisão tradicional de disciplinas. Segundo a técnica entrevistada da SME/RJ, os gestores dos GEOs decidiram pela continuidade da polivalência, como uma das estratégias para a consolidação de uma identidade do modelo. Verificamos, no entanto que, no caso em análise, tais questões possivelmente contribuíram para gerar insatisfação dentro da unidade escolar, uma vez que sua autonomia foi cerceada em alguns aspectos. No decreto que estabeleceu a matriz curricular das escolas experimentais e das escolas bilíngues da rede, não havia qualquer menção sobre o trabalho com a polivalência, deixando margem de dúvidas quanto a sua continuidade nos próximos anos. Entendemos que a opção

dada a cada unidade dos GECs de trabalhar com a polivalência ou não, pode ter influenciado, de certa forma, a relação entre os professores e a polivalência na unidade analisada. Oliveira (2012) explica que as discordâncias podem gerar resistência às diretrizes delegadas no topo, resultando em desvio das normas e ações contrárias àquelas esperadas.

Percebemos no GEO Caju que a discricionariedade do professor polivalente se deu no intuito de superar as dificuldades relacionadas às restrições impostas pela divergência entre sua formação original e sua área de atuação na escola, agora mais abrangente. O bom clima escolar, percebido pelas respostas ao survey GESQ, como evidenciamos no capítulo 3, possivelmente possibilitava a troca de informações entre professores. Este fato associado ao maior tempo de permanência dos professores na unidade escolar e à presença da coordenadora pedagógica buscando auxiliar os docentes, fosse promovendo reuniões por áreas ou organizando avaliações junto com a equipe, possivelmente auxiliava no processo de superação das dificuldades. A diminuição de recursos ao longo do desenvolvimento do trabalho, dificultou o trabalho com a polivalência, segundo a coordenadora pedagógica, uma vez que inicialmente havia um professor-coordenador por área de conhecimento que tinha a sua carga horária diminuída em sala de aula para o cumprimento de sua função de coordenação. Em 2015, contudo, a função deixou de existir e a coordenadora pedagógica acabou assumindo o papel de tentar articular o trabalho a ser desenvolvido na instituição. Vale ressaltar que a polivalência foi apontada como um dos motivos que desencadeou um consistente movimento grevista entre professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro em 2013, como identificou Santos (2014).

Uma de nossas hipóteses iniciais era a de que a adoção da polivalência no GEO seguia a uma lógica econômica, como a polivalência adotada na reforma que se desdobrou nos anos 60 e 70. Verificamos, no entanto, que isso não significou otimização de recursos didáticos, uma vez que os materiais utilizados eram os mesmos das demais escolas dos anos finais do ensino fundamental, e ao desmembrarmos a grade de horários do GEO distribuindo os tempos das disciplinas da forma tradicional, percebemos que a economia dos recursos humanos não seria expressiva. Luiz Antônio Cunha, em 1977, já alertava sobre o risco de deterioração do corpo docente em decorrência do tempo encurtado de formação proposto pela adoção das Licenciaturas Curtas e das fragilidades que envolviam a ideia de

currículo integrado. Indagamos se a inconsistente formação inicial oferecida aos professores polivalentes (e a inexistência da formação para aqueles que ingressavam em substituição a outros professores), não poderia impactar a qualidade da educação oferecida, tanto em relação à aprendizagem dos alunos, quanto a aspectos relacionados à identidade profissional e autonomia do professor.

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia quanto a pessoal e material inicia a desintegração da escola. Essa desintegração se completa com a supressão da autonomia quanto ao ensino, sua seriação, métodos e exames. Levada a ordenação externa da escola até esse ponto, é evidente que nada restará senão o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivessem no mais mecânico dos serviços (TEIXEIRA, 1956, p.19).

Percebemos, portanto, que há a necessidade da realização de estudos empíricos sobre a adoção da polivalência dos anos finais do ensino fundamental.

4.1.3

Alunos: seleção, permanência e sucesso escolar

Como apresentamos no capítulo 2, alguns pontos permaneceram obscuros na análise dos documentos sobre a seleção dos alunos. Não encontramos qualquer referência sobre a realização de avaliação acadêmica para o ingresso à escola, porém, de acordo com os entrevistados, os alunos respondiam a uma avaliação no mesmo dia em que participavam do teste de aptidão física. Segundo relatos da coordenadora pedagógica e de uma das técnicas da SME/RJ, a avaliação incluía uma questão para a elaboração de uma redação a partir de uma situação-problema envolvendo aspectos esportivos. O intuito, era apenas verificar se o aluno não seria analfabeto funcional, ficando o processo classificatório norteado, principalmente, pelo teste de aptidão física. Outro ponto importante descrito pela coordenadora pedagógica era a existência de uma questão indagando se o aluno se interessava pela escola de tempo integral e se gostava de praticar esportes, o que levavam em consideração para a inserção o aluno no projeto.

Não encontramos informações nos documentos em relação à permanência dos alunos nas unidades após reprovação, ou seja, alunos que inicialmente eram aceitos, mas que, em decorrência de repetência ao longo do processo de escolarização, entravam nos casos de distorção superior a um ano. Nas entrevistas, encontramos depoimentos controversos a respeito da permanência do aluno com distorção idade-série na unidade do Caju. Um dos gestores relatou que alunos nesta situação eram direcionados a outras unidades escolares que poderiam melhor atendê-los, mas o professor de “Humanidades” relatou que não havia mais a saída desses alunos da escola.

A análise dos dados do Censo Escolar de 2013 a 2015 indicou que o GEO Caju possuía, em seu primeiro ano de funcionamento, uma grande quantidade de alunos com atraso escolar, em consonância com as demais escolas do bairro⁷⁸. Como a escola foi inaugurada em 13 de março, ou seja, com o ano letivo em andamento e com o prédio escolar ainda em obras, inferimos que os números indicam que para a composição das turmas na unidade escolar houve a necessidade de flexibilizar a entrada de alunos com atraso escolar no primeiro ano de funcionamento.

No quadro 9 é possível verificar que em 2014, parte dos alunos com atraso escolar de mais de um ano não permaneceu na escola, o que se repetiu nos dados de 2015. Esses dados sugerem uma provável tendência ao equilíbrio entre demanda e oferta a medida em que a escola foi se tornando mais conhecida na comunidade, ainda que reconheçamos como prematura a ideia de identificá-la como uma escola de qualidade, já que seus resultados de desempenho acadêmico são possivelmente influenciados pelos mecanismos de seleção na entrada e da provável não permanência dos alunos com defasagem idade-série ao longo da escolaridade. Os dados coincidem com a narrativa de uma das técnicas da SME/RJ e de alguns atores escolares, de que a procura pelo GEO foi aquém do esperado no primeiro ano, mas que vinha aumentando ao longo do tempo.

⁷⁸ Verificar tabela na página 65.

Quadro 9: Defasagem idade-série no GEO Caju

GEO Caju – Defasagem idade-série			
	2013	2014	2015
6º Ano	25%	0%	0%
7º Ano	31%	18%	4%
8º Ano	32%	25%	16%
9º Ano	-	18%	23%
Total de alunos	177	275	318

Fonte: www.qedu.com.br

Os critérios estabelecidos para que o aluno continuasse ou não na unidade escolar, no entanto, não ficaram claros em nossa pesquisa, uma vez que é possível identificar no quadro 9, a permanência de alguns alunos com defasagem idade-série e provável saída de outros. Uma hipótese que levantamos para explicar isto, é o sucesso esportivo de alguns alunos em modalidades individuais, cuja permanência na unidade escolar pode ser positiva, ou mesmo em modalidades esportivas coletivas, quando as faixas etárias ainda se enquadram nas categorias competitivas nas quais as equipes são inscritas⁷⁹.

Verificamos, nas entrevistas com professores das modalidades esportivas, que no GEO Caju havia casos de alunos pertencentes a uma mesma categoria esportiva que treinavam em horários distintos, principalmente quando cursavam o 7º ano, cujo treinamento ocorria de manhã, e ao 8º ano, com treinamento ao final da tarde. E isso se dava mesmo em casos de alunos sem atraso escolar de mais de 1 ano⁸⁰. Como relatado pelo professor entrevistado de modalidade individual, o trabalho com alunos com distorção de idade-série se desenvolvia normalmente, uma vez que como o trabalho não era com equipes, era possível inserir o aluno tanto em treinamento quanto em competições. O professor de modalidades coletivas informou que havia poucos alunos nesta condição na unidade, o que não

⁷⁹ Por exemplo, um aluno com 14 anos matriculado numa turma de 7º ano, apesar de ser classificado com atraso escolar, poderia competir em modalidades esportivas coletivas junto com alunos do 8º ou 9º ano.

⁸⁰ Para exemplificar: na inscrição no Intercolegial de 2016, os alunos de voleibol da categoria sub14, deveriam possuir ano de nascimento a partir de 2003 (inclusive), ou seja, um aluno do 7º ano com 12 anos incompletos, mas que completaria 13 anos ao longo de 2016, seria enquadrado nesta categoria. Numa condição ideal, 13 anos seria a faixa etária prevista para os alunos do 8º ano. Portanto, não é incomum alunos de uma mesma categoria competitiva em anos de escolaridade diferentes.

necessariamente percebia como um problema, já que os alunos participavam do treinamento normalmente e, embora não pudessem participar de todas as competições esportivas, ele buscava inscrever as equipes em competições cuja idade limite era mais ampliada.

Num contexto em que a metodologia esportiva (DELP) estivesse sendo posta em prática, com três patamares de treinamento, reunindo alunos de 7º e 8º ano num mesmo patamar, por exemplo, a justificativa para a não aceitação de alunos com defasagem idade-série poderia ter respaldo na lógica esportiva. No entanto, como verificamos na análise das informações coletadas, a aceitação de alunos com atraso escolar não era um problema para o professor de modalidade esportiva individual, uma vez que relatou desenvolver seu trabalho normalmente. Considerando que o GEO Caju oferecia 6 modalidades esportivas individuais e apenas 3 coletivas, indagamos se o argumento para a restrição aos alunos com defasagem idade-série seria realmente esportivo. O que explicaria a permanência de alguns alunos com atraso escolar na unidade? Aventamos a hipótese de que a permanência de alguns alunos se deu em função da margem de discricionariedade dos atores escolares na tentativa de suprir as limitações decorrentes da baixa procura pela escola (e consequente impacto na seleção por aptidão esportiva). No entanto, entendemos que, no contexto analisado, a lógica que norteou a elaboração das políticas educacionais do programa pretendeu atender à uma lógica de busca por bons resultados acadêmicos, e a restrição do acesso aos alunos com atraso escolar atendeu, em parte, a este fim, apesar do argumento associado à esfera esportiva.

4.2

Considerações finais

Para apontar de forma sucinta as considerações finais deste estudo, retomamos e discutimos nessas considerações finais as questões apresentadas no início deste trabalho:

- Quais elementos contribuem para o desenvolvimento da identidade e cultura organizacional do GEO?

Verificamos que as escolas GEO apresentavam diversos elementos que a diferenciavam das demais escolas da rede. Contrastando o GEO Caju com as demais escolas do bairro, observamos que a escola apresentava uma infraestrutura diferenciada, atendendo um número médio de alunos menor que as escolas da região, além de oferecer atendimento em tempo integral. A infraestrutura da escola e da Vila Olímpica garantia que os alunos dispusessem de espaços para práticas diversas e ainda que os atores escolares tenham apontado uma redução de recursos materiais ao longo dos anos de existência do programa, percebemos que ainda eram abundantes quando comparados com outras escolas da rede, como a disponibilidade de projetores, aparelhos de ar condicionado, armários e ventiladores em todas as salas de aula, entre outros aspectos. Os recursos humanos disponíveis no GEO também eram muito distintos, com a equipe de gestão composta por cinco integrantes e a equipe de professores completa, além de contar com 10 professores de Educação Física que viabilizavam o projeto esportivo do modelo. Todos os professores trabalhavam em regime de 40 horas, o que garantia uma remuneração diferenciada. Os critérios estabelecidos para a entrada dos alunos na escola pareceram influenciar na percepção da comunidade sobre a qualidade da escola, como verificamos em um dos relatos dos usuários da Vila Olímpica, ao mencionar que sua percepção sobre o GEO era a de que se tratava de uma escola exigente, pois havia uma avaliação para o ingresso na unidade.

Percebemos que havia consenso entre os atores escolares do GEO Caju sobre a principal missão da escola: a formação do aluno-atleta-cidadão e elevada colaboração docente, se aproximando do modelo que Torres (2008) denominou como cultura integradora. O Protagonismo Juvenil pareceu ser incentivado pelos diversos atores em ações como: monitoria de aulas, prática de acolhimento aos alunos novos, metodologias de ensino que permitiam aos alunos mais experientes auxiliarem os mais novos e participação na assembleia.

Entretanto, a formação do “aluno” se mostrou, em nossa análise, distanciada dos objetivos da formação do “atleta”. Enquanto pareceu nas entrevistas haver certo consenso sobre os objetivos e metas acadêmicas, as metas e objetivos em relação à função do esporte na instituição escolar nos pareceram pouco claros. Neste sentido, apesar de observarmos que os relacionamentos na escola eram positivos, inferimos que havia culturas distintas que coexistiam no contexto analisado, se aproximando ao que Torres (2008) caracterizou como cultura diferenciadora, ou seja, havia um

clima propício para a partilha entre professores, porém, a partilha pareceu favorecida nos grupos de referência, coexistindo na mesma instituição distintas subculturas.

O DELP, metodologia esportiva desenvolvida para ser aplicada no GEO, não acontecia em sua configuração original na unidade investigada, na qual o modelo foi adequado em função da disponibilidade de horário do espaço da Vila Olímpica e de acordo com o número de alunos da escola. O fato dos alunos realizarem treinamento esportivo todos os dias da semana, orientados por professores especialistas em suas áreas esportivas, pareceu determinante para o sucesso esportivo da escola, principalmente num contexto de rede pública escolar com carência de investimentos em infraestrutura esportiva, recursos materiais e humanos.

Entendemos que no GEO Caju havia uma intenção de tratar o esporte de forma pedagógica, sem perder de vista o contexto escolar no qual estavam inseridos, tanto em relação aos professores de Educação Física e modalidades esportivas, quanto aos professores das demais áreas e equipe de gestão. Isto era feito, no sentido de tentar vincular às práticas esportivas valores positivos, coibindo o excesso de competitividade e buscando incluir os alunos com menor aptidão física em competições com nível mais fácil.

O reconhecimento sobre as configurações de espaços e tempos escolares se mostra pertinente para a compreensão do desenvolvimento da identidade escolar. Até onde se pode verificar com base nos documentos disponíveis e nas entrevistas com os atores de nível central do projeto, nas escolas do modelo GEO, o espaço pareceu determinante para a escolha das modalidades esportivas oferecidas. Considerando as demais escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, a disponibilidade de quadras pareceu favorecer a participação em competições esportivas. Desta forma, entendemos que, para a disseminação de prática esportiva escolar, como já observado em outras pesquisas (SILVA e DAMAZIO, 2008; PAULA et al., 2012), é de grande relevância o investimento na infraestrutura das escolas. Percebemos que na unidade escolar analisada, os tempos de intervalo eram utilizados pelos alunos de modo a reproduzirem as modalidades esportivas trabalhadas na escola, com as devidas adaptações de materiais e espaços. Em que pese a especificidade do Programa com a valorização das práticas esportivas, no GEO Caju os espaços utilizados para a prática esportiva que pertenciam à Vila

Olímpica e os materiais esportivos não foram considerados na elaboração do PPP da escola. Esta observação pode ser considerada um paradoxo considerando o que o próprio PPP afirma como missão da escola, mas pode também refletir em certa medida um discurso reiterado, mas internalizado de forma apenas superficial pelos atores escolares.

A localização da escola aparentou influenciar na demanda de alunos que buscavam o modelo, pois verificamos que o bairro Caju possuía uma pequena área povoada, sendo a maior parte do seu território composta por regiões não povoadas (cemitérios, empresas e vias de transporte). Como o intuito do programa do GEO era atender à cidade, a localização da escola e a crescente violência da região pode ter impactado na relação entre demanda-oferta. Foi percebido que dentro do próprio bairro havia segmentações da comunidade, o que também dificultou o acesso aos alunos residentes em áreas do bairro consideradas mais nobres. Inferimos que para a implementação de modelos escolares com demandas específicas, como é o caso dos GEOs em relação aos alunos com vocação esportiva, são necessários estudos sobre as características dos bairros. Aspectos como demanda escolar do bairro, facilidades de acesso à escola por meio de transporte público e a violência local não pareceram ter sido consideradas na escolha dos bairros onde as unidades do GEO seriam instaladas.

- Quais fatores, na percepção dos atores escolares de uma das unidades do GEO, influenciaram o clima escolar na instituição?

Na análise das respostas ao survey GESQ e das entrevistas, verificamos que o clima escolar era percebido como positivo no GEO Caju, com alto grau de colaboração docente entre professores, assim como um alto grau de satisfação dos profissionais em ali trabalhar. A colaboração entre professores pareceu favorecida pelo tempo ampliado e dedicação exclusiva dos docentes à escola, e pela boa relação com a direção escolar, que apresentou características de uma liderança distribuída, com os diversos atores escolares exercendo com razoável autonomia suas ações, participando regularmente de discussões internas sobre as mesmas e dessa forma compartilhando a responsabilidade pela gestão escolar.

A satisfação docente também pareceu ter sido potencializada pelo fato de terem escolhido trabalhar naquela escola e terem sido selecionados para isso. Por

outro lado, diversos relatos mencionaram também a satisfação com a constatação das mudanças que conseguiam observar na formação dos alunos em função do projeto que a escola estava desenvolvendo. Outro aspecto ressaltado pelos professores foi o fato do projeto esportivo do programa favorecer o aumento do vínculo entre aluno e escola.

O bom clima pareceu facilitar a superação de problemas no contexto escolar, como as dificuldades com o trabalho da polivalência em decorrência da não especificidade de formação dos professores em algumas áreas que estavam lecionando, o que no dizer de alguns fez com que buscassem nos professores especialistas o auxílio quando achavam necessário. Como fatores que afetavam negativamente o clima escolar, os atores apontaram o crescimento da violência no entorno escolar. Além disso inferimos algum desconforto com a impossibilidade de escolha sobre trabalhar ou não com a polivalência, o que também impactava na satisfação docente.

- A política de responsabilização da SME/RJ e a crescente cobrança por bons resultados acadêmicos, contribuem para que as estratégias adotadas pelos atores escolares de uma das unidades do GEO privilegiem a área acadêmica em detrimento da esportiva? O lugar secundarizado atribuído à Educação Física percebido em outras escolas é ressignificado numa escola que segue o programa do GEO, que tem como um dos eixos norteadores o esporte?

Reunimos as duas questões por acreditar que as respostas a elas estavam interligadas. A escolha do Rio de Janeiro como cidade-sede dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016 ocorreu no primeiro ano da gestão de Eduardo Paes e a preparação da cidade passou a compor a agenda política desde então. Em paralelo, com a intenção de promover melhorias na área educacional, atendendo a uma promessa de campanha, e apontada como solução para os fracos resultados das escolas municipais em avaliações externas, a prefeitura lançou diversos programas educacionais. Além de uma reorganização da rede municipal escolar e outras medidas, para os anos finais do ensino fundamental foram criados os Ginásios Experimentais Cariocas. Cerca de um ano depois, era inaugurado o primeiro GEO, como uma das vertentes do GEC, com uma estrutura vocacionada para o esporte – já no contexto da candidatura da cidade a sede das Olimpíadas em 2016.

Compreendemos que o programa GEO buscou atender tanto à demanda pela melhoria de resultados acadêmicos na rede, quanto à formação esportiva dos jovens com aptidão física, se valendo do espaço aberto nas agendas políticas em função da realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos do Rio de Janeiro.

Na articulação entre as regulamentações elaboradas no nível central e as ações desenvolvidas nas escolas, muitas vezes há elementos que podem contribuir para aumentar a margem de discricionariedade dos atores que estão nos níveis locais. No GEO Caju, percebemos que a discricionariedade dos atores escolares privilegiava ações de melhoria de desempenho acadêmico, o que ocorria, muitas vezes, em detrimento da formação esportiva, gerando tensões entre as duas áreas. Interpretamos tais cursos de ação como uma possível tentativa de atender às demandas das políticas de responsabilização da SME-RJ. Tendo em vista a desvalorização do esporte em nossa sociedade, passado o período de realização das Olimpíadas, provavelmente a excelência acadêmica contribuiria mais para a permanência do modelo escolar do que a excelência esportiva.

A Educação Física, apesar de presente na legislação educacional desde muito tempo, ainda hoje é percebida de modo secundarizado nas escolas brasileiras. Neste estudo verificamos, nos relatos dos professores e gestores, que este lugar secundarizado foi preservado. Percebemos tensões presentes no cotidiano escolar no sentido de tentar tornar uniforme o que em essência, possui características peculiares, nem sempre adaptáveis a um único padrão escolar, como no caso do treinamento esportivo. Os atores escolares, por vezes, associaram a prática esportiva a momentos de lazer e diversão, como uma forma de ocupação de tempo livre, desassociado da ideia de aquisição dos conhecimentos que realmente importam para que a escola tenha bom desempenho nas avaliações que atestam, em parte, a sua eficácia. Compreendemos que os implementadores, muitas vezes, buscam fazer o novo a partir do que já conhecem, com base em suas preferências e concepções. As relações de poder já estabelecidas tendem a se reproduzir na realização de novas atividades, como explicitaram Lima e D' Ascenzi (2011).

Por fim, acreditamos que respondemos a questão norteadora do 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?”.

Este estudo apresentou alguns limites, como o curto período de imersão no campo, em decorrência das férias escolares ampliadas no ano de 2016 durante o mês de agosto em razão dos Jogos Olímpicos 2016 e dos prazos de análise e autorização da pesquisa junto à SME/RJ. A ideia de entrevistar alunos surgiu no decorrer das visitas à escola, porém, como não conseguimos autorização na escola e não havia mais tempo para solicitar nova autorização junto a SME/RJ, decidimos abandonar essa possibilidade para não comprometer a análise e a escrita final da dissertação no prazo. Portanto, acreditamos que uma possibilidade para futuras pesquisas é a análise do clima escolar e das especificidades do modelo a partir das percepções dos alunos.

O tempo de existência de determinada política quando da análise de sua implementação parece relevante, uma vez que o período curto pode induzir à julgamentos prematuros. Ao longo do tempo, os objetivos são clarificados e ocorre, possivelmente, um processo de aprendizagem de políticas ao descobrirem as deficiências do programa e traçarem estratégias para superá-las (SABATIER, 1986). Entendemos isto também como uma das limitações de nosso estudo, uma vez que se trata de uma política implementada recentemente.

Esperamos que este estudo possa contribuir para o debate sobre a qualidade em educação e sobre o papel da educação física e de seus objetos na escola, particularmente em um momento em que a escola em tempo integral vem conquistando um espaço nas agendas políticas. Tendo em vista que é nas escolas que muitos jovens têm seu primeiro contato com a experimentação da prática de algumas modalidades esportivas, consideramos que seja necessário maior investimento nas outras escolas da rede municipal, o que envolveria recursos materiais e humanos, com professores capacitados e remunerados para suas funções, e estratégias que oportunizem a crianças e adolescentes com aptidão esportiva de diferentes regiões da cidade a solidificação de uma base para seu desenvolvimento no esporte, sem colocar em risco uma educação acadêmica de qualidade.

Referências bibliográficas

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Abr. 2003.

AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

ALVES, E. **O bairro Caju: a construção de uma periferia empobrecida**. Rio de Janeiro, 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

ALVES, F., FRANCO, C.; RIBEIRO, L. C.Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (Org.) **A cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p. 91-118.

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: UFMG, 2008, p. 482-500.

ANDRADE, F.; KOSLINSKI, M. Eleição, reeleição e troca de diretores no município do Rio de Janeiro. **Latitude**. Notícias. Opinião. 15 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.latitude.org.br/eleicao-reeleicao-e-troca-de-diretores-no-municipio-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 01 de março de 2017.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set., 2016.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____ (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar e cultura da escola. In: _____. **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BETTI, M. Copa do Mundo e Jogos Olímpicos: Inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Santa Catarina, ano XXI, nº 32/33, p. 16-27, Jun/Dez.2009.

BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 99, p. 131-143, jan./ jun. 2013.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p.97-708, abr. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-10, set./dez. 2010.

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

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org). **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, Dez. 2014.

CAVALIERE, A. M. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. In: _____; SOARES, A. J. G. (Orgs.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauard X/ FAPERJ, 2015, p. 155-176.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A. Z. (Org.) **Desvendando máscaras sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.87-121.

COMITÊ OLÍMPICO INTERNACIONAL. **Carta Olímpica**. Em vigor desde 8 de julho de 2011. Tradução: Miguel Mestre Filipa Saldanha Lopes. Ago. 2015.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 1, p. 13 – 44, jan./abr. 2015.

COSTA e SILVA, A. L.; ROCHA, H. P. A.; ROMÃO, M. G.; MELO, L. B. S. Esporte vs escola: conciliação esporte e escola de jovens alunos/ atletas beneficiados pelo programa Bolsa-Atleta no Brasil. In.: SOARES, A. J. G.; CORREIA, C. S. J.; MELO, L. B. S. **Educação do Corpo e Escolarização de Atletas: Debates Contemporâneos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. P. 174 – 200.

COSTA, A. L. **A Centralidade Do Esporte e a Ampliação da Jornada Escolar para o Tempo Integral no Contexto do Ginásio Experimental Olímpico/RJ**. Rio de Janeiro. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

CUNHA, L. A. Polivalentes ou polichinelos?. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. 4, abril. p. 420-428, 1977.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, mar. 2014.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: **Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**, n.32., Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CURY, C. A. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, Out-dez, 2014.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. O ensino da Educação Física e o espaço em questão. **Pensar a Prática**. Goiás, v. 11, p. 189-196, 2008.

DOURADO, L.; FERREIRA, J. A qualidade na educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 29, n.78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DRAELANTS, H. Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. **Communication et organisation**. n. 30, p. 188-213, 2006.

DUBAR, C. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo**. Artigo apresentado no primeiro Congresso da Associação Francesa de Sociologia, Fevereiro de 2004, p. 56-69. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/dubarclaude-agenteatorsujeitoautor-atoragenteautordosemelhanteaomesmo2004.pdf>.

ELMORE, R. F. Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. In.: AGUILAR, L. F. **Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas**. México: Porrúa, 2003, p. 185-280.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In.: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 19 - 57.

FARAH, M. H. S. O corpo na escola: mapeamentos necessários. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 401-410, dez. 2010.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, M. C. S. **Nós somos a História da Educação”: Identidade Institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro, 2009, 293 p. (Tese de Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A.; REGIS, A. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha. Série Cadernos Anpae, v. 15, 2012.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. vol.13, no.48, p.281-306, Set 2005.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

JUNIOR, P. F. M. **A identidade pedagógica e curricular da Educação Física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense**. Florianópolis, 2014, 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

KOSLINSKI, M.; CUNHA, C. P.; ANDRADE, F. Accountability escolar: um estudo exploratório do perfil das escolas premiadas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 108-137, set./dez. 2014.

LANZONI, S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara, SP, 220 f., 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP.

LIMA, L. C. Produção e Reprodução de Regras: Normativismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar. **Inovação. Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, vol. 4, nº 2/3, p. 141-153, 1991.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**. v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LIMA, M. F. M. **Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos**. Rio de Janeiro, 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOPES, K. C. **A política de responsabilização do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2013. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOTTA, G. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 188-208, Jul./Dez. 2014.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loquii, 2008.

MATTOS, D. C. Ginásio Experimental Olímpico: a transformação de uma ideia em um processo de sucesso. In.: SILVA, C. A. F (org.). **Aluno-atleta-cidadão: estudos no Ginásio Experimental Olímpico**. Rio de Janeiro: H. P./Comunicação Editora, 2014.

MAURÍCIO, L.V. O Programa Mais Educação e os Municípios Brasileiros: o caso de São Gonçalo-RJ. In.: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. (Orgs.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 135-152, 2015.

MENDES, T. Conhecido pelos cemitérios e vizinho do Porto Maravilha, Caju acumula problemas. **O Globo**. Rio de Janeiro, 12 de jun. 2014, Rio. <http://oglobo.globo.com/rio/conhecido-pelos-cemiterios-vizinho-do-porto-maravilha-caju-acumula-problemas-12838918>.

MESQUITA, H. M. Das Escolas do Amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro (RJ). In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação integral do Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORTIMORE, P. et al. A importância da escola: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-82.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, A. Burocratas da linha de frente: executores e fazedores das políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 1551-1573, Dez. 2012.

OLIVEIRA, A. C. P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In.: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E; OLIVEIRA, I. A. (Orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-5.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr, 2005.

PAES DE CARVALHO, C.; CANEDO, M. L. Estilos de Gestão, Cultura Organizacional e Qualidade de Ensino. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 9, p. 78-98, 2012.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P.; LIMA, M. F. M. Avaliações externas: tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 25, n. 59, p. 50-76, set./dez. 2014.

PAULA, A. S. N. et al. O ensino da Educação Física e a sua infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 39, p. 57-65, dez. 2012.

PEREIRA, F. R. Q. Qualidade do lugar em escolas de educação integral do Rio de Janeiro: Visitas Exploratórias. In: **A Pesquisa em Arquitetura**. 6º Colóquio de Pesquisa do PROARQ, Rio de Janeiro 2015.

RAMOS, F. P. **Injustiça ambiental: um estudo de caso do bairro do Caju, Zona Portuária do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

RIBEIRO, C. H. de V. R.; SOARES, A. J. G.; DACOSTA, L. P. Percepção sobre o legado dos megaeventos esportivos no Brasil: o caso da Copa do Mundo FIFA 2014 e os Jogos Olímpicos Rio 2016. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-466, jun. 2014.

RIO DE JANEIRO. Lei n. 5026 de 19 de maio de 2009. Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial de 20 de maio de 2009 a.

_____. Plano Estratégico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro 2009-2012. Disponível em: http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf. Acesso em 01 de julho de 2016. 2009 b.

_____. Decreto n. 32672 de 18 de agosto de 2010. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.buscaoficial.com/c/diario/cG7IcleEo/>. Acesso em: 01 de outubro de 2015. 2010 a.

_____. Parecer n. 30/2010. Aprova a implantação do Projeto 6º Ano Experimental na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Câmara de Educação Básica. Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2010 b.

_____. Decreto n. 33649 de 11 de abril de 2011. Consolida a legislação que dispõe sobre o programa ginásio carioca e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em 01 de outubro de 2015.

_____. Decreto nº 35.261 de 19 de março de 2012. Cria o programa ginásio experimental olímpico e paralímpico no âmbito da secretaria municipal de educação e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em 01 de outubro de 2015.

_____. Plano Estratégico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro 2013-2016. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/.../planejamento_estrategico_1316.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

_____. Decreto nº 38.954 de 17 de julho de 2014. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelos Programas Ginásio

Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico e dá outras providências.

_____. Resolução SME n. 1427, de 24 de outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Publicada no D.O. de 26/10/2016. 2016 a.

_____. Resolução SME n. 1438, de 10 de novembro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares Experimentais da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Publicada no D.O. DE 11/11/2016. 2016 b.

ROSA A. V. N.; MARCONDES, M. I.; COELHO, L. M. C. C. Educação integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, Belém, v.10, n.20, p. 27- 51. Ago./Dez. 2016.

RÚBIO, K. O legado educativo dos megaeventos esportivos. **Motrivivência**, Ano XXI, nº 32/33, p. 71-88 Jun-Dez./2009.

SABATIER, P. A. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: A critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, Cambridge (UK), v. 1, n. 6, p. 21-48, jan. 1986.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-82.

SANTOS, J. C. **O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da Cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções**. Rio de Janeiro, 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, D. P. et al. Impacto das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com educação em tempo integral. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 39, p. 142-150, dez. 2012.

SILVA, D. V. Escola e lógicas de ação organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 103-126, jan./mar. 2007.

SILVA, S. S. **Educação física escolar versus projeto social esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo**. São Paulo, 2010. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

SOARES, A. J. G.; CORREIA, C. A. J.; MELO, L. B. S. **Educação do corpo e escolarização de atletas: debates contemporâneos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SOARES, A. J. G.; MELO, L. B. S.; ROCHA, H. P. A. O Ginásio Experimental Olímpico: um programa de escolarização de potenciais atletas na onda das Olimpíadas. In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. (Orgs.). **Educação Pública no Rio de Janeiro: novas questões à vista**. Rio de Janeiro: Mauard X/FAPERJ, 2015, p. 155-176.

SOARES, A. J. G.; MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Online), v. 35, p. 297-310, 2013.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n.1, p. 75-89, 2016.

TEIXEIRA, A. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XXV, n. 61, Jan-Mar, 1956.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>.

TORRES, L. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, n.1, p. 59 - 81, 2008.

TUMMERS, L.; BEKKERS, V. Policy Implementation, Street-level Bureaucracy, and the Importance of Discretion. **Public Management Review**, 16(1):4, 527-547, 2014.

VIDAL, D. **Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, N. A Hegemonia do Tempo Escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 515-531, jun. 2016.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In.: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59 - 139.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUAZO, P. Secretária de educação anuncia mais três unidades do Ginásio Experimental Olímpico no Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 de Set. 2015, Sociedade.

Anexo 1 – Roteiros semiestruturados de entrevistas

Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Diretor

- Formação e trajetória profissional na rede municipal.
- Como era a sua relação com a Educação Física em sua época de estudante?
- Você pratica atividades físicas regularmente na atualidade?
- Como teve conhecimento sobre o GEO?
- Já atuou como diretora ou como membro da equipe de gestão em outra escola? (Em caso de já ter sido diretora em escola com turno parcial). Quais as diferenças entre a gestão de uma escola de tempo parcial e integral?
- Como foi escolhida/indicada para dirigir este modelo de escola?
- Conte sobre a história desta escola.
- Por favor, descreva quais são, atualmente, a missão e os valores desta escola.
- Como você acredita que estará a escola em 5 anos? E em 10 anos?
- Quais são as suas maiores contribuições na direção desta escola?
- Como você influencia/apoia o trabalho dos professores junto aos alunos?
- Quais são as metas a serem alcançadas em longo prazo pela escola?
- Quais tem sido as estratégias utilizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos? Pode citar alguns exemplos?
- Como você acha que o clima escolar pode afetar a aprendizagem dos alunos nesta escola?
- Quais as estratégias utilizadas com os alunos com dificuldades acadêmicas? E aqueles com dificuldades nas atividades esportivas?
- Quais são as barreiras e desafios que a escola enfrenta para desenvolver e/ou fortalecer uma cultura de aprendizagem?
- Como o ambiente externo (pais, comunidade, política, sistema, nível educacional central) pode afetar a aprendizagem nesta escola?
- Como você contribui para desenvolver a capacidade de sua equipe para atingir as metas da escola?
- Você considera que os professores desta escola são satisfeitos em trabalhar aqui? Por quê?
- A escola inclui alunos com atraso escolar nas competições esportivas? Como?

- Como acontece a comunicação/relação entre a escola e a Vila Olímpica?
- Há reuniões pedagógicas? Qual a frequência? O que é discutido? Como?
- Há algum acompanhamento dos estudantes que saem da escola após a conclusão do 9º ano?
- Como a escola se organiza para distribuir os alunos pelas modalidades esportivas oferecidas?
- Como são organizadas as saídas para as competições (logística, jogos aos finais de semana, etc.)?
- Já houve casos de alunos que se destacam em algum esporte? O que acontece nesses casos?
- Como se materializa o protagonismo juvenil e o projeto de vida nesta escola?
- Quais são as parcerias atuais?
- Pergunta final: há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?

Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Professor “Humanidades” e “Exatas”

- Formação e trajetória profissional na rede municipal.
- Como era a sua relação com a Educação Física em sua época de estudante?
- Você pratica atividades físicas regularmente na atualidade?
- Como teve conhecimento sobre o GEO?
- Já trabalhou em escolas de dois turnos? Quais são as diferenças mais expressivas entre esta escola e as demais escolas municipais em que já atuou?
- Como foi escolhido para trabalhar neste modelo de escola? (processo seletivo? Quais foram as etapas?)
- Conte o que sabe sobre a história desta escola?
- Quais são a missão e os valores desta escola.
- Como você vê esta escola em 5 anos?
- Quem você considera como líderes nesta escola? Explique sua escolha.
- Que tipo de apoio/suporte é oferecido (e por quem) para impactar a aprendizagem nesta escola? Cite alguns exemplos.
- Na sua opinião qual o papel desempenhado pela equipe de gestão?
- Como você contribui para a aprendizagem dos alunos nesta escola?
- Como você vê o seu papel nesta escola? Você participa nas decisões mais importantes da escola? Como?
- Quais são as barreiras e desafios que a escola enfrenta para desenvolver e fortalecer uma cultura de aprendizagem?
- Como você acha que o clima escolar pode afetar a aprendizagem nesta escola?
- Como o ambiente externo (pais, comunidade, política, sistema, nível educacional central) pode afetar a aprendizagem nesta escola?
- Você considera que os professores desta escola são satisfeitos em trabalhar aqui? Por quê?
- Quais são as características da gestão desta escola que você acha mais importantes?
- Há algum tipo de adaptação curricular nas grandes áreas para contemplar o tema “esporte”?

- Como tem sido a experiência de trabalhar com a polivalência?
- Como é organizado o currículo na polivalência?
- Quais materiais didáticos sua área de atuação dispõe?
- Como é realizado o preparo dos alunos para a realização das provas em larga escala?
- Como organiza a recuperação paralela e o reforço?
- Quais os espaços você utiliza para dar aulas?
- Como a sua área auxilia no desenvolvimento do protagonismo juvenil?
- Pergunta final: há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?

Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Professor de Educação Física

- Formação e trajetória profissional na rede municipal.
- Como era a sua relação com a Educação Física em sua época de estudante?
- Você pratica atividades físicas regularmente na atualidade?
- Como teve conhecimento sobre o GEO?
- Já trabalhou em escolas de dois turnos? Quais são as diferenças mais expressivas entre esta escola e as demais escolas municipais em que já atuou?
- Como foi escolhido para trabalhar neste modelo de escola? (processo seletivo? Quais foram as etapas?)
- Conte o que sabe sobre a história desta escola?
- Quais são a missão e os valores desta escola.
- Como você vê esta escola em 5 anos?
- Quem você considera como líderes nesta escola? Explique sua escolha.
- Que tipo de apoio/suporte é oferecido (e por quem) para impactar a aprendizagem nesta escola? Cite alguns exemplos.
- Na sua opinião qual o papel desempenhado pela equipe de gestão?
- Como você contribui para a aprendizagem dos alunos nesta escola?
- Como você vê o seu papel nesta escola? Você participa nas decisões mais importantes da escola? Como?
- Quais são as barreiras e desafios que a escola enfrenta para desenvolver e fortalecer uma cultura de aprendizagem?
- Como você acha que o clima escolar pode afetar a aprendizagem nesta escola?
- Como o ambiente externo (pais, comunidade, política, sistema, nível educacional central) pode afetar a aprendizagem nesta escola?
- Você considera que os professores desta escola são satisfeitos em trabalhar aqui? Por quê?
- Quais são as características da gestão desta escola que você acha mais importantes?
- Como são organizadas as aulas de Educação Física curricular?
- Quais materiais didáticos a Educação Física dispõe?
- Como é realizada a avaliação dos alunos na Educação Física desta escola?

- Como organiza a recuperação paralela e o reforço escolar?
- Quais os espaços você utiliza para dar aulas?
- Como a sua disciplina auxilia no desenvolvimento do protagonismo juvenil?
- Observou alguma modificação em relação ao papel da EF junto aos alunos, sendo uma escola vocacionada para o esporte?
- Você participa do COC? Percebe alguma diferença em relação à posição da EF nesta escola frente às demais disciplinas?
- Pergunta final: há outras ideias ou comentários que não foram mencionados e você gostaria de expor?

Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Professor de Modalidades (treinadores)

- Formação e trajetória profissional na rede municipal.
- Como era a sua relação com a Educação Física em sua época de estudante?
- Você pratica atividades físicas regularmente na atualidade?
- Como teve conhecimento sobre o GEO?
- Já trabalhou em escolas de dois turnos? Quais são as diferenças mais expressivas entre esta escola e as demais escolas municipais em que já atuou?
- Como foi escolhido para trabalhar neste modelo de escola? (processo seletivo? Quais foram as etapas?)
- Conte o que sabe sobre a história desta escola?
- Quais são a missão e os valores desta escola.
- Como você vê esta escola em 5 anos?
- Quem você considera como líderes nesta escola? Explique sua escolha.
- Na sua opinião qual o papel desempenhado pela equipe de gestão?
- Como você vê o seu papel nesta escola? Você participa nas decisões mais importantes da escola? Como?
- Você acha que a gestão desta escola apoia o trabalho dos treinadores? Como?
- Quais são as barreiras e desafios que a escola enfrenta para desenvolver uma cultura de práticas esportivas?
- Como você acha que o clima escolar pode afetar a performance/desempenho dos alunos nas modalidades?
- Como o ambiente externo (pais, comunidade, política, sistema, nível educacional central) pode afetar o trabalho com as modalidades?
- Você considera que os professores desta escola são satisfeitos em trabalhar aqui? Por quê?
- Quais são as características da gestão desta escola que você acha mais importantes?
- Como o trabalho com as modalidades auxilia no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?
- Como são organizadas as aulas de sua modalidade?

- Você participa da escolha de materiais que irá utilizar em suas aulas?
- Como são organizadas as aulas aos jogos que acontecem fora da escola?
- Há alunos que não compõem as equipes principais? Como é o trabalho desenvolvido com esses alunos?
- Você desenvolve alguma avaliação do trabalho que vem sendo desenvolvido junto aos alunos?
- Você participa do COC?
- Como você organiza o treinamento de equipes que tenham alunos com horário de treinamento diferentes (exemplo, 7º e 8º ano)?
- Alunos com dificuldades acadêmicas que têm que substituir horário de treinamento por aulas de reforço. Você já teve alguma dificuldade em relação a isto?
- Como você desenvolve o trabalho com alunos com defasagem de idade-série e que estão fora da faixa etária de competição do grupo?
- Quais os espaços você utiliza para dar aulas?
- Explique como estava organizado o DELP em seu projeto inicial. Como ele se concretiza na escola?
- Acredita que daria para aplicar o método em escolas não vocacionadas?

Roteiro para entrevista Semiestruturada – Professor de Projeto de Vida

- Como são organizadas as aulas de Projeto de Vida?
- Tem algum currículo comum para as 4 unidades do GEO?
- Possui materiais didáticos?
- Quais espaços são utilizados para as aulas?
- Como é realizada a avaliação dos alunos?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Técnica da SME

- Trajetória na prefeitura. Quando entrou no cargo?
- Todos os GEOs trabalham com professores polivalentes?
- No edital de seleção de professores há a divisão de vagas por disciplina. Por quê?
- Como é feita a reposição das vagas dos professores que saem do GEO? Também passam por processo seletivo?
- Há a distinção entre professores de EF curricular e modalidades?
- Todos têm assembleia?
- A estratégia de retirada do aluno do treinamento para o reforço escolar. Acontece em todos os GEOs?
- Houve mudança na seleção de alunos ao longo do tempo? Quais as etapas?
- Aceitação de alunos com distorção idade-série. Como tem acontecido na prática?
- Como acontece a organização das disciplinas eletivas? Quem as define?
- O DELP se desenvolve da mesma forma em todas as unidades? Alguma unidade trabalha com os três patamares, previsto inicialmente?
- Participação de escolas do Caju nos jogos estudantis do município. Qual a faixa etária e as modalidades oferecidas?
- Sobre o GEO na Arena 3, há perspectivas para 2017?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com gestora do Instituto Trevo

- Conte um pouco sobre a história do Instituto Trevo.
- Qual o campo de atuação do Instituto atualmente?
- Quando e como iniciou a parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro.
- Qual tem sido o papel do Instituto Trevo junto ao GEO? É o mesmo desde o início?
- Como são organizadas as seleções dos professores?
- Como são organizados os testes de aptidão física para os alunos.
- Como funciona o DELP nas unidades? Todas conseguiram implementar este modelo de organização?
- Explique o modelo de gestão utilizado nas escolas do GEO.
 - Como funciona o sistema dos 5S de qualidade?
 - Há uma avaliação em cima do que vem sendo desenvolvido?
- Participaram da criação do Núcleo Avançado de Desenvolvimento do Esporte? Como é organizado?
- O Instituto participou da elaboração da proposta pedagógica para o GEO? Onde encontrá-la?
- Como você avalia os primeiros anos de existência do GEO?
- Quais as expectativas para o futuro?

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com usuários da Vila Olímpica

- Nome
- Idade
- Sexo
- Escolaridade
- Morador do bairro? Há quanto tempo?
- Você frequenta a vila olímpica? Qual atividade você faz? Há quanto tempo?
- O que mudou na sua vida e no seu bairro depois da instalação da vila olímpica? Como era antes?
- O que acha das escolas que funcionam aqui no bairro?
- Você acha importante a prática de esportes na escola?
- O que conhece sobre o GEO?
- Tem filhos/netos estudando no GEO?
- Considera o GEO uma boa escola? Porquê?

Anexo 2 – Questionário para diretor (survey GESQ 2014)



Número do questionário
NÃO PREENCHER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Pesquisa Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica/Gestão, Liderança e Clima Escolar

Questionário do Diretor

Convidamos o/a Sr./Sra. Diretor/a a participar de nossa pesquisa, através do preenchimento deste questionário. Nosso objetivo é colaborar para uma educação de qualidade e contribuir para políticas equalizadoras, pelo estudo das características da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente.

Esta investigação integra a pesquisa "Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro" do Observatório Educação e Cidade, desenvolvida por pesquisadores da UFRJ, PUC-Rio e UERJ sob a coordenação do Prof. Dr. Márcio da Costa da FE-UFRJ, apoiada pela CAPES e a pesquisa "Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica" do grupo Gestão e Qualidade da Educação - GESQ, coordenada pela Prof. Dra. Cynthia Paes de Carvalho da PUC-Rio, apoiada pela FAPERJ. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento.

Sua colaboração será de grande importância para nós. Asseguramos a confidencialidade das informações que nos serão fornecidas. Os dados serão utilizados somente para fins científicos, sem identificação de respondentes individuais ou das escolas em que atuam.

Apenas para efeito de controle da quantidade de respondentes por instituição escolar, solicitamos que registre abaixo o nome da escola em que recebeu o presente convite para participar da pesquisa e assinala sua concordância com esta participação.

1. Nome da Escola:

2. Declaro estar ciente do exposto e desejo contribuir para esta pesquisa:

☐ 1. Sim

☐ 2. Não

3. Data do preenchimento:

--	--	--	--	--	--	--	--

4. Entre as metas elencadas abaixo, selecione aquela que você considera mais importante para o seu trabalho na direção da escola:

☐ 1. Desenvolvimento dos melhores métodos para favorecer a aprendizagem.

☐ 4. Proporcionar o desenvolvimento do relacionamento humano entre o grupo de trabalho.

☐ 7. Estabelecer a mediação entre as demandas da secretaria de ensino e o trabalho escolar.

☐ 2. Promover o desenvolvimento profissional do corpo docente.

☐ 5. Assegurar o cumprimento das metas de avaliação estabelecidas externamente.

☐ 8. Garantir a boa administração financeira, focando o funcionamento de todos os setores da escola.

☐ 3. Zelar pela segurança dos alunos e funcionários.

☐ 6. Conhecer e solucionar os principais problemas de aprendizagem dos alunos da escola.

☐ 9. Garantir a participação das famílias.

5. Qual é a frequência dos seguintes tipos de reuniões na sua escola?

	Semanal	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual	Não se aplica
5.1 Somente entre a equipe gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.2 Equipe gestora e professores do primeiro segmento	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.3 Equipe gestora e professores do segundo segmento	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.4 Equipe gestora e todos os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>



6. Em caso de questionamento de pais sobre a correção de provas, com que frequência você consulta:				7. Em caso de baixo desempenho acadêmico de uma turma/série, com que frequência você consulta:					
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca		Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
6.1 a CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.1 a CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
6.2 a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.2 a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
6.3 os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.3 os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
8. Em caso de faltas de professores, com que frequência você consulta:									
	Frequentemente		Algumas vezes		Raramente		Nunca		
8.1 a CRE	1. <input type="radio"/>		2. <input type="radio"/>		3. <input type="radio"/>		4. <input type="radio"/>		
a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>		2. <input type="radio"/>		3. <input type="radio"/>		4. <input type="radio"/>		
os professores	1. <input type="radio"/>		2. <input type="radio"/>		3. <input type="radio"/>		4. <input type="radio"/>		
9. Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades no seu trabalho na direção escolar:									
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca					
9.1 Eu assisto às aulas (ou parte delas).	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.2 Eu acompanho os "Passeios Pedagógicos".	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.3 Eu acompanho a aplicação de provas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.4 Eu dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.5 Eu dialogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.6 Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.7 Eu dou aulas quando algum professor falta.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.8 Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
10. Quando um professor lhe relata uma briga de alunos em sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?					11. Quando um professor lhe relata uma situação em que foi desrespeitado em sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?				
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>					<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>				
12. Quando um professor lhe relata uma dificuldade no manejo de sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?					13. Quando um professor lhe relata um problema de aprendizagem de seus alunos qual é o encaminhamento mais comumente adotado?				
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>					<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>				
14. Quando um professor dos anos iniciais do ensino fundamental falta, sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?					15. Quando um professor dos anos finais do ensino fundamental falta, sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?				
1 <input type="checkbox"/> Eu o substituo. 2 <input type="checkbox"/> O Coordenador Pedagógico o substitui. 3 <input type="checkbox"/> O Diretor Adjunto o substitui. 4 <input type="checkbox"/> Um funcionário administrativo o substitui. 5 <input type="checkbox"/> Um professor especializado o substitui.					6 <input type="checkbox"/> Os alunos realizam tarefas autonomamente. 7 <input type="checkbox"/> Os alunos permanecem na escola fazendo outras atividades. 8 <input type="checkbox"/> Os alunos são dispensados da aula e encaminhados para retornarem às suas casas. 9 <input type="checkbox"/> Os alunos são distribuídos em outras turmas.				

15. Quando um professor dos anos finais do ensino fundamental falta, sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?

1 ☐ Eu o substituo. 6 ☐ Os alunos realizam tarefas autonomamente.

2 ☐ O Coordenador Pedagógico o substitui. 7 ☐ Os alunos permanecem na escola fazendo outras atividades.

3 ☐ O Diretor Adjunto o substitui. 8 ☐ Os alunos são dispensados da aula e encaminhados para retomarem às suas casas.

4 ☐ Um funcionário administrativo o substitui. 9 ☐ Os alunos são distribuídos em outras turmas.

5 ☐ Um professor especializado o substitui.

16. Com relação ao monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos, indique a frequência com que ocorrem as situações abaixo:

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
16.1 Eu solicito ao coordenador uma descrição do desempenho acadêmico bimestral de cada turma.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.2 Eu converso com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas da escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.3 Eu converso com os professores sobre a preparação de seus alunos para as avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.4 Eu solicito à equipe gestora que acompanhe os resultados internos dos alunos.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.5 Eu solicito à equipe gestora que acompanhe os resultados dos alunos nas avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.6 Eu utilizo o argumento da bonificação para estimular os professores a melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.7 Eu acompanho os resultados dos alunos matriculados nos projetos de correção de fluxo.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>

17. Sobre os resultados da sua escola na última avaliação externa (Prova Brasil), indique o seu grau de concordância com as afirmativas abaixo:

	Discrepo Totalmente						Concordo Totalmente
17.1 O conteúdo cobrado nas avaliações corresponde ao conteúdo ensinado na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
17.2 Foram feitas adaptações nos planejamentos das séries avaliadas visando preparação para as avaliações.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
17.3 A Direção escolar tem usado os dados destas avaliações para avaliar o trabalho pedagógico.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
17.4 Os professores recebem instrução específica de trabalho para lidar com as avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>

18. Em sua opinião, quais são os principais fatores que influenciam/explicam o resultado dessa escola nas avaliações externas (Prova Brasil)? Cite até três fatores

19. Em sua opinião, atualmente qual é o seu nível de influência enquanto DIRETOR na rotina desta escola, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
19.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Definição e organização de turmas regulares da unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Definição de projetos de correção de fluxo na unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série/disciplina	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Definição dos temas a serem trabalhados nas reuniões com professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Sistemas de avaliação dos professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Decisões sobre a matrícula de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.1 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20. Em sua opinião, atualmente, qual é o nível de influência do COORDENADOR PEDAGÓGICO na rotina desta escola, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
20.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.2 Definição e organização de turmas regulares da unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.3 Definição de projetos de correção de fluxo na unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.4 Definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série/disciplina	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.5 Definição dos temas a serem trabalhados nas reuniões com professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.6 Sistemas de avaliação dos professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.7 Decisões sobre a matrícula de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.8 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.9 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21. Em sua opinião, atualmente, qual é o nível de influência dos PROFESSORES na rotina desta escola, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
21.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.2 Definições sobre os conteúdos curriculares	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.3 Definição dos temas dos programas de desenvolvimento profissional (formação continuada)	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.4 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.5 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>

<p>22. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas séries em que vão atuar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>23. Existe uma política específica de alocação de professores para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que serão submetidas a avaliação externa naquele ano?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim. Especifique.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>																									
<p>24. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos anos finais do ensino fundamental nas séries em que vão atuar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>25. Existe uma política específica de alocação de professores para as turmas dos anos finais do ensino fundamental que serão submetidas a avaliação externa naquele ano?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim. Especifique.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>																									
<p>26. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos projetos de correção de fluxo nas séries em que vão atuar?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>27. A escola organizou turmas de projetos de correção de fluxo/idade-ano, entre 2009 e 2013?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim. Quais?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>28. Como você avalia esses projetos a partir dos resultados dos alunos?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>																								
<p>29. Em relação às turmas de projetos de correção de fluxo/idade-ano, organizadas entre 2009 e 2013:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequentemente</th> <th>Algumas vezes</th> <th>Raramente</th> <th>Nunca</th> <th>Não se aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tive autonomia para escolher os professores que trabalharam nos projetos</td> <td>1. <input type="radio"/></td> <td>2. <input type="radio"/></td> <td>3. <input type="radio"/></td> <td>4. <input type="radio"/></td> <td>5. <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos</td> <td>1. <input type="radio"/></td> <td>2. <input type="radio"/></td> <td>3. <input type="radio"/></td> <td>4. <input type="radio"/></td> <td>5. <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Tive autonomia para organizar as turmas de projetos</td> <td>1. <input type="radio"/></td> <td>2. <input type="radio"/></td> <td>3. <input type="radio"/></td> <td>4. <input type="radio"/></td> <td>5. <input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>				Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica	Tive autonomia para escolher os professores que trabalharam nos projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	Tive autonomia para organizar as turmas de projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica																					
Tive autonomia para escolher os professores que trabalharam nos projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					
Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					
Tive autonomia para organizar as turmas de projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					



6 GESQ - Gestão e Qualidade da Educação/ PUC-Rio Questionário do Diretor - 2014

36. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
36.1 A convivência entre as pessoas	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.2 Disciplina/comportamento dos alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.3 Relação dos alunos com os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.4 Relação dos professores com os alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.5 Relação entre os professores do mesmo segmento	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.6 Relação entre os professores de uma forma geral	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.7 Relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.8 Relação entre os professores e a direção	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.9 Relação entre os professores e os funcionários	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.10 Relação entre os alunos e os funcionários.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
36.11 Comunicação e divulgação de informações (da SME, sobre as avaliações externas e outras) entre todos os funcionários da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

37. Como você avalia os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola com relação à capacidade de:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
37.1 Compartilhar responsabilidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.2 Formar um grupo coeso	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.3 Comprometer-se com a política da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.4 Motivar os alunos para a aprendizagem	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.5 Confiar na capacidade dos alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.6 Comunicar-se com os alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
37.7 Buscar novas estratégias que melhorem a aprendizagem dos alunos.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

38. Como você avalia os professores dos anos finais do ensino fundamental da sua escola com relação à capacidade de:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
38.1 Compartilhar responsabilidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.2 Formar um grupo coeso	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.3 Comprometer-se com a política da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.4 Motivar os alunos para a aprendizagem	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.5 Confiar na capacidade dos alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.6 Comunicar-se com os alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
38.7 Buscar novas estratégias que melhorem a aprendizagem dos alunos.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>

39. Você considera que os professores desta escola estão alinhados com o PPP? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Em parte	40. Você considera que os professores desta escola estão alinhados com o trabalho desenvolvido pela equipe de gestão (direção e coordenação)? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Em parte	41. Você considera que, nesta escola, o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos iniciais está alinhado com o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos finais do ensino fundamental? 1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Em parte
--	--	---



Questionário do Diretor - 2014



GESQ - Gestão e Qualidade da Educação/ PUC-Rio



7

<p>42. Você considera que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desta escola estão alinhados e comprometidos com a política educacional da SME?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Em parte</p>	<p>43. Você considera que os professores dos anos finais do ensino fundamental desta escola estão alinhados e comprometidos com a política educacional da SME?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não 3 <input type="checkbox"/> Em parte</p>
<p>44. No início do atual ano letivo, quantos professores eram novatos na escola?</p> <p>1. <input type="text"/> Nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>2. <input type="text"/> Nos anos finais do ensino fundamental.</p>	<p>45. Há, este ano, quantos professores dando aulas nesta escola?</p> <p>1. <input type="text"/> Nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>2. <input type="text"/> Nos anos finais do ensino fundamental.</p>
<p>46. Qual é o principal canal de socialização de informações sobre a rotina escolar com os professores?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Formulários e memorandos impressos 3 <input type="checkbox"/> Blog institucional 5 <input type="checkbox"/> Comunicação oral</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Lista de e-mails 4 <input type="checkbox"/> Mural de avisos 6 <input type="checkbox"/> Caderno de recados</p> <p>Outro (especifique)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	
<p>As questões que se seguem se referem ao perfil sócio-demográfico dos coordenadores pedagógicos.</p>	
<p>47. Você é:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Homem 2 <input type="checkbox"/> Mulher</p>	<p>48. Marque a opção que determina sua faixa etária:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Até 24 anos 4 <input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos 5 <input type="checkbox"/> De 50 a 54 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos 6 <input type="checkbox"/> 55 anos ou mais</p>
<p>49. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluído?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> ensino fundamental 6 <input type="checkbox"/> ensino superior</p> <p>2 <input type="checkbox"/> ensino médio 7 <input type="checkbox"/> pós-graduação/especialização</p> <p>3 <input type="checkbox"/> curso normal de nível médio 8 <input type="checkbox"/> mestrado</p> <p>4 <input type="checkbox"/> ensino médio técnico 9 <input type="checkbox"/> doutorado</p> <p>5 <input type="checkbox"/> curso normal de nível superior 10 <input type="checkbox"/> pós-doutorado</p>	<p>50. Caso tenha feito ensino superior, em que tipo de instituição se graduou?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Pública 1 <input type="checkbox"/> Pedagogia</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Privada 2 <input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Outros 3 <input type="checkbox"/> Outros</p>
<p>53. Você está participando de algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>54. Você pretende fazer algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>55. Você já trabalhou como professor regente de turma na educação básica?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>Por quantos anos? <input type="text"/></p>	<p>56. Há quantos anos você trabalha como diretor escolar?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 5 anos ou menos 4 <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos 5 <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>
<p>57. Há quantos anos você trabalha como diretor nesta escola?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 5 anos ou menos 4 <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos 5 <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>	<p>58. De que forma você foi escolhido para o cargo atual de diretor escolar?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> indicação 5 <input type="checkbox"/> escolha através de banca</p> <p>2 <input type="checkbox"/> eleição Outro (especifique)</p> <p>3 <input type="checkbox"/> eleição e seleção</p> <p>4 <input type="checkbox"/> concurso</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>
<p>59. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> até 20h 2 <input type="checkbox"/> até 30h 4 <input type="checkbox"/> até 40h 5 <input type="checkbox"/> mais de 40h</p>	
<p>60. Em sua opinião, qual é o maior desafio do trabalho na coordenação pedagógica?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	<p>61. Agradecemos a sua participação!</p> <p>Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>62. Você pretende participar do próximo processo seletivo para a direção desta escola?</p> <p>Se desejar, registre os motivos que o/a levaram a esta decisão.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div> <p style="text-align: right;">1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>	

ANEXO 3 - Questionário para coordenador pedagógico (survey GESQ 2014)



Número do questionário
NÃO PREENCHER

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Pesquisa Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica/Gestão, Liderança e Clima Escolar

Questionário do Coordenador Pedagógico

Convidamos o/a Sr./Sra. Coordenador/a a participar de nossa pesquisa, através do preenchimento deste questionário. Nosso objetivo é colaborar para uma educação de qualidade e contribuir para políticas equalizadoras, pelo estudo das características da direção escolar e de sua relação com o trabalho docente.

Esta investigação integra a pesquisa "Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro" do Observatório Educação e Cidade, desenvolvida por pesquisadores da UFRJ, PUC-Rio e UERJ sob a coordenação do Prof. Dr. Márcio da Costa da FE-UFRJ, apoiada pela CAPES e a pesquisa "Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica" do grupo Gestão e Qualidade da Educação - GESQ, coordenada pela Prof. Dra. Cynthia Paes de Carvalho da PUC-Rio, apoiada pela FAPERJ. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento.

Sua colaboração será de grande importância para nós. Asseguramos a confidencialidade das informações que nos serão fornecidas. Os dados serão utilizados somente para fins científicos, sem identificação de respondentes individuais ou das escolas em que atuam.

Apenas para efeito de controle da quantidade de respondentes por instituição escolar, solicitamos que registre abaixo o nome da escola em que recebeu o presente convite para participar da pesquisa e assinale sua concordância com esta participação.

1. Nome da Escola: <input type="text"/>		
2. Declaro estar ciente do exposto e desejo contribuir para esta pesquisa: <input type="checkbox"/> 1. Sim <input type="checkbox"/> 2. Não	3. Data do preenchimento: <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	

4. Entre as metas elencadas abaixo, selecione aquela que você considera mais importante para o seu trabalho na coordenação pedagógica:		
<input type="checkbox"/> 1. Desenvolvimento dos melhores métodos para favorecer a aprendizagem.	<input type="checkbox"/> 4. Proporcionar o desenvolvimento do relacionamento humano entre o grupo de trabalho.	<input type="checkbox"/> 7. Estabelecer a mediação entre as demandas da secretaria de ensino e o trabalho escolar.
<input type="checkbox"/> 2. Promover o desenvolvimento profissional do corpo docente.	<input type="checkbox"/> 5. Assegurar o cumprimento das metas de avaliação estabelecidas externamente.	<input type="checkbox"/> 8. Garantir a boa administração financeira, focando o funcionamento de todos os setores da escola.
<input type="checkbox"/> 3. Zelar pela segurança dos alunos e funcionários.	<input type="checkbox"/> 6. Conhecer e solucionar os principais problemas de aprendizagem dos alunos da escola.	<input type="checkbox"/> 9. Garantir a participação das famílias.

5. Qual é a frequência dos seguintes tipos de reuniões na sua escola?							
	Semanal	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual	Não se aplica
5.1 Somente entre a equipe gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.2 Equipe gestora e professores do primeiro segmento	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.3 Equipe gestora e professores do segundo segmento	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
5.4 Equipe gestora e todos os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>



6. Em caso de questionamento de pais sobre a correção de provas, com que frequência você consulta:					7. Em caso de baixo desempenho acadêmico de uma turma/série, com que frequência você consulta:				
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca		Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
6.1 a CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.1 a CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
6.2 a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.2 a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
6.3 os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	7.3 os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
8. Em caso de faltas de professores, com que frequência você consulta:									
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca					
8.1 a CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
8.2 a Equipe Gestora	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
8.3 os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9. Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades no seu trabalho na coordenação pedagógica:									
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca					
9.1 Eu assisto às aulas (ou parte delas).	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.2 Eu acompanho os "Passeios Pedagógicos".	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.3 Eu acompanho a aplicação de provas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.4 Eu dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.5 Eu dialogo com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.6 Eu informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.7 Eu dou aulas quando algum professor falta.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
9.8 Eu acompanho a escolha do material didático adotado pelos professores na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>					
10. Quando um professor lhe relata uma briga de alunos em sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?					11. Quando um professor lhe relata uma situação em que foi desrespeitado em sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?				
<div></div>					<div></div>				
<div></div>					<div></div>				
<div></div>					<div></div>				
<div></div>					<div></div>				
12. Quando um professor lhe relata uma dificuldade no manejo de sua turma, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?					13. Quando um professor lhe relata um problema de aprendizagem de seus alunos qual é o encaminhamento mais comumente adotado?				
<div></div>					1 <input type="checkbox"/> sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado.				
<div></div>					2 <input type="checkbox"/> dou-lhe autonomia para resolver a situação.				
<div></div>					3 <input type="checkbox"/> o encaminho à Direção				
<div></div>					4 <input type="checkbox"/> proponho uma reunião com a Equipe de Gestão.				
<div></div>					5 <input type="checkbox"/> levo o tema para a reunião de professores.				
14. Quando um professor dos anos iniciais do ensino fundamental falta, sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?									
1 <input type="checkbox"/> Eu o substituo.					6 <input type="checkbox"/> Os alunos realizam tarefas autonomamente.				
2 <input type="checkbox"/> O Diretor o substitui.					7 <input type="checkbox"/> Os alunos permanecem na escola fazendo outras atividades.				
3 <input type="checkbox"/> O Diretor Adjunto o substitui.					8 <input type="checkbox"/> os alunos são dispensados da aula e encaminhados para retomarem para suas casas				
4 <input type="checkbox"/> Um funcionário administrativo o substitui.					9 <input type="checkbox"/> Os alunos são distribuídos em outras turmas.				
5 <input type="checkbox"/> Um professor especializado o substitui.									

15. Quando um professor dos anos finais do ensino fundamental falta, sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?

1 ☐ Eu o substituo. 6 ☐ Os alunos realizam tarefas autonomamente.

2 ☐ O Diretor o substitui. 7 ☐ Os alunos permanecem na escola fazendo outras atividades.

3 ☐ O Diretor Adjunto o substitui. 8 ☐ Os alunos são dispensados da aula e encaminhados para retornarem para suas casas

4 ☐ Um funcionário administrativo o substitui. 9 ☐ Os alunos são distribuídos em outras turmas.

5 ☐ Um professor especializado o substitui.

16. Com relação ao monitoramento dos resultados acadêmicos dos alunos, indique a frequência com que ocorrem as situações abaixo:

	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca
16.1 Eu organizo e apresento uma descrição detalhada do desempenho acadêmico bimestral de cada turma.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.2 Eu converso com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações internas da escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.3 Eu converso com os professores sobre a preparação de seus alunos para as avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.4 O Diretor solicita que eu acompanhe os resultados internos dos alunos.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.5 O Diretor solicita que eu acompanhe os resultados dos alunos nas avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.6 Eu utilizo o argumento da bonificação para estimular os professores a melhorar os resultados dos alunos nas avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
16.7 Eu acompanho os resultados dos alunos matriculados nos projetos de correção de fluxo.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>

17. Sobre os resultados da sua escola na última avaliação externa (Prova Brasil), indique o seu grau de concordância com as afirmativas abaixo:

	Discordo Totalmente	1	2	3	4	5	6	7	Concordo Totalmente
17.1 O conteúdo cobrado nas avaliações corresponde ao conteúdo ensinado na escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>		
17.2 Foram feitas adaptações nos planejamentos das séries avaliadas visando preparação para as avaliações.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>		
17.3 A Coordenação Pedagógica tem usado os dados destas avaliações para avaliar o trabalho pedagógico.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>		
17.4 Os professores recebem instrução específica de trabalho para lidar com as avaliações externas.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>		

18. Em sua opinião, quais são os principais fatores que influenciam/explicam o resultado dessa escola nas avaliações externas (Prova Brasil)? Cite até três fatores



19. Em sua opinião, atualmente qual é o nível de influência do DIRETOR na rotina desta escola, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
19.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.2 Definição e organização de turmas regulares da unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.3 Definição de projetos de correção de fluxo na unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.4 Definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série/disciplina	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.5 Definição dos temas a serem trabalhados nas reuniões com professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.6 Sistemas de avaliação dos professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.7 Decisões sobre a matrícula de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.8 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
19.9 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20. Em sua opinião, atualmente, qual é o seu nível de influência na rotina desta escola, enquanto COORDENADOR PEDAGÓGICO, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
20.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola				
20.2 Definição e organização de turmas regulares da unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.3 Definição de projetos de correção de fluxo na unidade escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.4 Definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série/disciplina	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.5 Definição dos temas a serem trabalhados nas reuniões com professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.6 Sistemas de avaliação dos professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.7 Decisões sobre a matrícula de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.8 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
20.9 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21. Em sua opinião, atualmente, qual é o nível de influência dos PROFESSORES na rotina desta escola, em cada um dos seguintes aspectos:				
	Influência Significativa	Influência Moderada	Pouca Influência	Nenhuma Influência
21.1 Definição de metas de desempenho para os alunos da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.2 Definições sobre os conteúdos curriculares	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.3 Definição dos temas dos programas de desenvolvimento profissional (formação continuada)	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.4 Decisões sobre a aprovação ou reprovação de alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>
21.5 Decisões sobre o encaminhamento de alunos para outras unidades	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>

<p>22. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas séries em que vão atuar?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>	<p>23. Existe uma política específica de alocação de professores para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental que serão submetidas a avaliação externa naquele ano?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>																									
<p>24. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos anos finais do ensino fundamental nas séries em que vão atuar?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>	<p>25. Existe uma política específica de alocação de professores para as turmas dos anos finais do ensino fundamental que serão submetidas a avaliação externa naquele ano?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>																									
<p>26. Ao início do ano letivo, qual é o principal critério para distribuir os professores dos projetos de correção de fluxo nas séries em que vão atuar?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>	<p>27. A escola organizou turmas de projetos de correção de fluxo/idade-ano, entre 2009 e 2013?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim. Quais?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>	<p>28. Como você avalia esses projetos a partir dos resultados dos alunos?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; margin-top: 5px;"></div>																								
<p>29. Em relação às turmas de projetos de correção de fluxo/idade-ano, organizadas entre 2009 e 2013:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Frequentemente</th> <th style="text-align: center;">Algumas vezes</th> <th style="text-align: center;">Raramente</th> <th style="text-align: center;">Nunca</th> <th style="text-align: center;">Não se aplica</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>29.1 Participei e influenciei na escolha dos professores que trabalharam nos projetos</td> <td style="text-align: center;">1. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">2. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">3. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">4. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">5. <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>29.2 Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos</td> <td style="text-align: center;">1. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">2. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">3. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">4. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">5. <input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>29.3 Participei da organização das turmas destes projetos</td> <td style="text-align: center;">1. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">2. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">3. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">4. <input type="radio"/></td> <td style="text-align: center;">5. <input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>				Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica	29.1 Participei e influenciei na escolha dos professores que trabalharam nos projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	29.2 Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	29.3 Participei da organização das turmas destes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não se aplica																					
29.1 Participei e influenciei na escolha dos professores que trabalharam nos projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					
29.2 Tive dificuldade para convencer os professores a trabalhar com estes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					
29.3 Participei da organização das turmas destes projetos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>																					



<p>30. Qual é a principal estratégia que você utiliza para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Observo as aulas</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Analiso os resultados dos alunos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Discuto sobre o desempenho do professor com o Diretor e o Diretor Adjunto</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Levo em consideração comentários feitos pelas famílias dos alunos</p> <p>5 <input type="checkbox"/> Levo em consideração os comentários feitos pelos alunos.</p> <p>6 <input type="checkbox"/> Considero as ponderações feitas pela CRE.</p>	<p>31. Como você comunica esta avaliação aos professores?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Converso informalmente.</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Através de reunião individual de feedback</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Por meio de relatório escrito</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Através de reunião coletiva com os professores</p> <p>5 <input type="checkbox"/> No momento de alocação de professores para as séries/turmas</p>						
<p>32. Sobre o seu trabalho na coordenação pedagógica desta escola, marque qual é o seu nível de concordância com cada uma das afirmativas abaixo:</p>							
	Discordo Totalmente		Concordo Totalmente				
32.1 Sinto-me satisfeito (a) com as relações estabelecidas no meu local de trabalho	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.2 As demandas de trabalho na coordenação pedagógica são razoáveis	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.3 Sinto-me estressado (a) com o volume de demandas que o trabalho na coordenação pedagógica me exige.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.4 Sinto-me insatisfeito (a) com a irregularidade da rotina e com as constantes mudanças que interferem na gestão escolar.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.5 Eu não tenho o mesmo entusiasmo que eu tinha quando comecei a trabalhar na coordenação pedagógica.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.6 Sinto-me frustrado (a) pelo pouco controle e baixa interferência que tenho sobre os projetos encaminhados pela CRE/SME para a escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.7 Os professores desta escola gostam de trabalhar aqui, eu os descreveria como um grupo satisfeito.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.8 Os professores desta escola apoiam meu trabalho.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.9 O diretor apoia meu trabalho.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
32.10 Sinto-me pouco apoiado (a) em relação aos recursos financeiros e pessoais necessários para manter o pleno funcionamento da escola.	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>	6. <input type="radio"/>	7. <input type="radio"/>
<p>33. Em sua opinião, qual é o principal papel da escola na sociedade?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin-top: 5px;"></div>	<p>34. Entre os aspectos abaixo, com qual você gasta mais do seu tempo de trabalho na escola?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Gestão de pessoal (administração das relações entre professores e entre funcionários, controle de faltas e licenças, etc.)</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Gestão administrativa (prestação de contas, coleta de orçamentos, organização de horários, controles financeiros)</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Aspectos pedagógicos (discussão sobre currículo, metodologia de ensino, avaliação de desempenho dos alunos, disciplina/comportamento dos alunos)</p> <p>4 <input type="checkbox"/> Relações externas (reuniões com pais, reuniões na CRE/SME, organização e monitoramento de parcerias)</p>						
<p>35. Como você avalia a sua relação com:</p>							
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim		
35.1 Os professores	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.2 O (A) Diretor (a)	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.3 Os funcionários da escola	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.4 Os alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.5 Os pais dos alunos	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.6 O Conselho Escolar	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.7 As escolas do entorno	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		
35.8 A CRE	1. <input type="radio"/>	2. <input type="radio"/>	3. <input type="radio"/>	4. <input type="radio"/>	5. <input type="radio"/>		

36. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
36.1 A convivência entre as pessoas	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.2 Disciplina/comportamento dos alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.3 Relação dos alunos com os professores	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.4 Relação dos professores com os alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.5 Relação entre os professores do mesmo segmento	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.6 Relação entre os professores de uma forma geral	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.7 Relação entre os professores e a direção da escola	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.8 Relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.9 Relação entre os professores e os funcionários	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.10 Relação entre os alunos e os funcionários.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36.11 Comunicação e divulgação de informações (da SME, sobre as avaliações externas e outras) entre todos os funcionários da escola	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37. Como você avalia os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola com relação à capacidade de:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
37.1 Compartilhar responsabilidades	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.2 Formar um grupo coeso	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.3 Comprometer-se com a política da escola	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.4 Motivar os alunos para a aprendizagem	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.5 Confiar na capacidade dos alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.6 Comunicar-se com os alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37.7 Buscar novas estratégias que melhorem a aprendizagem dos alunos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38. Como você avalia os professores dos anos finais do ensino fundamental da sua escola com relação à capacidade de:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
38.1 Compartilhar responsabilidades	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.2 Formar um grupo coeso	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.3 Comprometer-se com a política da escola	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.4 Motivar os alunos para a aprendizagem	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.5 Confiar na capacidade dos alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.6 Comunicar-se com os alunos	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38.7 Buscar novas estratégias que melhorem a aprendizagem dos alunos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
39. Você considera que os professores desta escola estão alinhados com o PPP?		40. Você considera que os professores desta escola estão alinhados com o trabalho desenvolvido pela equipe de gestão (direção e coordenação)?		41. Você considera que, nesta escola, o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos iniciais está alinhado com o trabalho desenvolvido pelos professores dos anos finais do ensino fundamental?	
1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim 3 <input type="checkbox"/> Em parte		1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim 3 <input type="checkbox"/> Em parte		1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim 3 <input type="checkbox"/> Em parte	



Questionário do Coordenador Pedagógico - 2014



GESQ - Gestão e Qualidade da Educação/ PUC-Rio



<p>42. Você considera que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desta escola estão alinhados e comprometidos com a política educacional da SME?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim 3 <input type="checkbox"/> Em parte</p>	<p>43. Você considera que os professores dos anos finais do ensino fundamental desta escola estão alinhados e comprometidos com a política educacional da SME?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim 3 <input type="checkbox"/> Em parte</p>
<p>44. No início do atual ano letivo, quantos professores eram novatos na escola?</p> <p>1. <input type="text"/> professores nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>2. <input type="text"/> professores nos anos finais do ensino fundamental.</p>	<p>45. Qual é o principal canal de socialização de informações sobre a rotina escolar com os professores?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Formulários e memorandos impressos 4 <input type="checkbox"/> Mural de avisos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> Lista de e-mails 5 <input type="checkbox"/> Comunicação oral</p> <p>3 <input type="checkbox"/> Blog institucional 6 <input type="checkbox"/> Caderno de recados</p>
<p align="center">As questões que se seguem se referem ao perfil sócio-demográfico dos coordenadores pedagógicos.</p>	
<p>46. Você é:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Homem 2 <input type="checkbox"/> Mulher</p>	<p>47. Marque a opção que determina sua faixa etária:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Até 24 anos 4 <input type="checkbox"/> De 40 a 49 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> De 25 a 29 anos 5 <input type="checkbox"/> De 50 a 54 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> De 30 a 39 anos 6 <input type="checkbox"/> 55 anos ou mais</p>
<p>48. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluído?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> ensino fundamental 6 <input type="checkbox"/> ensino superior</p> <p>2 <input type="checkbox"/> ensino médio 7 <input type="checkbox"/> pós-graduação/especialização</p> <p>3 <input type="checkbox"/> curso normal de nível médio 8 <input type="checkbox"/> mestrado</p> <p>4 <input type="checkbox"/> ensino médio técnico 9 <input type="checkbox"/> doutorado</p> <p>5 <input type="checkbox"/> curso normal de nível superior 10 <input type="checkbox"/> pós-doutorado</p>	<p>49. Caso tenha feito ensino superior, em que tipo de instituição se graduou?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Pública 2 <input type="checkbox"/> Privada</p>
<p>50. Caso tenha feito ensino superior, você se graduou em curso de:</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Pedagogia 2 <input type="checkbox"/> Licenciatura 3 <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p>51. Você concluiu algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>52. Você está participando de algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>53. Você pretende fazer algum curso de qualificação na área de gestão escolar/educacional?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>54. Você já trabalhou como professor regente de turma na educação básica?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Não 2 <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>Por quantos anos? <input type="text"/></p>	<p>55. Há quantos anos você trabalha como coordenador pedagógico?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 5 anos ou menos 4 <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos 5 <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>
<p>56. Há quantos anos você trabalha como coordenador pedagógico nesta escola?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> 5 anos ou menos 4 <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos</p> <p>2 <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos 5 <input type="checkbox"/> mais de 20 anos</p> <p>3 <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos</p>	<p>57. De que forma você foi escolhido para o cargo atual de coordenador pedagógico?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> indicação 5 <input type="checkbox"/> escolha através de banca</p> <p>2 <input type="checkbox"/> eleição Outro (especifique)</p> <p>3 <input type="checkbox"/> eleição e seleção</p> <p>4 <input type="checkbox"/> concurso</p>
<p>58. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> até 20h 4 <input type="checkbox"/> até 40h</p> <p>2 <input type="checkbox"/> até 30h 5 <input type="checkbox"/> mais de 40h</p>	<p>59. Além da função de coordenador pedagógico, está desempenhando função docente?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>60. Em sua opinião, qual é o maior desafio do trabalho na coordenação pedagógica?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	<p>61. Agradecemos a sua participação!</p> <p>Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>62. Você pretende continuar atuando na coordenação pedagógica desta escola no próximo ano? Se desejar, registre os motivos que o/a levaram a esta decisão.</p> <p>1 <input type="checkbox"/> Sim 2 <input type="checkbox"/> Não</p> <p>-----</p>	

ANEXO 4 - Questionário para professor (survey GESQ 2016)



Pesquisa: "GESTÃO DA ESCOLA, CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO DOS ALUNOS: QUAIS AS RELAÇÕES?"

Convidamos o/a Sr./Sra. Professor/a a participar de nossa pesquisa, através do preenchimento deste questionário. Este trabalho integra a pesquisa "Gestão e Qualidade do Ensino na Educação Básica" do grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação – GESQ. Para questionamentos, dúvidas ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento (988971663 gesqpucurio@gmail.com). Sua colaboração será de grande importância para nós. Asseguramos a confidencialidade das informações que nos serão fornecidas. Os dados serão utilizados somente para fins científicos, sem identificação de respondentes individuais ou das escolas em que atuam. Apenas para efeito de controle da quantidade de respondentes por instituição escolar, solicitamos que registre abaixo o nome da escola em que recebeu o presente convite para participar da pesquisa e assinale sua concordância com esta participação.

1. Nome da Escola: _____ _____	2. Declaro estar ciente do exposto e desejo contribuir para esta pesquisa: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	3. Data do preenchimento: ____/____/____																																																																											
4. Para qual segmento da escola você leciona? 1. () Educação infantil 2. () Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) 3. () Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) 4. () Mais de um segmento.	5. Você considera a qualidade do ensino na sua escola: 1. () Muito boa 2. () Boa 3. () Regular 4. () Ruim 5. () Muito ruim	6. Existe uma política específica de alocação de professores para as turmas do ensino fundamental? 1 () Não 2 () Sim. Especifique: _____																																																																											
7. Quando um professor falta sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado? 1 () Alguém da equipe de gestão da escola o substitui. 2 () Um outro professor o substitui. 3 () Os alunos permanecem na escola fazendo outras atividades. 4 () Os alunos são dispensados da aula. 5 () Os alunos são distribuídos em outras turmas.	8. Como você avalia a sua relação com: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Muito boa</th> <th>Boa</th> <th>Regular</th> <th>Ruim</th> <th>Muito ruim</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8.1 Os outros professores</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> <td>5. ()</td> </tr> <tr> <td>8.2 O (A) Diretor (a)</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> <td>5. ()</td> </tr> <tr> <td>8.3 O coordenador pedagógico</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> <td>5. ()</td> </tr> <tr> <td>8.4 Os funcionários da escola</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> <td>5. ()</td> </tr> <tr> <td>8.5 Os seus alunos</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> <td>5. ()</td> </tr> </tbody> </table>			Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim	8.1 Os outros professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	8.2 O (A) Diretor (a)	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	8.3 O coordenador pedagógico	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	8.4 Os funcionários da escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	8.5 Os seus alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																							
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim																																																																								
8.1 Os outros professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																																																								
8.2 O (A) Diretor (a)	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																																																								
8.3 O coordenador pedagógico	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																																																								
8.4 Os funcionários da escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																																																								
8.5 Os seus alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()																																																																								
9. A seguir estão alguns itens que se referem ao trabalho de gestão da escola. Indique a frequência das seguintes atividades no trabalho do diretor de sua escola: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Frequentemente</th> <th>Algumas vezes</th> <th>Raramente</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>9.1 O Diretor assiste às aulas (ou parte delas).</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.2 O diretor dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.3 O diretor avalia o trabalho dos professores</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.4 O diretor monitora os resultados dos alunos.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.5 Quando um professor tem problemas em sua classe, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.6 Quando um professor leva um problema sobre sua classe à direção escolar, este é resolvido com a sua participação.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.7 O diretor desta escola deixa claro para os professores o que é esperado de seu trabalho.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.8 O diretor desta escola se preocupa com o bem estar dos professores.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.9 O diretor desta escola me encoraja a melhorar o meu trabalho em sala de aula.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.10 O diretor desta escola realiza os procedimentos de registro das faltas e atrasos dos professores, comunicando às instâncias superiores quando é o caso.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.11 No que se refere às questões relacionadas aos deveres e compromissos do corpo docente, a equipe de direção desta escola adota tratamento igual para todos os professores.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.12 A equipe de direção desta escola se preocupa com a manutenção de um clima tranquilo para a aprendizagem, reforçando e cobrando que os alunos cumpram as normas da escola (horário, uniforme, deslocamentos pela escola).</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.13 O diretor desta escola apoia as medidas disciplinares adotadas pelos professores.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> <tr> <td>9.14 A equipe de direção desta escola intervém no comportamento dos alunos, corrigindo situações de má-conduta e aplicando as medidas corretivas previstas.</td> <td>1. ()</td> <td>2. ()</td> <td>3. ()</td> <td>4. ()</td> </tr> </tbody> </table>				Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca	9.1 O Diretor assiste às aulas (ou parte delas).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.2 O diretor dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.3 O diretor avalia o trabalho dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.4 O diretor monitora os resultados dos alunos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.5 Quando um professor tem problemas em sua classe, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.6 Quando um professor leva um problema sobre sua classe à direção escolar, este é resolvido com a sua participação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.7 O diretor desta escola deixa claro para os professores o que é esperado de seu trabalho.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.8 O diretor desta escola se preocupa com o bem estar dos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.9 O diretor desta escola me encoraja a melhorar o meu trabalho em sala de aula.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.10 O diretor desta escola realiza os procedimentos de registro das faltas e atrasos dos professores, comunicando às instâncias superiores quando é o caso.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.11 No que se refere às questões relacionadas aos deveres e compromissos do corpo docente, a equipe de direção desta escola adota tratamento igual para todos os professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.12 A equipe de direção desta escola se preocupa com a manutenção de um clima tranquilo para a aprendizagem, reforçando e cobrando que os alunos cumpram as normas da escola (horário, uniforme, deslocamentos pela escola).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.13 O diretor desta escola apoia as medidas disciplinares adotadas pelos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	9.14 A equipe de direção desta escola intervém no comportamento dos alunos, corrigindo situações de má-conduta e aplicando as medidas corretivas previstas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
	Frequentemente	Algumas vezes	Raramente	Nunca																																																																									
9.1 O Diretor assiste às aulas (ou parte delas).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.2 O diretor dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.3 O diretor avalia o trabalho dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.4 O diretor monitora os resultados dos alunos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.5 Quando um professor tem problemas em sua classe, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.6 Quando um professor leva um problema sobre sua classe à direção escolar, este é resolvido com a sua participação.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.7 O diretor desta escola deixa claro para os professores o que é esperado de seu trabalho.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.8 O diretor desta escola se preocupa com o bem estar dos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.9 O diretor desta escola me encoraja a melhorar o meu trabalho em sala de aula.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.10 O diretor desta escola realiza os procedimentos de registro das faltas e atrasos dos professores, comunicando às instâncias superiores quando é o caso.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.11 No que se refere às questões relacionadas aos deveres e compromissos do corpo docente, a equipe de direção desta escola adota tratamento igual para todos os professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.12 A equipe de direção desta escola se preocupa com a manutenção de um clima tranquilo para a aprendizagem, reforçando e cobrando que os alunos cumpram as normas da escola (horário, uniforme, deslocamentos pela escola).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.13 O diretor desta escola apoia as medidas disciplinares adotadas pelos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
9.14 A equipe de direção desta escola intervém no comportamento dos alunos, corrigindo situações de má-conduta e aplicando as medidas corretivas previstas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()																																																																									
10. As interações pessoais que tive com o diretor, no último mês, foram predominantemente para (escolha apenas uma opção): 1. () Relatar trabalhos desenvolvidos em minha aula/turma, sobre os quais gostaria de conversar com o diretor. 2. () Apresentar e comentar os resultados de meus alunos nas últimas avaliações. 3. () Resolver alguma situação disciplinar ou de comportamento ocorrido com meus alunos, para a qual solicitei a intervenção do diretor. 4. () Conversar sobre assuntos pessoais e diversos. 5. () Resolver alguma situação administrativa.																																																																													

11. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:					
	Muito boa	Boa	Regular	Ruim	Muito ruim
11.1 A convivência entre as pessoas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.2 Disciplina/comportamento dos alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.3 Relação dos professores com os alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.4 Relação entre os professores de uma forma geral	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.5 Relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.6 Relação entre os professores e a direção	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11.7 Relação entre os alunos e os funcionários.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

12. Indique o seu nível de concordância com cada uma das afirmativas abaixo:							
	Discordo totalmente						Concordo totalmente
12.1 Nesta escola a equipe de gestão é reconhecida por realizar um bom trabalho.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.2 Em equipe, trabalhamos para melhorar a imagem da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.3 Eu estou satisfeito com o tamanho da minha turma.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.4 Às vezes considero perda de tempo dar o melhor de mim nesta escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.5 Eu me sinto satisfeito em trabalhar nesta escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.6 A equipe de gestão da escola tem uma postura encorajadora e solidária com os professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.7 O diretor da escola valoriza e reforça o trabalho desenvolvido pelos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.8 O diretor desta escola interage com os alunos (na entrada, em sua sala, no recreio).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.9 O diretor desta escola está sempre disponível para atender quem o procurar.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.10 O diretor desta escola demonstra abertura e interesse para escutar os professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.11 O diretor desta escola consegue articular as diferentes ideias e opiniões do grupo.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.12 Sinto-me realizado com o trabalho que desenvolvo nesta escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.13 Encontro na escola a infraestrutura que preciso para realizar minhas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.14 A organização da escola favorece meu trabalho.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.15 Há um senso de cooperação entre todos que trabalham nesta escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.16 Eu penso em me transferir para outra escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()
12.17 Se eu pudesse, escolheria outra carreira.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()	6. ()	7. ()

13. Você pretende continuar lecionando nesta escola nos próximos anos? 1. () Sim 2. () Não
 Registre os motivos que o/a levaram a esta decisão: _____

14. Quantos alunos desta escola você acredita que concluirão o ensino fundamental? 1. () Todos ou quase todos. 3. () Um pouco menos da metade 2. () Um pouco mais da metade. 4. () Muito poucos.	15. Você é: 1. () Homem 2. () Mulher	16. Marque a opção que determina a sua faixa etária: 1. () Até 24 anos 4. () De 40 a 49 anos 2. () De 25 a 29 anos 5. () De 50 a 54 anos 3. () De 30 a 39 anos 6. () 55 anos ou mais.
---	---	---

17. Qual é o seu grau máximo de escolarização concluída? 1. () ensino fundamental 6. () ensino superior 2. () ensino médio 7. () pós-graduação/especialização 3. () curso normal de nível médio 8. () mestrado 4. () ensino médio técnico 9. () doutorado 5. () curso normal de nível superior 10. () pós-doutorado	18. Caso tenha feito ensino superior, em que tipo de instituição se graduou? 1. () pública 2. () privada
19. Caso tenha feito ensino superior, você se graduou em curso de 1. () pedagogia 2. () outra licenciatura 3. () outros	

20. Quais disciplinas você leciona atualmente nesta escola? 1. () Todas as disciplinas (professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental/Educação Infantil) 2. () Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental) 3. () Matemática (anos finais do ensino fundamental) 4. () Outras. Especifique: _____	
---	--

21. Há quantos anos (completos) você é professor nesta rede de ensino? 1. () Menos de 1 ano 4. () 7 a 9 anos 2. () 1 a 3 anos 5. () 10 a 14 anos 3. () 4 a 6 anos 6. () Mais de 15 anos	22. Há quantos anos (completos) você é professor nesta escola? 1. () Menos de 1 ano 4. () 7 a 9 anos 2. () 1 a 3 anos 5. () 10 a 14 anos 3. () 4 a 6 anos 6. () Mais de 15 anos
---	---

23. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta escola? 1. () até 20 h 2. () até 30 3. () até 40h 4. () mais de 40h	24. Qual é o seu regime de trabalho nesta escola? 1. () Professor concursado 2. () Contrato temporário
--	--

25. De que forma você foi alocado nesta escola? 1. () indicação da CRE 4. () realocação 2. () minha solicitação 5. () outro. Especifique: 3. () solicitação do diretor _____	26. Em sua jornada de trabalho nesta escola está prevista carga horária remunerada para a realização de reuniões pedagógicas? 1. () Sim 2. () não	27. Você possui outro cargo de professor? 1. () Sim 2. () Não
---	---	--

28. Agradecemos a sua participação. Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo:

Anexo 5 – Roteiro Geral de Observação

- **Infraestrutura da escola:** salas de aula, sala de professores, quadras e demais equipamentos esportivos existentes, biblioteca, sala de leitura, laboratórios, refeitório, pátio, salas específicas para atividades extracurriculares (lutas, dança, etc.), vestiário, banheiros, salas utilizadas pela equipe gestora, e outros.
- **Infraestrutura da Vila Olímpica:** quadras, pista de atletismo, campo, sala de lutas, sala de dança, sala multiuso, piscina, vestiário, banheiros, sala para guardar material.
- **Pessoal:** equipe de gestão, equipe administrativa, profissionais de apoio, professores, etc..
- **Percepções Gerais:** movimentação de alunos e profissionais na entrada, saída e recreio(s) nos diferentes espaços da escola, murais, organização do refeitório, deslocamentos escola-vila olímpica, manutenção da infraestrutura física, uniformes para a Educação Física e prática de modalidades esportivas.
- **Aulas de Educação Física e modalidades:** comunicação professor-aluno, organização e distribuição dos tempos de aula, interesse e engajamento dos alunos nas atividades propostas.