



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUÍS MAURÍCIO MONTENEGRO MARQUES

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE ESCOLAR: uma análise crítica sobre a
realidade e as possibilidades no Distrito Federal**

**Brasília
2025**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUÍS MAURÍCIO MONTENEGRO MARQUES

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE ESCOLAR: uma análise crítica sobre a
realidade e as possibilidades no Distrito Federal**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde

**Brasília
2025**

LUÍS MAURÍCIO MONTENEGRO MARQUES

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE ESCOLAR: uma análise crítica sobre a realidade e as possibilidades no Distrito Federal

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília.

BANCA EXAMINADORA

**Professor Dr. Pedro Fernando Avalone de Athayde
(Presidente)**

**Professor Dr. Fernando Mascarenhas
(titular ao programa)**

**Professor Dr. Lino Castellani
(externo à UnB)**

Dedico este trabalho ao povo brasileiro, em especial à população do Distrito Federal. Que este estudo contribua para mudanças que promovam um futuro melhor, com mais igualdade, equidade e esporte para todos.

AGRADECIMENTOS

A toda a família, em especial à minha amada esposa, Manú, incentivadora, companheira e parceira de todas as horas. Aos meus filhos, Túlio e Mayã, que me inspiram a buscar minha melhor versão. À minha mãe, Vânia, e meu pai, Maurício, pelo amor e apoio incondicional desde os primeiros passos. Ao meu querido irmão, Renan, e aos meus sobrinhos, Nicolas, Tito e Santiago.

Aos mais velhos, meus antepassados, que representam minhas raízes e a sabedoria que busco alcançar. À minha avó Elvira, exemplo maior de dedicação à arte de ensinar. Ao meu avô Newton (in memoriam), quem antes de mim já sabia que um dia me dedicaria a estudar Educação Física. Aos meus avós Marques (in memoriam) e Ieda (in memoriam), pela presença e carinho na infância.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde, por me acolher e abrir as portas para o mundo acadêmico. Sua parceria, dedicação, paciência e experiência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também aos demais professores do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/FEF-UnB), destacadamente ao Prof. Dr. Fernando Mascarenhas, que participou ativamente do meu processo de formação na pós-graduação.

À Universidade de Brasília, em especial à Faculdade de Educação Física, por proporcionar um ambiente propício à pesquisa e ao desenvolvimento acadêmico. Ao Grupo de Pesquisa AVANTE/UnB, por todos os conhecimentos compartilhados e oportunidades de crescimento coletivo.

Sou grato à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão da licença para estudos, que me permitiu dedicar-me integralmente ao mestrado durante boa parte do processo.

Aos inúmeros amigos que tive o prazer de colecionar ao longo da vida. Os amigos são minha fonte de alegria e vitalidade. Em nome da “Família Badauê” e do grupo “ETL”, eu os agradeço pelos momentos de convívio e celebração.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar criticamente a política de esporte escolar desenvolvida no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) entre 2012 e 2023, visando identificar a realidade e levantar possibilidades para a democratização do direito ao esporte. Especificamente, buscou-se delinear a configuração da política, identificar a concepção de esporte predominante e compreender a abrangência e o alcance das ações. A pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, adotou uma abordagem qualitativa, orientada pelas elaborações teóricas e metodológicas do Grupo Avante/UnB, para análise e avaliação de políticas estaduais de esporte. A análise documental foi a técnica principal, com ênfase nas seguintes dimensões: contexto regional e configuração política, regulamentação legal e abrangência. Os resultados revelaram uma diversidade de iniciativas, mas também desafios significativos. A falta de articulação entre a política de esporte escolar e a política de educação em tempo integral, a dualidade entre a concepção de detecção de talentos e democratização do acesso e a limitada abrangência das políticas foram alguns dos principais obstáculos identificados. Além disso, a pesquisa evidenciou desigualdades territoriais e de gênero, com concentração da oferta em determinadas regiões e sub-representação das mulheres. A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento sobre o esporte escolar no DF, oferecendo subsídios para a tomada de decisões e a implementação de políticas mais equitativas e inclusivas. Os resultados podem auxiliar na formulação de políticas públicas que promovam a democratização do acesso ao esporte, garantindo esse direito às crianças e jovens do DF.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Esporte. Esporte Escolar. Garantia de Direitos. Distrito Federal.

ABSTRACT

This research aimed to critically analyze the school sports policy implemented within the public school network of the Federal District (DF) between 2012 and 2023, in order to identify the current state and explore possibilities for the democratization of the right of access to sports. Specifically, it sought to outline the configuration of the policy, identify the predominant conception of sport, and understand the scope and impact of the actions. The research, of an exploratory and descriptive nature, adopted a qualitative approach, guided by the theoretical and methodological elaborations of the Avante/UnB Group for the analysis and evaluation of state sports policies. Documentary analysis was the main technique, with emphasis on the following dimensions: regional context and political configuration, legal regulation, and policy reach. The results revealed a diversity of initiatives, but also significant challenges. The lack of articulation between the school sports policy and the full-time education policy, the dualism between the concept of talent detection and democratization of access, and the limited scope of the policies were some of the main obstacles identified. In addition, the research evidenced territorial and gender inequalities, with a concentration of the offer in certain regions and underrepresentation of women in sports programs. This study contributes to the advancement of knowledge about school sports in the DF, providing subsidies for decision-making and the implementation of more equitable and inclusive policies. The results can assist in the formulation of public policies that promote the democratization of access to sports, guaranteeing this fundamental right to children and young people in the DF.

Keywords: Public Policies. Sports. School Sports. Guarantee of Rights. Federal District.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília	57
Figura 2 – Evolução do adensamento urbano no DF ao longo do tempo	59
Figura 3 – Mapa do DF dividido por RAs	60
Figura 4 – Rendimento bruto domiciliar mensal médio (R\$ julho/2021)	63
Figura 5 – Disposição das RAs por faixa de vulnerabilidade social	65
Figura 6 – Organograma CEFDESC (2012-2014).....	67
Figura 7 – Organograma CEFDESC (2015).....	68
Figura 8 – A GDESP no organograma da SUBEB	71
Figura 9 – Mapa de distribuição de polos do CID no território do DF	114
Figura 10 – Mapa de densidade de pólos do CID por RA em 2023	115
Figura 11 – Índice de Vulnerabilidade Social e distribuição do CID	116
Figura 12 – Mapa das escolas participantes do JEDF em 2023	118
Figura 13 – Mapa das escolas participantes dos JEDF em 2023 e IVS-DF	118
Figura 14 – Mapa de distribuição territorial das escolas que ofertam ETI no DF em 2024	128
Figura 15 – Índice de Vulnerabilidade Social e distribuição das escolas com oferta de ETI em 2024.....	129
Figura 16 – Mapa de distribuição das EPAR no território do DF	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de escolas participantes do JEDF, por categoria	102
Gráfico 2 – Quantidade total de escolas participantes do JEDF	103
Gráfico 3 – Total de estudantes participantes dos JEDF (2012-2022)	104
Gráfico 4 – Estudantes participantes do CID (2012 a 2023)	107
Gráfico 5 – Quantidade de estudantes atendidos pelo CID, por CRE, em 2023.....	110
Gráfico 6 – Quantidade de estudantes participantes nos JER (2023).....	111
Gráfico 7 – Percentual de estudantes matriculados no CID por CRE	113
Gráfico 8 – Quantidade de Turmas de CID por RA em 2022	115
Gráfico 9 – Percentual de participação no JEDF por gênero (2017-2023).....	121
Gráfico 10 – Média percentual de participação por gênero e modalidades esportivas dos JEDF (2017-2023)	122
Gráfico 11 – Quantidade de participantes por gênero nos JER (2023)	124
Gráfico 12 – Série histórica da quantidade total de estudantes matriculados em EPAR (2012-2022).....	134
Gráfico 13 – Série histórica da quantidade de estudantes matriculados por unidade de EPAR (2012-2022)	135
Gráfico 14 – Quantidade total de estudantes atendidos no CIEF por ano	139
Gráfico 15 – Quantidade de atividades ofertadas pelo CIEF (2012-2023)	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de avaliação, dados levantados, documentos e fontes consultadas na pesquisa	20
Quadro 2 – Formas de Atendimento da ETI.....	72
Quadro 3 – Modalidades esportivas do JEDF - categoria 12 a 14 anos	78
Quadro 4 – Modalidades esportivas do JEDF - categoria 15 a 17 anos	79
Quadro 5 – Modalidades do CID e CIDP	84
Quadro 6 – Relação das EPAR, localização e ano de criação.....	132
Quadro 7 – Resumo da estrutura de equipamentos esportivos do CIEF	136
Quadro 8 – Lista de atividades físicas e modalidades esportivas ofertadas pelo CIEF (2020 e 2023).....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Área total, população e densidade urbana do DF por RA (2015)	60
Tabela 2 – Faixa de Vulnerabilidade por RA.....	64
Tabela 3 – Distribuição da carga horária na Rede Integradora	91
Tabela 4 – Quantidade de escolas públicas, turmas e matrículas, por CRE	112
Tabela 5 – Quantidade e percentual de matrículas do CID por gênero (2023).....	125
Tabela 6 – Quantitativo e percentual de escolas e matrículas de ETI em 2024	130

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACM	Associação Cristã de Moços
ArPDF	Arquivo Público do Distrito Federal
CBDE	Confederação Brasileira de Desporto Escolar
CBDU	Confederação Brasileira de Desporto Universitário
CND	Conselho Nacional de Desportos
CF	Constituição Federal
CEFDESC	Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CIDP	Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico
CIEF	Centro Interescolar de Educação Física/ Centro Interescolar de Esporte
CGDF	Controladoria Geral do Distrito Federal
CO	Centro Olímpico
COB	Comitê Olímpico do Brasil
COI	Comitê Olímpico Internacional
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
COETE	Coordenação de Políticas Educacionais Transversais
CONFAE	Conselho de Administração do Fundo de Apoio ao Esporte
CPB	Comitê Paralímpico Brasileiro
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DEFER	Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação
DEFIDE	Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar
DEINT	Diretoria de Educação Integral
DIMESP	Diretoria de Modalidades Especiais
DF	Distrito Federal
DISPRE	Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino
DODF	Diário Oficial da União
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EPAT	Escola Parque Anísio Teixeira
EPAR	Escolas Parque
EPNBraz	Escola Parque da Natureza de Brazlândia
EPNE/NB	Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFDG	Educação Física Desportiva Generalizada
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ESV	Educador Social Voluntário
ETI	Educação em Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundo de Apoio ao Esporte
FIEP	<i>Fédération Internationale d'Education Physique</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GA	Ginástica Artística
GDESP	Gerência de Desporto
GEFID	Gerência de Educação Física e Desporto Escolar
GR	Ginástica Rítmica

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INDESP	Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte
IVS - DF	Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal
JUBs	Jogos Universitários Brasileiros
JEBs	Jogos Escolares Brasileiros
JEDF	Jogos Escolares do Distrito Federal
JEJ	Jogos Escolares da Juventude
LAI	Lei de Acesso à Informação
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e Turismo
OE	Objetivos Estratégicos
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OP	Orientação Pedagógica
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDE	Plano Distrital de Educação
PGINQ	Programa Escola/Comunidade Ginástica nas Quadras
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPGEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física, da Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEITI	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PST	Programa Segundo Tempo
PT	Partido dos Trabalhadores
Ras	Regiões Administrativas do Distrito Federal
SEDES/MEC	Secretaria de Desporto do Ministério da Educação
SEDES/PR	Secretaria de Desporto da Presidência da República
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCE	Teoria Crítica do Esporte
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UnB	Universidade de Brasília
UNIGAEB	Unidade de Gestão Articuladora da Educação Básica
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE ESCOLAR	23
2.1 As políticas públicas como instrumento para a garantia de direitos	23
2.2 O esporte como direito de cidadania.....	28
2.3 O tempo e o lugar do esporte na escola: situando o esporte escolar	35
2.4 A configuração recente da política de esporte escolar no Brasil	45
3 CONTEXTO SOCIAL E O ESPORTE ESCOLAR NO DF	56
3.1 Distrito Federal: um território desigual	56
3.2 Aspectos gerais da gestão e organização do esporte escolar no DF	66
3.3 Delineamento da oferta de esporte escolar na SEEDF	75
3.3.1 Os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF)	75
3.3.2 O Centro de Iniciação Desportiva (CID)	82
3.3.3 O Esporte Escolar na ETI.....	86
3.3.4 As Especificidades das Escolas Parque (EPAR)	90
3.3.5 O Centro Interescolar de Esportes (CIEF).....	93
3.4 Política de esporte e o esporte na política: uma interpretação sobre a configuração e a concepção do esporte escolar na SEEDF	95
4 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A ABRANGÊNCIA DO ESPORTE ESCOLAR NO DF	101
4.1 Os limites de participação na política de esporte escolar do DF	101
4.2 As desigualdades de acesso aos programas de esporte escolar da SEEDF	109
4.2.1 Desigualdades territoriais	110
4.2.2 Desigualdades de gênero.....	119
4.3 A abrangência da ETI e a potencial presença do esporte escolar em escolas regulares	126
4.4.4 Sobre a abrangência das EPAR e a oferta de esporte escolar	131
4.5 CIEF: oásis ou deserto do esporte escolar?.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	152

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil, marcado por profundas assimetrias sociais, apresenta um cenário de concentração de renda e pobreza que persiste há séculos. Além da desigualdade de renda, a exclusão social se manifesta na privação de direitos básicos, impactando significativamente a qualidade de vida de milhões de Brasileiros (IBGE, 2024; PNUD, 2024).

A Constituição Federal de 1988 (CF-1988) estabelece um marco normativo para a garantia dos direitos sociais no Brasil (Brasil, 1988). No entanto, a concretização desses direitos depende da implementação de políticas públicas eficazes. Segundo Höfling (2001) e Pereira (2008), as políticas públicas desempenham um papel fundamental na materialização dos direitos previstos em lei, com a alocação e distribuição de bens públicos. Ao implementar políticas públicas, o Estado pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e a promoção da cidadania.

O esporte se insere entre os direitos fundamentais previstos na CF-1988, pois, conforme artigo 217: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um.” (Brasil, 1988). Nesse contexto, é possível situar o esporte no âmbito das necessidades intermediárias, com potencial para contribuir para a efetivação dos direitos de cidadania (Athayde *et al.*, 2016).

Esse entendimento nos coloca enormes desafios, especialmente se for considerado que o acesso ao esporte no Brasil está diretamente relacionado com as desigualdades que caracterizam o país. Pesquisas mostram que no território brasileiro a prática esportiva está condicionada por marcadores sociais como sexo, cor ou raça, idade, deficiência, nível de instrução e rendimento mensal domiciliar *per capita* (PNUD, 2017). De uma forma geral, a prática de atividades físicas e esportivas é determinada pelas desigualdades sociais mais amplas, com grupos minoritários e mais vulneráveis sendo os mais afetados.

Diante do exposto, o esporte se configura como um direito de cidadania ainda não plenamente garantido. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que visem à democratização do acesso, garantindo que todos os cidadãos, independentemente de suas condições socioeconômicas, tenham a oportunidade de praticar atividades físicas e esportivas.

A escola, como instituição fundamental para a formação do indivíduo e da coletividade, apresenta-se como um espaço estratégico para a implementação dessas políticas públicas que promovam a democratização do esporte. Ao alcançar um grande contingente da população, o espaço escolar pode contribuir significativamente para a diminuição das desigualdades de acesso à prática esportiva, especialmente para os mais vulneráveis.

Destaca-se que o esporte pode estar presente na escola em diversos tempos e espaços, apresentando também diferentes sentidos na sua prática. Em resumo, no que diz respeito ao tempo/espaço, pode-se dizer que, nos ambientes escolares, ele se manifesta como conteúdo das aulas de Educação Física e como conteúdo próprio, por meio de programas e projetos específicos.

Nesse sentido, é fundamental estudar e entender como os diferentes entes da federação têm promovido políticas públicas para desenvolver as atividades esportivas nas escolas Brasileiras. No caso específico do Distrito Federal (DF), considerando sua natureza especial de lhe ser atribuídas as competências legislativas reservadas aos estados e municípios (Brasil,1988) essa questão se torna um caso especial a ser pesquisado.

Dadas as limitações deste trabalho e para uma melhor delimitação do objeto de pesquisa, será tratado especificamente do esporte que é desenvolvido no contexto escolar, fora das aulas de Educação Física. Assim, o termo *esporte escolar* será adotado para designar esse tipo de manifestação esportiva.

Assim, parte-se do pressuposto de que os programas de esporte escolar desenvolvidos no âmbito das escolas públicas do DF devem contribuir para um projeto de educação integral, ampliando tempos, espaços e oportunidades educacionais. Esses programas devem também se constituir enquanto uma política pública que leve em consideração a diversidade da população e a necessidade de democratização do acesso ao esporte, colaborando para a diminuição das desigualdades verificadas em nível nacional.

Ao partir desse contexto delineado, alguns questionamentos podem ser realizados: é possível falar que o esporte escolar, de fato, faz parte de um projeto de educação integral que amplia as oportunidades educacionais para os estudantes da rede pública ou ele é um privilégio de uma pequena parcela? Será que a oferta de esporte escolar tem abrangência suficiente nos territórios que compõem o DF? A

política de esporte desenvolvida tem contribuído para a democratização do direito ou ela reproduz as desigualdades de acesso verificadas em âmbito nacional?

Assim, surge o problema indutor desta pesquisa, que, de forma resumida, pretende responder à seguinte questão: em que medida a política de esporte escolar contribui para a garantia do direito ao esporte a crianças e jovens do DF?

O problema formulado orientou a elaboração do objetivo geral, qual seja: analisar criticamente a política de esporte escolar desenvolvida no âmbito da rede pública de ensino do DF, entre os anos 2012 e 2023, no sentido de identificar a realidade e levantar possibilidades para a democratização desse direito.

A fim de alcançar esse objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos: a) delinear a configuração da política de esporte escolar e verificar os principais programas desenvolvidos; b) identificar e problematizar a concepção de esporte na política de esporte escolar do DF; c) compreender a abrangência de atendimento e o alcance da política de esporte escolar do DF como forma de identificar possíveis desigualdades de acesso.

Diante dessas questões, a presente pesquisa se justifica pela relevância do tema das políticas públicas de esporte e lazer no contexto Brasileiro, marcado pela recente reestruturação do Ministério do Esporte, pela promulgação da nova Lei Geral do Esporte e pelas discussões entre legislativo e executivo acerca do Plano Nacional de Esporte. Esse cenário impulsiona a necessidade de aprofundar o debate sobre o papel do Estado e dos diferentes entes da federação na garantia do direito ao esporte.

Além disso, o estudo proposto se alinha à agenda do grupo de pesquisa AVANTE/UnB, que tem se dedicado a aprofundar a análise das políticas públicas de esporte e lazer em âmbito regional, como forma de complementar as análises já realizadas em nível nacional. Logo, o DF, com sua peculiaridade de acumular funções de municípios e estados, representa um caso de estudo relevante para compreender as complexidades da implementação dessas políticas públicas nesse contexto.

Estudos recentes, como o de Dalmas (2022), têm contribuído para uma melhor compreensão das políticas públicas de esporte e lazer no Distrito Federal. No entanto, a oferta de atividades esportivas na rede escolar, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), ainda requer investigações mais aprofundadas. Embora trabalhos como os de Beltrame (2013), Santos (2015) e Lopes (2019) tenham explorado o tema, a relação entre a configuração atual da política de esporte escolar e a garantia do direito de acesso à população do DF permanece pouco clara.

Assim, este trabalho busca justamente investigar essa relação, analisando os programas e projetos desenvolvidos pela SEEDF e identificando desigualdades no acesso e na oferta de atividades esportivas. Os resultados deste estudo poderão subsidiar a formulação de políticas públicas mais equitativas e inclusivas, potencializando a expansão do direito ao esporte para todos os estudantes do Distrito Federal.

Por fim, ressalta-se que o autor é professor de Educação Física da SEEDF, tendo atuado tanto em escolas como em diferentes níveis de gestão. Ao longo dos anos, ocupou diversos cargos, com atribuições relacionadas à Educação Física e ao esporte escolar. Portanto, tem relações profissionais diretamente vinculadas ao objeto de pesquisa, bem como guarda compromisso em retornar os resultados do trabalho para seu órgão de origem.

Em termos de metodologia, a pesquisa em tela adotou uma abordagem qualitativa, pois esta permite uma melhor compreensão acerca das políticas de esporte escolar, considerando a complexidade do fenômeno e a diversidade de fatores que influenciam sua implementação em diferentes contextos.

A investigação teve caráter exploratório e descritivo-analítico. A pesquisa exploratória tem como finalidade levantar informações sobre determinado objeto, identificando as condições de sua manifestação (Severino, 2014). Já a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2009). O caráter analítico deve-se às interpretações dos dados coletados e seu cotejamento com outros indicadores, como, por exemplo, os marcadores sociais de iniquidade de acesso. Pesquisas que incluem esses dois aspectos são comumente utilizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática (Gil, 2009).

Para melhor delimitação do objeto, foi escolhido como recorte temporal o período de 2012 a 2023. Esses anos abrangem três Planos Plurianuais (PPA), o que possibilitou uma análise da evolução e das mudanças nas políticas públicas para o esporte escolar no período. Tal recorte contempla, parcial ou totalmente, três gestões do Governo do Distrito Federal (GDF), quais sejam: Agnelo Queiroz – PT (2011-2014); Rodrigo Rollemberg – PSB (2015 – 2018); e Ibaneis Rocha – PMDB (2019-2023).

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental. Neste tipo de estudo “os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua

investigação e análise” (Severino, 2014, p. 123). A busca pelos documentos foi realizada em sites governamentais e repositórios institucionais, além de solicitações específicas via Lei de Acesso à Informação (LAI). Toda a coleta de dados foi realizada de forma *online*, o que permitiu um acesso amplo e eficiente às informações.

A análise dos dados levou em consideração a política em sua totalidade, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos propostos por Boschetti (2009). A autora aponta a necessidade de avaliação das políticas sociais dentro de seu contexto de análise concreta, isto é, dentro da realidade nas quais tais práticas estão inseridas. Nesta proposta, a investigação deve superar o tradicionalismo de instrumentais técnicos e situar as análises, considerando todo o contexto sócio/político/econômico e buscando identificar as concepções de Estado e os fundamentos que justificam a implementação das políticas públicas.

Boschetti (2009) propõe desvelar o caráter contraditório existente entre as disposições legais, a operacionalização da política social e a articulação dos determinantes estruturais que conformam essa política, além de identificar as forças que agem na sua formulação e execução. As avaliações devem, portanto, ser orientadas pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes de expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade, bem como de conferir se elas estão efetivamente promovendo essas mudanças (Boschetti, 2009).

Em seu modelo de análise de políticas sociais, Boschetti (2009) propõe alguns aspectos que constituem elementos empíricos de investigação para delineamento do estudo das políticas ou programas sociais: a configuração e abrangência dos direitos e benefícios (a natureza e tipo dos direitos e benefícios previstos e/ou implementados, sua abrangência, os critérios de acesso e permanência e as formas e mecanismo de articulação com outras políticas sociais); a configuração do financiamento e gasto (fontes do financiamento, direção dos gastos e a magnitude dos gastos); e a gestão/controle social democrático (relação entre as esferas governamentais, relação entre Estado e Organizações Não-Governamentais (ONGs) e a participação e controle social democrático).

De forma complementar, a pesquisa também foi inspirada pela proposta teórico-metodológica de análise de políticas de esporte (Athayde *et al.*, 2020) e, de forma específica, está orientada — a partir das elaborações teóricas e metodológicas do Grupo Avante/UnB — para a análise e avaliação de políticas estaduais de esporte.

Esta abordagem, de análise de políticas estaduais de esporte do Grupo Avante/UnB, sugere cinco dimensões analíticas: contexto regional; configuração política; gestão e controle social; abrangência e infraestrutura; financiamento e gasto (Athayde *et al.*, 2022). Considerando os limites de uma dissertação de mestrado e o objeto estabelecido para este trabalho, a pesquisa deu maior ênfase para os seguintes indicadores: contexto regional; configuração política (em especial, o ordenamento legal); e abrangência.

Para alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, primeiramente foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o assunto estudado. Este momento consistiu em identificar as produções bibliográficas e os fundamentos teóricos existentes que fossem pertinentes aos temas abordados. Essa revisão ajudou a subsidiar a análise de contexto da realidade. A bibliografia utilizada foi do geral ao específico, contemplando temas como: desigualdade social no Brasil; Estado e políticas sociais no contexto do capitalismo contemporâneo; esporte como direito; esporte e escola; políticas públicas de esporte no Brasil; e políticas de esporte escolar no âmbito do DF.

Já a pesquisa documental contou com: levantamento sobre os indicadores demográficos e índices de desigualdade social no DF; legislação vigente que regulamenta o esporte nacional e distrital; relatórios anuais de monitoramento do PPA; relatórios de gestão e prestação de contas anuais do GDF de 2012 a 2023; e documentos norteadores dos programas e projetos de esporte escolar desenvolvidos pela SEEDF. Para complementar o levantamento de dados, foram solicitadas informações sobre a abrangência dos programas desenvolvidos pela SEEDF via LAI.

Apresenta-se abaixo o quadro resumo com as dimensões de avaliação, os dados levantados, bem como os documentos e as fontes de informações utilizadas:

Quadro 1 – Dimensões de avaliação, dados levantados, documentos e fontes consultadas na pesquisa

(Continua)

Dimensão de avaliação: contexto regional	
Dados levantados	Documentos e fontes
Aspectos históricos, demográficos, sociais e políticos do DF	Site oficial do Arquivo Público do DF https://www.arquivopublico.df.gov.br/ Site oficial da Codeplan - https://www.codeplan.df.gov.br/ Portal de Informações Estatísticas do DF - https://infodf.ipe.df.gov.br/ PPA 2012 - 2015; PPA 2016 - 2019; e PPA 2020-2023
Organização institucional e gestão	Site Oficial da SEEDF - https://www.educacao.df.gov.br/ Regimento da Rede Pública de Ensino do DF Regimento Interno da SEEDF
Configuração da oferta de esporte escolar	Site Oficial da SEEDF - https://www.educacao.df.gov.br/ Lei 3.433/2004/ Decreto 26.280/2005 Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a ETI Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas de Natureza Especial
Concepção de esporte	Site Oficial da SEEDF - https://www.educacao.df.gov.br/ Lei 3.433/2004/Decreto 26.280/2005 Regulamento Geral dos JEDF Caderno de Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a ETI Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas de Natureza Especial
Dimensão de avaliação: configuração política (ordenamento legal)	
Legislação Federal	Portal da Legislação - https://www4.planalto.gov.br/legislacao/
Legislação Distrital	Sistema integrado de normas jurídicas do DF (SINJ-DF) - https://www.sinj.df.gov.br/sinj/
Dimensão de avaliação: abrangência	
Escolas, turmas e matrículas na SEEDF	Site Oficial da SEEDF - https://www.educacao.df.gov.br/ Censo DF https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/bi.php
Indicadores de participação nos programas de esporte escolar e ETI	Relatórios Anuais de Monitoramento do PPA Relatórios Anuais de Prestação de Contas do GDF Respostas da SEEDF via LAI

Quadro 1 – Dimensões de avaliação, dados levantados, documentos e fontes consultadas na pesquisa

(Conclusão)

Dimensão de avaliação: abrangência	
Localização das turmas de CID, escolas participantes do JEDF e escolas de natureza especial	Site Oficial da SEEDF - https://www.educacao.df.gov.br/ Respostas da SEEDF via LAI

Fonte: Elaboração Própria.

Esta dissertação, requisito básico para conclusão do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física, da Universidade de Brasília (PPGEF), está organizada em cinco capítulos.

Os capítulos dois e três foram destinados ao desenvolvimento do referencial teórico e delineamento do contexto político e social da pesquisa. De certa forma, contempla os primeiros indicadores da proposta teórico-metodológica de análise e avaliação de políticas de esporte estadual do Grupo Avante/UnB, especialmente o contexto regional e a configuração política (ordenamento legal).

O capítulo dois começa com uma discussão conceitual sobre políticas públicas e garantia de direitos. Em seguida, apresenta o esporte a partir de seu surgimento enquanto fenômeno moderno, sua consolidação como direito e seu desenvolvimento no cenário contemporâneo. Na sequência, traz um debate sobre o que seria o tempo e o espaço do esporte na escola, situando o conceito de esporte escolar utilizado no trabalho. Por fim, apresenta a configuração recente da Política de Esporte Escolar no Brasil.

O terceiro capítulo tem como finalidade contextualizar socialmente como o esporte escolar é desenvolvido e organizado no âmbito do DF. Inicialmente, é traçado um breve panorama histórico da capital, identificando dados que comprovam as desigualdades sociais no território. Para isso, foi feita uma análise acerca do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS - DF) das diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal (RAs). O capítulo também apresenta a configuração da política de esporte escolar no DF, mapeando os principais programas, projetos e ações desenvolvidas.

Finalmente, o capítulo se encerra com uma discussão sobre a concepção da política de esporte escolar da SEEDF.

Já o quarto capítulo apresenta uma discussão sobre a abrangência da oferta de esporte escolar no contexto do DF. A análise contemplou os principais programas de esporte escolar coordenados pela Gerência de Desporto (GDESP), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) — os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF) e o Programa Centro de Iniciação Desportiva (CID). A pesquisa de abrangência também levou em consideração a oferta de esporte escolar no âmbito da Educação em Tempo Integral (ETI), que está sob a gestão da Diretoria de Educação Integral (DEINT), da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN).

Com o intuito de identificar variações e tendências ao longo do período analisado, foram construídas séries históricas a partir dos dados de atendimento dos diferentes programas esportivos. Para os programas JEDF e CID, realizou-se uma análise crítica da distribuição territorial, cruzando os dados de atendimento por Regiões Administrativas (RAs) com o IVS-DF delas. Além disso, os dados de atendimento também foram analisados considerando as dimensões de gênero, idade e modalidades esportivas ofertadas.

No que se refere à Educação em Tempo Integral (ETI), a coleta de dados buscou identificar a quantidade de escolas e estudantes atendidos por cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) e RA. A análise também contemplou as escolas de natureza especial, como o Centro Interescolar de Esportes (CIEF), e as Escolas Parque (EPAR), que oferecem atividades esportivas.

O trabalho culmina com as considerações finais, quinto capítulo, no qual os principais resultados da pesquisa são sintetizados e interpretados à luz dos objetivos propostos. Além disso, são discutidas as limitações do estudo, decorrentes da natureza dos dados e das escolhas metodológicas. Por fim, são apresentadas sugestões para futuras pesquisas, visando aprofundar o conhecimento sobre a temática e contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas mais equitativas para o esporte escolar no DF.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESPORTE ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e o contexto histórico que embasam a pesquisa. Serão abordados os seguintes aspectos: a importância das políticas públicas como garantidoras de direitos; a trajetória do esporte como direito de cidadania; a relação entre esporte e escola — situando o conceito de esporte escolar utilizado neste trabalho; e, por fim, um panorama da configuração da política de esporte escolar no Brasil.

2.1 As políticas públicas como instrumento para a garantia de direitos

A política transcende as instituições governamentais e permeia todas as esferas da vida social. Concepções contemporâneas a compreendem como uma força presente em todos os âmbitos da vida humana, desde as relações mais íntimas até as mais abrangentes, sempre envolvendo questões de poder e decisão (Bobbio, 1986). Essa perspectiva ampliada permite-nos compreender a política como um elemento fundamental na construção e transformação da sociedade.

Segundo Melazzo (2010), o conceito de política é bastante amplo e pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Ele pode ser associado tanto à ciência do Estado e do governo quanto à arte de governar. Além disso, a política pode ser vista como um processo dinâmico de participação e transformação social, vinculado a um contexto histórico e geográfico específico.

Trata-se, portanto, de um tema abrangente e complexo, que não é estático, mas que está em constante transformação. Para Pereira (2008), a evolução do conceito de política pode ser observada na distinção entre dois sentidos principais: um mais geral, relacionado aos processos de tomada de decisão em âmbito coletivo; e outro mais restrito, ligado às ações do Estado. O sentido geral, com raízes na Grécia Antiga, associava a política à vida da *pólis*, compreendendo todas as atividades relacionadas à esfera pública e cidadã. A partir de Aristóteles, o conceito de política passou a ser associado ao estudo e ao conhecimento das formas de organização da sociedade, aproximando-se do que hoje entendemos por ciência política. Essa evolução conceitual é fundamental para compreender a origem e o desenvolvimento das políticas públicas.

A crescente complexidade das sociedades modernas e a necessidade de compreender e intervir nas questões públicas impulsionaram o desenvolvimento de um campo de estudo dedicado à análise das políticas públicas. Segundo Souza (2006), os estudos sobre políticas públicas surgiram no pós-guerra, a partir do pressuposto de que as ações governamentais podem ser objeto de análise científica. Ainda segundo essa autora, pioneiros como Harold Laswell, com sua noção de análise de políticas, e Herbert Simon, com o conceito de racionalidade limitada, estabeleceram os fundamentos teóricos para esse campo de estudo. Charles Lindblom, por sua vez, ampliou a análise das políticas públicas ao incorporar as relações de poder e a complexidade dos processos decisórios. Já David Easton contribuiu para a sistematização do campo ao conceber as políticas públicas como um sistema interativo, influenciado por fatores internos e externos (Souza, 2008).

Esses autores foram fundamentais para desenvolver as políticas públicas enquanto área do conhecimento e, conseqüentemente, contribuíram para a própria delimitação do significado do termo política. Apesar de algumas diferenças conceituais entre diferentes autores que se debruçaram sobre o tema, vale ressaltar os pontos de convergência.

De acordo com Schmidt:

Na literatura da ciência política há inúmeras definições, mas sobressai-se um conceito: políticas públicas são respostas do poder público a problemas políticos. Ou seja, as políticas designam iniciativas do Estado (governos e poderes públicos) para atender demandas sociais referentes a problemas políticos de ordem pública ou coletiva. (Schmidt, 2018 p. 122).

Segundo Höfling (2001), a implementação e a manutenção das políticas públicas são responsabilidades do Estado, mas envolvem a participação de diversos atores sociais. Souza (2006) complementa essa perspectiva ao destacar a visão holística das políticas públicas, compreende-as como resultado de um conjunto de fatores inter-relacionados, incluindo a interação entre indivíduos, instituições, ideologias e interesses.

Para Melazzo (2010), política pública pode ser compreendida como um conjunto de ações governamentais contínuas e amplas, destinadas a abordar problemas específicos em diversas áreas, como a economia, o meio ambiente e a urbanização. Essas ações são geralmente guiadas por princípios, diretrizes e

objetivos, materializando-se em planos, programas, projetos e, frequentemente, em legislação.

A partir dessas definições apresentadas, entende-se que a relação entre Estado, governo e sociedade é fundamental para compreender a natureza e o sentido das políticas públicas. Nesse sentido, vale delimitar as diferenças entre Estado e governo, que, conforme Höfling (2023), é fundamental para compreender a dinâmica política. A autora conceitua o Estado como um conjunto de instituições permanentes, como o legislativo, o judiciário e o exército, as quais fornecem a estrutura para a ação governamental. O governo, por sua vez, é entendido como a expressão política de um determinado momento histórico, constituído por um conjunto de programas e projetos que refletem as demandas e as prioridades da sociedade. Assim, o Estado implanta um projeto de governo por meio de programas, projetos e ações voltadas para setores específicos da sociedade (Höfling, 2001).

Portanto, as políticas públicas podem ser definidas como ações governamentais que visam atender a demandas e necessidades da sociedade e que são resultantes de um processo de negociação entre o Estado e os diversos segmentos sociais.

Essa perspectiva dinâmica permite analisar como as mudanças nas orientações políticas influenciam a ação do Estado e a formulação de políticas públicas. Os diferentes entendimentos acerca do que seria a função do Estado e, conseqüentemente, das políticas públicas, estão diretamente relacionados à concepção política do governo vigente. Um governo com uma visão de cunho socialista ou social-democrata, por exemplo, tende a implementar políticas públicas voltadas para a garantia de direitos sociais; enquanto um governo com uma visão mais neoliberal pode restringir o alcance dessas políticas, na medida em que propõe a própria limitação das funções do Estado.

De acordo com Höfling (2001), as teorias políticas liberais e neoliberais concebem as funções do Estado como fundamentalmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, evitando interferência nas esferas da vida pública e econômica da sociedade. Para a autora, um governo com concepção mais “crítica” deve considerar como função do Estado:

[...] atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (Höffling, 2001, p. 39).

Observa-se ainda que ela faz distinção sobre as diferentes concepções de Estado e sua função em relação à garantia de direitos e conquistas sociais. Nesse contexto, vale destacar o conceito de direitos humanos, o qual, como o conhecemos hoje, é resultado de um longo processo histórico e de inúmeras lutas sociais. Segundo Bobbio (1992), a ideia de direitos fundamentais, inerentes a todos os seres humanos, ganhou força a partir das revoluções liberais do século XVIII.

O autor propõe uma classificação histórica dos direitos humanos, dividindo-os em três gerações: os direitos individuais (primeira geração), que se subdividem em direitos civis e políticos e visam limitar o poder estatal e garantir a liberdade individual; os direitos econômicos, sociais e culturais (segunda geração), que buscam a igualdade e a justiça social; e os direitos de solidariedade (terceira geração), que se referem a direitos coletivos e transindividuais (Bobbio, 1992).

Hannah Arendt (2007), por sua vez, aprofunda a análise sobre a relação entre os direitos humanos e a condição humana, destacando a importância da esfera pública para a efetivação desses direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, representou um marco fundamental nesse debate, estabelecendo um padrão comum de conquistas a ser alcançado por todos os povos e nações. Essa declaração, entretanto, não esgota a complexidade do tema.

A garantia de direitos é um processo desafiador, que envolve diversos atores e está sujeita a influências políticas, sociais, econômicas e culturais. Como vimos, a concepção de Estado exerce um papel fundamental no processo de implementação das políticas públicas.

Nesse sentido, concorda-se com Pereira (2008), quem defende que uma das principais funções da política pública é concretizar direitos alcançados pela sociedade e incorporados às leis.

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça, e permitirem a sociedade exigir atitudes positivas e ativas do estado para transformar esses valores realidade. (Pereira, 2008, p. 102).

Portanto, defende-se a ideia de que a garantia de direitos, de uma forma geral, e dos direitos sociais, em particular, exige uma atuação direta do Estado. Só assim eles podem ser concretizados, tendo nas políticas públicas seu principal instrumento de efetivação.

No Brasil os direitos sociais estão garantidos no Art. 6º da CF 1988: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Brasil, 1988, n.p.). Vale destacar que a CF de 1988 não se limita aos direitos sociais previstos no referido artigo. Ela abrange uma vasta gama de direitos de cidadania que garantem a dignidade da pessoa humana. A interpretação desses direitos deve ser ampla e dinâmica, considerando a evolução da sociedade e os seus novos desafios.

No contexto Brasileiro, a efetivação dos direitos de cidadania enfrenta uma série de obstáculos complexos e interligados. A desigualdade social, profundamente arraigada, dificulta o acesso equitativo de todos os cidadãos aos direitos previstos em lei, gerando exclusões significativas de grupos historicamente marginalizados.

Raça/cor, classe social, gênero, idade, deficiência e região geográfica são alguns dos principais marcadores sociais que determinam as oportunidades e condições de vida das pessoas. Pessoas negras, mulheres, com deficiência, assim como aquelas que vivem em condições de pobreza e em regiões mais vulneráveis, são as mais afetadas pela exclusão social. Essa situação é resultado de um processo histórico de desigualdades e discriminações que se manifesta em diversas esferas da vida, como educação, saúde, trabalho e acesso à justiça (IBGE, 2024; PNUD, 2024).

Neste cenário de assimetrias, as políticas públicas são um instrumento fundamental para a garantia de direitos, mas sua efetividade depende de diversos fatores. A construção de políticas públicas mais justas e equitativas exige um esforço contínuo para superar os desafios da desigualdade social, que também se manifesta na falta de acesso de grande parte da população aos direitos de cidadania. Dentre esses direitos está o esporte, assunto que será abordado no próximo tópico.

2.2 O esporte como direito de cidadania

O esporte é um fenômeno social de destaque no mundo contemporâneo, está presente no cotidiano de crianças, jovens e adultos em todos os continentes. Manifesta-se de diversas maneiras e com diferentes finalidades, tais como atividades de lazer, práticas para a busca da saúde, conteúdos e instrumento pedagógicos de escolas e é objeto de projetos sociais. Além disso, assume, notadamente, a forma de mercadoria e espetáculo (Marques *et al.*, 2009).

A origem desse importante fenômeno não pode ser considerada um consenso, constituindo-se um objeto de discussão entre diversos autores que estudam o tema. Segundo Raymond Thomas (1991, *apud* Stigger, 2005), esse debate pode ser resumido em duas teses concorrentes: uma embasada na ideia de *continuidade*, a qual defende que o esporte teria suas origens em tempos remotos da civilização; e outra a partir da noção de *ruptura*, a qual sustenta que o esporte teria surgido na Inglaterra, quando diversos jogos e passatempos teriam passado por significativas transformações, inaugurando uma nova forma de atividades físicas-competitivas.

Em que pese haver certas semelhanças do esporte atual com algumas atividades praticadas em momentos distintos da história — como na idade média, na antiguidade clássica, ou mesmo em tempos primitivos —, corrobora-se a ideia de que o esporte o qual conhecemos hoje é um produto próprio da modernidade.

Segundo Bracht (2003), o esporte surgiu em meados do século XVIII e XIX, na Inglaterra, como uma atividade própria da aristocracia, a partir da transformação de elementos da cultura corporal das classes populares e da nobreza inglesa. Nesse contexto, ele teria se disseminado, primeiramente, para o restante da Europa e para as zonas de influência inglesa, consolidando-se no século XIX e se espalhando ao redor do globo, especialmente, a partir do século XX.

Para Pociello (1987), é difícil identificar, com precisão, o surgimento do esporte na Inglaterra, pois o fenômeno sofreu transformações desde o século XVIII até finais do século XIX. Após um período de desenvolvimento de jogos tradicionais, ligados às profundas mudanças da sociedade na transição do século XVII para o XVIII, é possível identificar quatro fases sucessivas e articuladas na origem do esporte.

Assim, observa-se: uma primeira fase, caracterizada pelo incentivo a estas práticas populares pelo patronato e a organização de corridas e lutas proporcionadas por fidalgos, a partir de 1760; uma segunda fase, em que houve uma apropriação das

práticas pelos estudantes internos, resultando na invenção de esportes individuais e coletivos nas chamadas “public schools” inglesas, de 1820 a 1860; uma terceira fase, de 1860 a 1880, de regulamentação dos clubes, demanda que surgiu em função do desenvolvimento de encontros entre os estabelecimentos, os quais foram possíveis a partir do alargamento da rede ferroviária, que estreitou as distâncias geográficas; e, finalmente, um período de disseminação dos esportes coletivos para as classes trabalhadoras, de 1880 a 1890 (Pociello, 1987).

Ao longo desse processo, o esporte se diferenciou em relação aos jogos populares e outros elementos da cultura corporal, passando a reunir algumas características próprias. Assim, formou-se um conceito moderno de esporte, marcado por novas dimensões culturais, o qual, conforme Melo (2010), apresenta as seguintes características: organiza-se em entidades representativas (locais, nacionais e internacionais); possui um calendário particular, deixando de seguir estritamente outros tempos sociais ou rituais; conta com um corpo técnico cada vez maior e mais especializado; gera um mercado em seu entorno, extrapolando a própria especificidade da prática esportiva.

Ademais, dentre os trabalhos que se esforçaram em definir o conceito de esporte moderno, vale destacar a obra "*From ritual to record: the nature of modern sports*", de Allen Guttman. Dessa forma, de acordo com o autor, as propriedades que caracterizam o esporte moderno podem ser resumidas como: secularização; igualdade de chances; especialização dos papéis; racionalização; burocratização; quantificação e busca do rendimento (Guttman, 1978).

Aos poucos, esse fenômeno moderno, de origem aristocrática, que serviu inicialmente como meio para distinção social, acabou por se popularizar entre outras classes, como a ascendente burguesia e o incipiente proletariado. Em seu processo de expansão, foram criadas diversas modalidades esportivas, algumas das quais se popularizaram rapidamente e alcançaram centenas de países. Hoje, o esporte se faz presente, cada vez mais, tanto na geopolítica global quanto no cotidiano da população em geral.

Nesse contexto, os Jogos Olímpicos da modernidade podem ser considerados como uma das maiores expressões do esporte moderno. Realizados pela primeira vez, em 1896, na Grécia, os Jogos se tornaram rapidamente um fenômeno mundial, ao ampliar a quantidade de países e espectadores participantes a cada edição. Não

à toa, sua trajetória está diretamente relacionada com importantes acontecimentos da história do século XX (Rúbio, 2010a).

Dentre esses acontecimentos históricos, que fazem parte também da história do esporte, destacam-se: o nacionalismo exacerbado, já nas primeiras edições; as saudações de cunho fascista e nazista, praticadas por diversas delegações nas edições de Los Angeles (1932) e Berlin (1936); a polarização protagonizada por Estados Unidos e União Soviética ao longo da Guerra Fria, culminando nos boicotes à Moscou (1980) e Los Angeles (1984); o Massacre de Tlatelolco¹, praticado contra estudantes que protestavam contra a realização dos Jogos do México (1968); e o ataque terrorista à Vila Olímpica nos Jogos de Munique (1972). Esses são alguns exemplos de tensões e conflitos que marcaram a trajetória do megaevento (De Campos, 2016).

Assim, o esporte desempenhou, no âmbito da sociedade capitalista, diferentes funções ao longo do tempo. Nos momentos de acirramento entre capital e trabalho, as classes dominantes fizeram o uso do esporte como instrumento de alienação e despolitização, com intuito de abafar reivindicações trabalhistas; no entre guerras, foi utilizado como aparelho ideológico de determinados regimes políticos, como o fascismo e o nazismo; e no âmbito da Guerra Fria, foi largamente utilizado e apropriado pelas formações sociais que disputavam a hegemonia mundial (Athayde, *et al.*, 2016).

No contexto Brasileiro, o esporte também foi amplamente utilizado pelo Estado para fins idealistas e políticos, especialmente nos períodos de regimes autocráticos. Essa aproximação do Estado com o esporte, com objetivos utilitaristas, pode ser identificada a partir da Era Vargas (1937-1945) e, especialmente, durante a ditadura militar (1964-1985), quando foi intensificada (Bueno, 2008).

Por outro lado, em sua trajetória de expansão e reconhecimento social, o esporte também foi reconhecido como produto do (e para o) humano, inclusive no seu sentido de humanização — sendo compreendido, portanto, como patrimônio cultural da humanidade de acesso universal (Castellani Filho, 2008).

Segundo Tubino (1987), o ponto de inflexão para a revisão do conceito de esporte foi o Manifesto Mundial do Esporte, publicado em 1968 pelo *Conseil Internationale d'Education Physique et Sport*, órgão vinculado à Organização das

¹ Em 02 de outubro de 1968, as Forças Armadas Mexicanas abriram fogo contra civis desarmados, provocando a morte de centenas de estudantes, há 10 dias antes da abertura das Olimpíadas.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), que passou a tratar o esporte na perspectiva do tempo livre e da educação, ou seja, para além do alto rendimento. Além disso, a Carta Europeia de Esporte Para Todos, publicada em 1966, referendou as novas responsabilidades do esporte.

Em âmbito internacional, outros documentos foram importantes para esse processo, como o “Manifesto da Educação Física”, de 1968, divulgado pela *Fédération Internationale d'Education Physique* (FIEP); e, especialmente, a “Carta Internacional de Educação Física e do Esporte”, de 1978, publicada em 1979 pela Unesco, que logo em seu primeiro artigo afirma que o esporte é um direito (Tubino 1987).

No Brasil, esse reconhecimento só vai acontecer a partir do processo de redemocratização do país, mais especificamente com a promulgação da CF-1988, que passa a reconhecer o esporte enquanto direito individual do cidadão e seu fomento um dever do Estado (Brasil, 1988). Portanto, é a partir da chamada “constituição cidadã” que o esporte é considerado um direito e, conseqüentemente, um objeto de políticas públicas.

Apesar da sua garantia constitucional e do contexto político e social da época, podemos dizer que o esporte não foi efetivamente pautado pelo Estado Brasileiro enquanto direito e, tampouco, foi objeto de políticas públicas que potencialmente pudessem alcançar a população em geral (Bueno, 2008; Flausino; Mascarenhas, 2012; Athayde, *et al.*, 2016).

Vale lembrar que, no setor esportivo, os anos que sucederam a promulgação da CF-1988 foram marcados pelas discussões sobre a regulamentação do artigo 217 e pela elaboração da legislação infraconstitucional. Nesse contexto, o controle do processo de elaboração do que seria a base da nova legislação esportiva pertenceu aos agentes do Estado. Estes, de forma paradoxal, criticavam o governo, ao tomarem o modelo de Estado autoritário e intervencionista, próprio do regime militar, para generalizar qualquer forma de intervenção estatal no setor esportivo. Assim, essa nova fração hegemônica que estava no poder se alinha perfeitamente com o que estava proposto como princípio mais geral das ações do governo, isto é, de deixar para o mercado o controle das relações sociais (Veronez, 2005).

Importante situar que, durante esse período, o Brasil era governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Ao longo do governo de FHC, houve um processo autointitulado de reforma do estado Brasileiro, em que a expressão institucional era um projeto de governo conhecido como Plano Diretor da

Reforma do Estado. Em termos econômicos, essa contrarreforma do Estado passaria a transferir, para o setor privado, atividades que o mercado poderia cuidar, assim como passaria a descentralizar serviços para o “poder público não estatal”, ao produzir serviços competitivos ou não exclusivos do estado, além de estabelecer parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social (Behring, 2003).

Se, por um lado, o estado passa a ser responsável, conforme ordenamento legal, a fomentar práticas esportivas à população, por outro, o contexto político econômico do país apresentava-se com características próprias do neoliberalismo, no qual o estado transfere grande parte de suas funções para o mercado e para o terceiro setor.

Conforma-se a lógica de um Estado financiador da política esportiva centrada nas entidades esportivas com personalidades jurídicas de direito privado, que, segundo Castellani Filho (2008), faz-se presente desde a Lei n. 9.615/1998. Esta lei, que institui normas gerais sobre o esporte e dá outras providências, é amplamente conhecida como Lei Pelé, em função do rei do futebol ter sido ministro extraordinário do esporte durante o período 1995/1998 (Brasil, 1998).

Soma-se a isso, a predominância que o esporte de alto rendimento sempre teve em termos de políticas públicas no Brasil. Segundo Bueno (2008), essa característica ocorre desde a presença marcante do Estado no esporte durante o Estado Novo (1937-1945), passando pelo período democrático corporativista do esporte (1945-1964) e sendo reforçado pela ampliação do modelo hegemônico pró-esporte de alto rendimento no período de ditadura militar (1964-1985), até chegar ao contexto pós-constitucionalização do direito ao esporte.

A Lei n. 9615/1998, logo em seu 3º artigo, estabelece quatro manifestações esportivas para o esporte: educacional; participação; rendimento e formação. Ela também reafirma um preceito constitucional, estabelecendo que o esporte educacional deve ser priorizado em termos de financiamento (Brasil, 1998). Contudo, essa diretriz legal não tem sido, efetivamente, levada em consideração, pois os estudos sobre financiamento do esporte, no Brasil, têm demonstrado que as destinações dos recursos públicos tendem a privilegiar o esporte de rendimento em detrimento das outras manifestações (Veronez, 2007; Almeida; Marchi Júnior, 2012; Mascarenhas, 2016; Carneiro, 2018; Carneiro *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a discussão que se apresenta não trata da falta de valorização do esporte de alto rendimento, enquanto objeto de intervenção do Estado, mas da compreensão de que esse tipo de manifestação esportiva atinge uma parcela pequena da população. Os programas, projetos e ações são focalizadas em pessoas que detêm talento esportivo, o que acaba por deixar à margem das políticas públicas a grande maioria da população.

Para além da sua dimensão de instrumento ideológico e da hegemonia do alto rendimento, aspectos marcantes do esporte moderno, o esporte na contemporaneidade se caracteriza por novas dinâmicas. A mercadorização e a diferenciação dos seus significados, impulsionadas por transformações socioeconômicas, são elementos centrais nesse contexto complexo, como discutido por Marques *et al.* (2009).

Segundo os autores:

[...] o esporte contemporâneo se caracteriza como um fenômeno heterogêneo ligado ao mercado, cujas práticas, voltadas ao lazer, à educação formal e ao alto rendimento, acabam ou se associando com o giro de capital ou sofrendo influência cultural de um modelo hegemônico. (Marques *et al.*, 2009, p. 642).

Essas novas características que o fenômeno esportivo vem assumindo — as quais justificam a diferenciação entre os conceitos de esporte moderno e esporte contemporâneo —, por si só, não são capazes de resolver a problemática da garantia do direito ao acesso.

Conforme Marques *et al.* (2009), em sua gênese, o esporte moderno se apresentou estritamente elitista e aristocrático, ao passo que, em seu processo de transformação, ele foi massificado como propaganda política. Atualmente, já no contexto do esporte contemporâneo, ocorre novamente um processo de elitização, a partir das normas do mercado e das diferenças de poder econômico entre a população (Marques *et al.*, 2009).

Além disso, mesmo no período em que o esporte foi massificado para fins políticos e ideológicos, não é possível dizer que ele foi democratizado para a população, pois seguia-se a lógica de privilegiar aqueles que tinham melhor rendimento ou eram mais aptos para a prática. Assim, a massificação se dava na perspectiva da detecção de talentos para fins utilitaristas e não para a garantia do acesso. Atualmente, em que pese à contemporaneidade trazer novos significados

para o fenômeno esportivo, a garantia do direito ao acesso esbarra em questões econômicas, as quais estão atreladas a outros marcadores sociais.

Isso posto, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), existe uma forte relação entre o rendimento mensal e a prática de atividades físicas e esportivas. A proporção das pessoas localizadas no estrato social com maior rendimento domiciliar per capita, acima de cinco salários-mínimos, que praticam atividades físicas e esportivas é 71% maior do que a média e, quando comparada com a proporção de praticantes do estrato inferior de renda, esse número é o dobro. A pesquisa também mostrou que, todas as combinações possíveis envolvendo o estrato superior estão bem acima da taxa média da população, independentemente da idade, do sexo ou da raça (PNUD, 2017).

Esses dados são ilustrativos da correlação entre renda e acesso à prática esportiva, o que reforça a tese de que o esporte tem, cada vez mais, passado por um processo de mercadorização. Ou seja, o esporte tem se tornado uma mercadoria a ser comprada, não só em termos de acesso enquanto prática, mas também em relação ao consumo do espetáculo e de produtos relacionados. Se questões econômicas parecem ser determinantes para a prática esportiva, pesquisas apontam que também existem fortes diferenças envolvendo outros marcadores sociais.

O Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil aponta que tais iniquidades estão relacionadas com escolaridade, deficiência, idade, sexo e raça. Entre os grupos que menos praticam atividades físicas e esportivas estão os sem instrução, as pessoas com deficiência e os idosos. Existem também desigualdades entre os sexos, homens têm 28,4% mais chances de praticar um esporte. Além disso, há disparidades raciais, enquanto brancos apresentam uma taxa 6% acima da média, negros ficam 6% abaixo da média (PNUD, 2017).

Esse cenário de desigualdades de acesso ao esporte, aliado ao preceito constitucional de que é dever do Estado fomentar práticas esportivas para a população, justifica e estimula o desenvolvimento de políticas públicas. A afirmação do esporte como um direito de todos se contrapõe ao viés que tenta eliminar a responsabilidade pública e minimizar o papel do Estado, o que descaracteriza a própria noção de direitos.

Assim, concorda-se com Athayde *et al.* (2016) no entendimento de que, para além do reconhecimento jurídico legal, o exercício do direito ao esporte, no Brasil, deve ser materializado pela prática social, o que pressupõe o desenvolvimento de

políticas públicas compromissadas com a equidade e a justiça social. Ou seja, o Estado precisa estar comprometido, não apenas com uma política que garanta mais medalhas para o país, mas, fundamentalmente, com programas, projetos e ações que sejam desenvolvidos para diminuir as desigualdades de acesso ao esporte enquanto um direito de cidadania.

Nesse contexto, por meio de políticas sociais, a escola pode se apresentar como um tempo/espaço privilegiado para a democratização do acesso ao esporte das crianças e dos jovens. Isso se justifica, tanto pela relação histórica entre esporte e educação, quanto pelo fato de a escola ser um dos principais braços do Estado, com significativa capilaridade no território nacional.

O próximo tópico tem como objetivo discutir a interface entre esporte e escola, além de desenvolver um conceito de esporte escolar para este trabalho.

2.3 O tempo e o lugar do esporte na escola: situando o esporte escolar

O esporte sempre guardou relações muito próximas com a escola e a educação de uma forma geral. É sabido que as universidades inglesas formaram um terreno fértil, ao longo do século XIX, para que se forjasse algumas das modalidades esportivas mais populares da atualidade. A codificação do futebol e do rugby, por exemplo, teria se dado por iniciativa dessas escolas (Pociello,1987; Tubino,1987; Melo, 2010).

Embora não exclusivamente, em boa medida o movimento de sistematização do esporte moderno parte das “public schools” inglesas, que, desde os anos 1820, estiveram cada vez mais influenciadas pela ideia de “cristianismo muscular” proposta que Thomas Arnold liderava a partir da escola de Rugby, local em que, em 1823, William Webb Ellis inventou o célebre esporte que leva o nome da instituição. (Melo, 2010, p. 110).

Nesse trecho, Melo (2010) destaca o papel das escolas na estruturação e disseminação dos esportes modernos no contexto da Inglaterra do século XIX, além de ressaltar o protagonismo de Thomas Arnold² nesse processo. Também é mencionado William Webb Ellis, o qual tradicionalmente é considerado o inventor da

² Foi diretor da Rugby School de 1828 a 1841 e o responsável pela introdução de uma série de reformas que viriam a influenciar todo o sistema de ensino na Inglaterra.

modalidade, fato que teria ocorrido em função dele ter carregado a bola com as mãos em uma partida de futebol.

Da mesma forma, Tubino (1987), ao defender uma tese para a origem do esporte, concorda com Ulmann (1965) e com a narrativa de que, o início formal da versão moderna do esporte estaria datada com Thomas Arnold, em 1828, quando este teria utilizado jogos físicos da nobreza e burguesia inglesa, ao incorporá-los aos métodos de educação, e dando autonomia para que os alunos pudessem dirigi-los. A partir desse contexto, teria surgido o esporte institucionalizado, o esporte popular e o esporte escolar, constituindo-se, portanto, como um marco para a modernização do esporte (Tubino, 1987).

Vale a ressalva de que esse movimento de sistematização e expansão não foi, necessariamente, iniciativa dos pedagogos da época, mas pode ter surgido a partir dos próprios estudantes. De acordo com Pociello (1987), inicialmente, a atitude mais comum dos gestores educativos frente aos esportes era de hostilidade. Havia ainda uma clara distinção entre as modalidades, cujo exemplo clássico é a oposição entre o críquete (modalidade de cavalheiros) e o futebol e o rugby (jogo para menino açougueiro). Além disso, esses funcionários exerciam forte objeção aos encontros entre os estabelecimentos de ensino, os quais, posteriormente, tiveram papel fundamental na disseminação e popularização dessas modalidades.

Conforme Pociello (1987), a postura de resistência ou, no máximo, de tolerância dos pedagogos, mudou somente a partir da década de 1860, quando foi gradualmente substituída por uma política de incentivo aos jogos e esportes. No contexto da reforma educacional, Thomas Arnold encontrava-se diante de um problema fundamental: a necessidade de restauração da autoridade do diretor e dos professores sobre os alunos. Por outro lado, a organização muito particular de um “sistema” próprio dos universitários expressava a existência de um poder paralelo e concorrente, o qual não era admitido pelos mestres.

O desenvolvimento do rugby teria sido o preço que Arnold teve de pagar, contrariado, para assegurar a colaboração dos estudantes na implantação e manutenção da disciplina. Dessa forma, o desenvolvimento da modalidade não pode ser considerado como resultado do incentivo dos educadores, é, sobretudo, consequência da ação dos discentes para o reconhecimento de sua autogestão (Pociello, 1987).

Outro exemplo que está nas origens do esporte e que reforça a relação entre este fenômeno moderno e as instituições educacionais é o remo, o qual foi apreendido e sistematizado no âmbito das escolas britânicas. Desde 1790, existiam clubes da modalidade no Eton College e na Westminster School; já na Universidade de Oxford existe desde 1815 e em Cambridge, desde 1827, já com a presença da tradicional disputa entre as duas instituições, que ocorre desde 1829 (Melo, 2010).

O próprio surgimento dos Jogos Olímpicos da era moderna também remonta a relação entre esporte e educação, pois eles tiveram origem a partir das proposições de seu fundador, o Barão Pierre de Coubertin (1863-1937), no sentido de contribuir para o sistema educacional francês, sendo posteriormente ampliados para um projeto de abrangência internacional. Segundo Miragaya (2009), o principal objetivo de Coubertin era realizar uma reforma no sistema de educação e nas escolas francesas para que o esporte fizesse parte integral da rotina escolar, com a introdução de um tipo de educação esportiva que pudesse incluir o corpo e a mente.

De fato, Pierre Coubertin dedicou parte de sua trajetória aos projetos, publicações e iniciativas que buscassem estabelecer uma relação entre esporte e educação. Dentre suas contribuições na área, vale destacar: a fundação de uma Liga para a Educação Física (*Ligue de l'Education Physique*), em 1887; a fundação da *Union Pédagogique Universelle*, em Lausanne, em 1925, para conferências, palestras, seminários e outros eventos relacionados à educação; o lançamento do *Bureau International de Pédagogie Sportive*, em 1926, destinado a publicar boletins anuais e livros; e o documento intitulado *L'Olympisme à l'école. Il faut l'encourager*, de 1934 (Miragaya, 2009).

Segundo a autora:

O legado de Coubertin pode ser observado no IOC Charter (Carta do COI), em vigor desde 2007. Essa Carta faz várias referências ao conteúdo e à forma de Educação Olímpica tais como: (1) a combinação de esporte com cultura e educação como pedra fundamental do Olimpismo; (2) o objetivo do Movimento Olímpico é contribuir para a construção de um mundo melhor e repleto de paz, especialmente através da educação pelo esporte; (3) o COI tem compromisso com a ética esportiva e, em particular, com o fair play e, para isso, dá apoio à AOI e a outras instituições dedicadas à 'Educação Olímpica'; (4) a carta do COI obriga os Comitês Olímpicos Nacionais a promover o Olimpismo em todas as áreas de educação e, por exemplo, a adotar iniciativas independentes para 'Educação Olímpica' através das Academias Olímpicas Nacionais. (Miragaya, 2009, p. 47).

Apesar das iniciativas educativas de seu fundador e dos discursos de paz e conagração mundial, o Movimento Olímpico, desde suas origens e ao longo de toda sua história, sempre foi marcado por muitas contradições entre o discurso oficial e o que acontecia nos bastidores e nas disputas (Simons; Jennings, 1992; De Campos, 2016). Além da influência e dos impactos da geopolítica no seu principal evento (De Campos, 2016), destacam-se os casos de *doping* (Rúbio; Nunes, 2010) e corrupção como parte dos problemas enfrentados pelo olimpismo e pelo esporte de uma forma geral. Tais mazelas estão, em certa medida, relacionadas aos processos de mercadorização e espetacularização que caracterizam o esporte contemporâneo.

Assim, o Movimento Olímpico se mostra contraditório: de um lado, os valores nobres propagados em seus documentos oficiais e a própria ideia de educação olímpica; do outro, os deslizos éticos e morais decorrentes de interesses político-econômicos, que perpassam os diferentes níveis de gestão do sistema esportivo em escala mundial (Simons; Jennings, 1992).

No contexto Brasileiro, a relação entre esporte e escola passa a ser mais notada a partir das décadas de 1920 e 1930, período em que é possível identificar um processo de escolarização do esporte no país. Antes disso, o principal conteúdo das aulas de Educação Física era a ginástica. Conforme Soares (1994), a “escolarização” da Educação Física no Brasil se deu pelos chamados métodos ginásticos europeus, que, apesar das diferenças existentes, compartilhavam finalidades semelhantes entre si, como: regeneração da raça; promoção da saúde; desenvolvimento da vontade, coragem, força e energia de viver; desenvolvimento da moral.

Essa predominância da ginástica nas escolas foi substituída por outro tipo de prática corporal que se tornava cada vez mais frequente na sociedade. O esporte já havia sido introduzido no Brasil de diferentes maneiras, especialmente por imigrantes, militares, escolas superiores, Associação Cristã de Moços (ACM) e indústrias (Castellani Filho, 1994; Linhales, 2006; Lucena, 2001). A partir do início do século XX, popularizou-se nas grandes cidades, fenômeno que também foi impulsionado pelos meios de comunicação de massa, inicialmente pelo rádio e depois pela televisão.

Fato é que o esporte expandiu e se legitimou socialmente, inclusive no ambiente escolar, e tornou-se aos poucos, estratégia de ensino e conteúdo das aulas de Educação Física. Esse processo é muito bem abordado na tese de doutorado de Meily Assbú Linhales, intitulada: *A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)*.

No referido trabalho, a análise foi realizada a partir de documentos da Associação Brasileira de Educação (ABE), demonstrando como se deu a aproximação do esporte e da escola no contexto Brasileiro.

A autora explica que o esporte foi incluído no contexto escolar a partir de dois movimentos: por um lado, como uma prática social já espalhada na sociedade e que, portanto, deveria ser pedagogizada a fim de oferecer possibilidades educativas às gerações vindouras; e, por outro, sendo considerado uma cultura moderna, que ajudaria na superação daquilo considerado rústico e atrasado, impregnando a escola de sentidos e significados modernizadores (Linhales, 2006). Essas duas vertentes de entendimento constituíram um movimento dialético em que ambas as instituições - escola e esporte - se transformavam mutuamente.

Esse processo ganha ainda mais impulso, especialmente, a partir da década de 1950, quando a Educação Física Brasileira passa a ter forte influência de um movimento denominado Educação Física Desportiva Generalizada (EFDG). Segundo Cunha (2017), a introdução da EFDG no Brasil se deu a partir de um ambiente de procura por novas orientações metodológicas, no sentido de atualizar os conhecimentos dos professores como possibilidade de desenvolver e modernizar a Educação Física Brasileira. As propostas da EFDG se alinhavam com as necessidades educacionais da época, o que, de certa forma, contribuiu para a sua rápida expansão no Brasil. A partir desse contexto, fez-se presente nos cursos de formação de professores, nas obras voltadas para a formação docente, nos periódicos da área e no cotidiano de algumas escolas (Cunha, 2017).

Gradualmente o esporte foi substituindo a ginástica até se tornar o principal conteúdo das aulas de Educação Física. No período da ditadura militar, passou a ser amplamente reconhecido e incentivado, encaixando-se perfeitamente com o projeto ideopolítico vigente, de cunho nacionalista e produtivista. A influência foi tão marcante neste período que a Educação Física escolar passou por um processo de subordinação aos códigos e sentidos do esporte, caracterizando-se como um prolongamento da instituição esportiva (Soares *et al.*, 1992).

Apesar do esporte ter se tornado conteúdo hegemônico da Educação Física escolar ao substituir os modelos ginásticos, para alguns autores isso não significou alterações significativas na concepção de Educação Física em vigor, centrada na ideia de intervenção, produção e melhoria do corpo enquanto máquina. Segundo Bracht (1999), como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no

corpo (máquina) — com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo) —, o conhecimento básico incorporado pela EF para a realização de sua tarefa continuou próximo do que provém as ciências naturais, auxiliado pela medicina e sendo entendido como uma de suas aplicações práticas.

Em que pese à concepção de corpo biológico não ter mudado, a partir do processo de esportivização, a Educação Física passou a assumir outros significados. Um deles foi a ideia da massificação da prática esportiva, no sentido de facilitar a identificação de talentos esportivos. Essa concepção de desenvolvimento do esporte no Brasil, predominante ao longo do regime militar, ficou conhecida como pirâmide esportiva³.

É nesse mesmo período que surgem competições esportivas escolares de abrangência nacional, perdurando até os dias atuais sob a denominação de Jogos Escolares Brasileiros (JEBs). Vale ressaltar que alguns autores consideram que os jogos escolares nacionais, em grande medida, mais se aproximam do que seria uma política de esporte de rendimento do que propriamente de esporte educacional. Segundo Bracht (2003), a partir da década de 1970, as políticas públicas, principalmente as federais, incorporaram o esporte escolar ao sistema esportivo nacional ao estabelecer uma relação de mútuo condicionamento entre o componente curricular Educação Física e a instituição esportiva. Para tanto, lançou mão do discurso da saúde e da educação para conseguir apoio, financiamento público e legitimidade social.

Este cenário da Educação Física começou a se alterar somente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando diversos autores, amparados por diferentes referenciais teóricos, passaram a questionar o paradigma do corpo biológico e o papel da Educação Física na escola (Medina, 1983; Oliveira, 1985; Hildebrandt; Laging, 1986; Kunz, 1991; Freire, 1991; Soares *et al.*, 1992). Esse conjunto de autores e suas diferentes concepções compõem o chamado Movimento Renovador da Educação Física.

³ A pirâmide esportiva é uma representação simbólica erigida pela ótica da massificação esportiva. Trata-se de uma figura na qual o ambiente escolar é transformado em lócus prioritário de desenvolvimento do esporte de base, que deve estar a serviço do ápice — representado pelo esporte de alto rendimento ou espetáculo (PNUD, 2017).

Nesse momento, a Educação Física passou a incorporar referenciais teóricos de outras áreas da ciência, o que contribuiu decisivamente na tentativa de modificar o paradigma vigente da aptidão física. Aquele corpo reduzido ao biológico passou a ser compreendido também a partir da perspectiva das ciências humanas e sociais, surgindo novas possibilidades de se pensar a Educação Física e o esporte na escola. Importante ressaltar que este movimento não era uniforme, pois refletia uma certa diversidade de pensamento na área, o qual gravitava entre concepções mais progressivas e outras de viés conservador (Húngaro, 2013).

Dentre as concepções pedagógicas mais progressistas no âmbito da Educação Física, destacam-se aquelas que derivam diretamente das discussões no âmbito da pedagogia crítica Brasileira: a pedagogia Crítico Superadora, que tem como principal referencial a pedagogia Histórico Crítica, de Dermeval Saviani e colaboradores, e a pedagogia Crítico Emancipatória, a qual está ancorada na obra de Paulo Freire e em autores da fenomenologia (Bracht, 1999). Apesar das diferenças conceituais e de referencial teórico entre as duas concepções, vale destacar as convergências entre ambas, no sentido de compreender os impactos para a discussão e o desenvolvimento do esporte escolar.

Dentre as concordâncias, ressalta-se o fato de ambas estarem respaldadas a partir de referenciais críticos. Assim, a Educação Física escolar passou a receber influência não só das teorias críticas da educação, mas também das críticas ao esporte sob o prisma da sociologia. A chamada Teoria Crítica do Esporte (TCE) se somou à tentativa de superação de pedagogias que se pensavam descomprometidas com as transformações sociais, influenciando a Educação Física Brasileira com uma análise do esporte que o associava às mazelas da sociedade capitalista e apontava para suas funcionalidades no sistema e sua condição de representante ideológico e mercador (Torri; Vaz, 2006).

Desse modo, essa tradição teórica entende a ideologia esportiva como uma superestrutura do modo de produção capitalista, ou seja, um novo aparato para manter a hegemonia política e cultural das classes dominantes.

El conjunto de representaciones ideológicas deportivas obedece a las mismas funciones. Ellas ocultan no sólo la realidad del sistema deportivo (especialmente el papel real de la competición y del entrenamiento), sino también el papel y la realidad del sistema sócio-político en el cual se imbrican. Justifican el conjunto del sistema capitalista y su fundamento: la competencia en el mercado. Ya hemos visto que permiten formar una fuerza de trabajo

cualificada y dócil y, finalmente, procuran a la gran masa de la población unas representaciones ideológicas sobre la relación con el cuerpo y con su empleo tecnológico a las que designaremos como concepción deportiva del mundo. En suma, creemos que la ideología deportiva es una capa súper-estructural importante del modo de producción capitalista monopolista del Estado. (Brohm, 1982, p.175).

Nesse contexto, o esporte passou a sofrer críticas severas em relação a sua função social, inclusive no âmbito da escola. Um dos pontos centrais da crítica ao esporte na escola consiste no fato dele ser desenvolvido sob o viés do esporte de alto rendimento. A escola, portanto, reproduziria as mesmas contradições já apontadas pela sociologia crítica acerca do fenômeno esportivo. Essa discussão está materializada no debate que ficou conhecido no Brasil em torno da oposição entre *esporte na escola* e o *esporte da escola* (Brach, 1992; Vago, 1996).

Assim, para superar o modelo do esporte de rendimento na escola e elaborar o que seria o esporte da escola, seria preciso resignificá-lo a partir do projeto da escola, ou seja, tratá-los pedagogicamente — no sentido de contribuir para a formação crítica dos estudantes — e não servir como espaço para melhorar a aptidão física, formar atletas ou detectar talentos. Nesse contexto, diversos autores defendiam a ideia de que o esporte da escola deve ser diferenciado em relação ao esporte em sua manifestação mais hegemônica. Para tanto, o esporte da escola deveria estabelecer uma relação de tensão permanente com o esporte de rendimento (Vago, 1996); passar por uma transformação didático pedagógica (Kunz, 1994); ou ser reinventado (Assis, 2010).

Apesar de profícuo, esse debate não alcançou consenso e acabou por gerar diversas polêmicas e discordâncias na área. Segundo Bracht (2000), a crítica ao esporte de rendimento na escola instalou uma série de equívocos como: a) criticar o esporte ficou entendido como uma manifestação de alguém que é contrário ao esporte de maneira geral; b) tratar criticamente o esporte nas aulas de Educação Física é ser contra a técnica esportiva; c) a crítica da pedagogia crítica da Educação Física era destinada ao rendimento — opondo-se ao lúdico —, de modo que todos os pontos negativos estivessem ligados ao rendimento e todas as virtudes ao lúdico; d) tratar criticamente o esporte na escola é abandonar o movimento corporal em favor da reflexão filosófica e sociológica.

Outra convergência entre as concepções mais progressistas é a compreensão em torno da ideia de que o objeto de ensino da Educação Física está ligado ao conceito de cultura⁴. Dessa forma, a Educação Física poderia tratar do conhecimento desenvolvido historicamente pelo homem em relação ao corpo em movimento nas suas mais diversas manifestações, o que amplia as possibilidades de conteúdo para a área. Para essas concepções pedagógicas, os esportes não devem ser o único conteúdo ensinado na Educação Física, pois existem outras manifestações da cultura corporal que podem ser abordadas, como: as ginásticas, as lutas, as danças, os jogos, a capoeira e as práticas corporais de aventura.

Além disso, vale destacar que o trato com a cultura no âmbito da Educação Física tem se consolidado para além das propostas de matrizes críticas. Mais recentemente, a concepção pedagógica conhecida como Educação Física Cultural (Neira, 2018), de inspiração teórica pós-moderna, vem ganhando cada vez mais espaço na área, juntamente com a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que — apesar de não ser amparada em referenciais críticos — utiliza o conceito de cultura para justificar sua proposta centrada no ensino de práticas corporais (Brasil, 2018).

Assim, esses dois pontos destacados, a influência das teorias críticas e a compreensão da cultura como objeto de ensino da Educação Física vem provocando muitas discussões e algumas mudanças acerca do trato do esporte enquanto conteúdo escolarizado. Para além das aulas de Educação Física, o esporte se faz presente em outros tempos e espaços, sendo, portanto, desenvolvido na escola por meio de atividades complementares, como: programas, projetos ou ações específicas.

A fim de um melhor entendimento do que seriam essas outras possibilidades de trato do esporte na escola, podemos utilizar algumas das formas de classificação de atividades esportivas propostas por Paloma (1994), quais sejam: a) atividades continuadas — aquelas que tenham duração mínima de um ano escolar —; b) atividades de temporada — aquelas que se realizam em um período específico do ano —; c) atos esportivos — atividades de duração limitada, ou seja, aquelas que podem ser de apenas um dia ou em um breve período.

⁴ A pedagogia Crítico-Superadora estabelece o conceito de cultura corporal como sendo o objeto de ensino da Educação Física. Já a teoria Crítico-Emancipatória opera com a expressão cultura corporal de movimento.

Usando essa forma de classificação, teríamos como atividades continuadas os programas de esporte escolar que funcionam como escolinhas no contraturno, treinos e atividades em escolas de tempo integral. Dentre as atividades de temporada, o maior exemplo seriam os jogos escolares — que podem ter abrangência local, estadual, regional ou nacional. No caso dos atos esportivos, podemos citar as oficinas, os festivais e outras atividades de curta duração (Paloma, 1994).

Além disso, importante destacar que hoje a legislação estabelece o conceito de esporte educacional sem fazer distinção sobre essas diferentes possibilidades de manifestação do esporte na escola. Entretanto, já houve uma previsão legal sobre demarcar tais diferenças. O Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013, que regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, institui normas gerais sobre desporto, trazendo, portanto, a seguinte definição:

§ 1º O desporto educacional pode constituir-se em:

I - esporte educacional, ou esporte formação, com atividades em estabelecimentos escolares e não escolares, referenciado em princípios socioeducativos como inclusão, participação, cooperação, promoção à saúde, co-educação e responsabilidade; e

II - esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando à formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde.

§ 2º O esporte escolar pode ser praticado em competições, eventos, programas de formação, treinamento, complementação educacional, integração cívica e cidadã, realizados por:

I - Confederação Brasileira de Desporto Escolar - CBDE, Confederação Brasileira de Desporto Universitário - CBDU, ou entidades vinculadas, e instituições públicas ou privadas que desenvolvem programas educacionais; e

II - instituições de educação de qualquer nível. (Brasil, 2013, n.p.).

Interessante observar que neste trecho do decreto, já revogado, há uma distinção do que seria o esporte educacional e o esporte escolar. O conceito de esporte escolar apresenta uma clara aproximação do que seria a ideia de esporte na escola, ou seja, aquele esporte condicionado aos preceitos do esporte de rendimento. Não à toa, o texto fala em estudantes com “talento esportivo” e “ampliar potencialidades para a prática do esporte de rendimento.” (Brasil, 2013, n. p.).

Este trecho destacado da legislação, apesar de não estar mais vigente, evidencia as disputas de concepção entre o esporte na escola e o esporte da escola e demonstra que esse debate ainda está em voga. Assim, se o esporte já não é o único objeto de ensino da Educação Física, observamos que este continua como

conteúdo hegemônico, permanecendo com a devida importância em outros tempos e espaços da escola — seja por meio de atividades continuadas ou na realização de jogos e festivais.

Desse modo, a escola permanece como um local privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem do esporte e pode contribuir, potencialmente, para a democratização do seu acesso enquanto direito. Para isso, entende-se ser fundamental e estratégico o desenvolvimento de políticas públicas de esporte escolar, especialmente programas e projetos que sejam capazes de garantir acesso a esse patrimônio cultural humano para todos os cidadãos, sobretudo às populações mais vulneráveis.

Ao considerar os objetivos deste trabalho, assim como para facilitar a comunicação do texto, utilizaremos a expressão *esporte escolar*, não no sentido do decreto supramencionado, mas para delimitar o esporte praticado no ambiente escolar fora das aulas de Educação Física. Portanto, vamos considerar as Políticas de Esporte Escolar como aquelas que tenham como finalidade o desenvolvimento do esporte no contexto escolar, ou seja, para além das aulas de Educação Física. Esse tema será mais bem desenvolvido a partir do próximo tópico.

2.4 A configuração recente da política de esporte escolar no Brasil

Conforme debatido no tópico anterior, o esporte moderno guarda relações muito próximas com a escola desde suas origens. No Brasil, a presença do fenômeno esportivo na escola pode ser percebida já nos primeiros anos do século XX, a partir das décadas de 1920 e 1930 (Linhales, 2006). Esse período coincide com o momento em que o Estado passa a ter mais interesse e ingerência sobre o esporte de uma maneira geral (Manhães, 2002).

Durante o processo de escolarização do esporte, o envolvimento do Estado se deu de diferentes formas e oscilou entre momentos de atuação de forma mais ativa ou mais passiva. Portanto, pode-se afirmar que é somente a partir do Estado Novo (1937-1945) que o Estado passou a ter participação mais direta em relação à organização e gestão do esporte no Brasil — sendo consolidado com a publicação do Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941. Esta legislação é considerada o marco inicial da intervenção estatal sobre o esporte, ao instituir as primeiras bases para a

organização esportiva no país (Linhaes, 1996; Manhães, 2002; Castellani Filho, 2008).

O Decreto Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, estabelece as bases para a organização esportiva no Brasil em um contexto político de um Estado forte e centralizador — características próprias da Era Vargas. Segundo Manhães (2002), a necessidade de legislar sobre o esporte estava fortemente relacionada aos seguintes discursos: da disciplina, que acaba por resultar na corporativização da ordem esportiva; nacionalista, que busca tornar o esporte uma expressão da cultura nacional; e moral e cívico, enquanto valores a serem desenvolvidos pelo esporte.

Assim, a relação do esporte com a educação pode ser identificada logo nos dois primeiros itens do Art. 3º, que estabelece as competências do então criado Conselho Nacional de Desportos (CND):

- a) estudar e promover medidas que tenham por objetivo assegurar uma conveniente e constante disciplina à organização e à administração das associações e demais entidades desportivas do país, bem como tornar os desportos, cada vez mais, um eficiente processo de **educação física** e espiritual da juventude e uma alta expressão da cultura e da energia nacionais;
- b) incentivar, por todos os meios, o desenvolvimento do amadorismo, como prática de desportos **educativa por excelência**, e ao mesmo tempo exercer rigorosa vigilância sobre o profissionalismo, com o objetivo de mantê-lo dentro de princípios de estrita moralidade. (Brasil, 1941, n.p., grifo nosso).

Contudo, segundo Kiouranis (2017), apesar de duas passagens do decreto fazerem menção à relação esporte e educação, não é possível identificar nesse dispositivo legal uma preocupação mais ampla com o esporte escolar. Por outro lado, é nesse período que surgem as primeiras competições estudantis, as quais teriam sido motivadas a partir da participação de atletas Brasileiros em competições nacionais e internacionais.

Posteriormente, tais competições estudantis vão influenciar a criação de algumas das raras ações do governo federal que se firmaram ao longo dos anos: a já mencionada realização de jogos escolares nacionais. A criação dos Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) remonta ao ano de 1969, quando o Ministério da Educação resolveu criar, em âmbito nacional, uma competição escolar com objetivo de descobrir talentos esportivos e favorecer a integração nacional (Arantes; Martins; Sarmiento, 2012). Nessa época, o Brasil era governado pelo regime da Ditadura Cívico Militar (1964-

1985) e o esporte na escola era largamente utilizado como instrumento político pelo Estado.

Nesse período, uma nova alteração na legislação esportiva Brasileira acontece: a publicação da Lei nº 6.251, de 08 de outubro de 1975. Segundo Manhães (2002), esta legislação não trouxe grandes mudanças para o esporte nacional, apenas fortaleceu os interesses hegemônicos, ao modernizar o que já era existente. No texto, percebemos uma preocupação em regulamentar o esporte na educação formal. A partir disso, os conceitos de esporte estudantil, esporte universitário e esporte escolar aparecem pela primeira vez na legislação, conforme o artigo transcrito a seguir:

Art. 26. Para efeito de sua organização e estruturação, o desporto estudantil será dividido em universitário e escolar.

§ 1º O desporto universitário abrange, sob a supervisão normativa do Conselho Nacional de Desportos, as atividades desportivas dirigidas pela Confederação Brasileira de Desportos Universitários, pelas Federações Desportivas Universitárias e pelas Associações Atlético Acadêmicas.

§ 2º O desporto escolar abrange, sob a supervisão normativa do órgão competente do Ministério da Educação e Cultura, as atividades desportivas praticadas nas áreas de ensino de 1º e 2º graus, e será organizado na conformidade das normas a serem estabelecidas por aquele órgão. (Brasil, 1975, n.p.).

Nos anos seguintes, tanto os Jogos Universitários Brasileiros (JUBs) quanto os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) consolidaram-se como os principais projetos do que seria a política de esporte estudantil no Brasil. Esses eventos de abrangência nacional materializaram a concepção de esporte, a qual é pautada na massificação da prática e seletividade para a descoberta de talentos esportivos — modelo que ficou conhecido como pirâmide esportiva.

Esse modelo de desenvolvimento do esporte, amplamente difundido durante o regime militar, passou a ser questionado somente a partir do processo de redemocratização do Brasil. Nesse contexto, destaca-se a Comissão de Reformulação do Desporto Brasileiro, instituída pelo Decreto presidencial nº 91.452, de 19 de julho de 1985, composta por 33 membros especialistas na área esportiva e presidida pelo Professor Manoel José Gomes Tubino, então presidente do Conselho Nacional de Desportos (CND). O relatório final dessa comissão apontou, dentre outras questões, a necessidade de reconceituação do esporte e sua natureza. Ao considerar a premissa de direito à prática esportiva, foram estabelecidas, como formas de exercícios desse direito, as manifestações esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance (Tubino *et al.*, 1988).

O trabalho desenvolvido por esta comissão influenciou de forma decisiva o texto constitucional de 1988, o qual estabeleceu que:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. (Brasil,1988, n.p.).

Ademais, é notória a influência da comissão e seu relatório final no texto da Lei nº 9.615, de 14 de março de 1998, que institui normas gerais sobre esporte e determina outras providências, principalmente ao estabelecer e definir as manifestações esportivas, qual sejam: esporte educacional; esporte de participação e esporte de rendimento⁵. O Esporte educacional é definido como aquele

[...] praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer. (Brasil,1998, n.p.).

É inegável a mudança de paradigma em relação ao conceito de esporte presente nessas legislações que marcam o período de redemocratização do Brasil. Contudo, os impactos dessas leis nas políticas de esporte escolar não foram tão evidentes assim. Apesar de ser um marco importante para o posterior surgimento de políticas de esporte educacional a partir de um viés mais “social”, os jogos escolares nacionais continuam protagonizando a política de esporte escolar desenvolvida pelo governo federal.

Assim, ao longo de mais de 50 anos, os Jogos Escolares Brasileiros foram a principal política de esporte escolar no Brasil. Durante esse período, além de mudarem de nome inúmeras vezes, também apresentaram outras alterações, tais como: modificação das modalidades em disputa; permissão ou restrição da participação de atletas federados; e mudanças nas orientações, que pendem para uma concepção

⁵ Posteriormente, o esporte de formação também foi reconhecido enquanto uma das manifestações esportivas, tendo sido incluído pela Lei n. 13.155 de 2015.

mais esportiva ou mais educacional (Arantes; Martins; Sarmiento, 2012; Arantes, 2022; Arantes; Rúbio, 2022).

Arantes, Martins e Sarmiento (2011), propõem uma periodização dos Jogos Escolares Brasileiros em quatro fases: primeira fase (1969 a 1984) — "O Início"; segunda fase (1985 a 1989) — "Esporte Educacional"; terceira fase (1990 a 2004) — "Procurando Identidade"; e a quarta fase (2005 a 2010) — "Encontrando o Rumo". Ao longo dessas quatro fases propostas, percebe-se algumas mudanças em termos de concepção, gestão e financiamento do evento.

Em termos de concepção, pode-se dizer que o evento, desde suas origens, sempre teve uma perspectiva mais esportiva em detrimento de um viés mais educacional. Esse cenário só foi interrompido por um pequeno período, o qual representa a segunda fase (1985 a 1989) e que, não à toa, foi denominada de "Esporte Educacional" (Arantes; Martins; Sarmiento, 2012). Dentre os acontecimentos que marcam esse momento, destacam-se: a participação da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) na organização do evento; a inclusão de modalidades de criação nacional; a inserção de atletas escolares com deficiência; a participação de representantes de comunidades indígenas; e a proibição da participação de atletas federados em algumas edições (Arantes; Martins; Sarmiento, 2012; Arantes, 2022).

Sobre o aspecto da gestão, inicialmente e ao longo das duas primeiras fases, o evento foi protagonizado pelo então Ministério da Educação (MEC). Somente na terceira fase ocorreram alterações significativas, que passam pela participação de diferentes órgãos, como: Secretaria de Desporto da Presidência da República (SEDES/PR); Secretaria de Desporto do Ministério da Educação (SEDES/MEC); Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP/PR e depois INDESP/MEC); Ministério do Esporte e Turismo (MET) e Ministério do Esporte (ME). Nessa fase, além das diversas mudanças dos órgãos responsáveis pela gestão, também foram marcantes as frequentes alterações de nome do evento: em 1990 Jogos Escolares Brasileiros (JEBs); no ano seguinte Jogos Estudantis Brasileiros (JEBs); em 1995 Jogos da Juventude; em 2000 Olimpíada Colegial da Esperança; e, em 2003, novamente, Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) (Arantes; Martins; Sarmiento, 2011).

Em termos de financiamento, ao longo de todo esse período, os jogos foram realizados com dinheiro público. Inicialmente era financiado com fontes orçamentárias dos diferentes órgãos governamentais que estiveram à frente do evento. Já a partir do início dos anos 2000, com a publicação da Lei nº 10.264, de 16 de julho de 2001 (Lei Agnelo Piva), o COB passou a contar com recursos próprios advindos de fontes extraorçamentárias, mais especificamente, de um percentual previsto da arrecadação das loterias federais, conforme artigo a seguir:

Art. 2º O art. 56 da Lei n 9.615, de 1998 passa a vigorar acrescido dos seguintes §§ 1º a 5º:

"Art. 56.

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do caput, oitenta e cinco por cento serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro e quinze por cento ao Comitê Paralímpico Brasileiro, devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União.

§ 2º Dos totais de recursos correspondentes aos percentuais referidos no § 1º, dez por cento deverão ser investidos em **desporto escolar** e cinco por cento, em desporto universitário. (Brasil, 2001, n.p, grifo nosso).

Segundo Arantes (2022), essa legislação só teve impactos na organização dos jogos escolares posteriormente, pois, apesar de ter sido publicada em 2001, sua regulamentação, bem como os ajustes entre o Ministério do Esporte e o COB, só permitia sua utilização a partir da edição de 2005.

Esse momento coincide (seria mesmo coincidência?) com o período em que o COB assume a gestão e organização dos jogos escolares nacionais. Ressalta-se que, em 1996, o COB participou pela primeira vez da organização dos jogos em parceria com o INDESP (Arantes; Martins; Sarmiento, 2011). Contudo, é a partir de 2005 que a entidade assume totalmente a gestão e organização do evento. (Kiouranis, 2017).

A entrada do COB foi marcante para o desenvolvimento dos jogos escolares no Brasil, pois, nesse período, foram observados alguns avanços, quais sejam: garantia de financiamento a partir dos recursos advindos das loterias federais; ampliação do número de estudantes e escolas participantes; aumento no número de modalidades; modernização das instalações, tanto esportivas quanto de hospedagem; exigência técnica padronizada, em atendimento às instituições reguladoras; inserção, ainda incipiente, de temas transversais como sustentabilidade; e a presença da mídia

na veiculação do evento, com conseqüente abertura para a entrada de patrocinadores (Kiouranis, 2017).

Contudo, podemos observar que o período também é marcado pela reprodução de modelos do esporte de rendimento, de modo que concordamos com Kiouranis (2017) em sua interpretação de que as transformações ocorridas nos jogos escolares nacionais sob a gestão do COB podem ser caracterizadas por uma espécie de “modernização conservadora” ou “reprodução modernizada”.

Nos anos posteriores, inicia-se um processo de disputa entre COB e Confederação Brasileira de Desporto Escolar (CBDE), com o objetivo de definir qual entidade seria a responsável por desenvolver o esporte escolar no Brasil e, conseqüentemente, fazer jus aos recursos previstos em lei (Arantes; Rubio, 2022). Essa disputa está materializada nas diversas modificações da legislação desde então. Atualmente, tanto o COB quanto a CBDE recebem verba diretamente da Caixa Econômica Federal, e a regulamentação desses valores, bem como os respectivos percentuais de repasse para cada uma das entidades estão previstos em legislação específica (Brasil, 2018).

Da mesma forma, as duas entidades têm dividido a responsabilidade de realizar competições esportivas em idade escolar. A partir de 2021, a CBDE tem realizado os JEBs para a categoria 12 a 14 anos (CBDE, 2021; CBDE, 2024) e o COB, a partir de 2022, os *Jogos da Juventude* na categoria 15 a 17 anos (COB, 2022; COB, 2024). Desse modo, se por um lado, a CBDE tem mantido características nos JEBs muito semelhantes em relação ao seu antecessor, os Jogos Escolares da Juventude (JEJ), o COB, por sua vez, intensificou ainda mais as características de alto rendimento no seu evento, distanciando-o, ainda mais, da realidade das escolas.

A primeira modificação foi alterar a forma de organização dos estados, que deixam de ser representados por escolas e passam a ter suas equipes compostas por seleções (COB, 2022). Além disso, outro exemplo desse movimento, foram as mudanças em relação às modalidades em disputa, incluindo a retirada do futsal e a inclusão das águas abertas, do tiro com arco e do Triatlon no rol de modalidades do evento (COB, 2024). Importante destacar também que o futsal é o esporte mais praticado nas escolas Brasileiras, porém, não é uma modalidade olímpica, fato que ajuda a explicar a exclusão.

Vale mencionar que o COB e a CBDE têm assumido a responsabilidade de organização apenas dos jogos de abrangência nacional, ou seja, eles não têm envolvimento direto com os eventos estaduais e municipais. Neste caso, são os entes federados que organizam seus próprios jogos.

Para tanto, a Lei nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018, em seu artigo 16, § 2º, inciso I, item b, prevê que parte do produto da arrecadação da loteria de prognósticos numéricos seja repassada:

[...] para as secretarias de esporte, ou órgãos equivalentes, dos Estados e do Distrito Federal, proporcionalmente ao montante das apostas efetuadas em cada unidade federativa, para aplicação prioritária em jogos escolares de esportes olímpicos e paraolímpicos, admitida sua aplicação nas destinações previstas nos incisos I, VI e VIII do caput do art. 7º da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. (Brasil, 2018, n.p.).

As aplicações admitidas pela legislação, previstas nos incisos I, VI e VIII da Lei nº 9.615, de 14 de março de 1998, correspondem, respectivamente, às seguintes possibilidades: desporto educacional; construção, ampliação e recuperação de instalações esportivas; e apoio ao desporto para pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 1998). Além disso, ressalta-se o fato de o valor repassado aos estados ser proporcional ao montante das apostas efetuadas, ou seja, os estados mais ricos têm propensão a receber mais recursos — inclinando assim, a gerar e ampliar desigualdades entre os entes federados. Outro ponto a ser destacado é que esse montante já foi maior e foi reduzido em um terço a partir das mudanças recentes na legislação (Marques *et al.*, 2021).

Para além da realização de jogos escolares, podemos afirmar que pouco foi desenvolvido, a nível federal, em termos de políticas públicas de esporte escolar. Alguns raros exemplos de programas, projetos ou ações podem ser identificados somente a partir da constitucionalização do direito ao esporte, especialmente depois da publicação da Lei nº 9.615, de 14 de março de 1998. Dentre esses programas se destacam: Esporte na Escola (2001 - 2002); Segundo Tempo (2003 - atual); e Atleta na Escola (2013 - 2014).

Segundo Bracht (2003), o Programa Esporte na Escola foi criado, em 2001, no âmbito do então Ministério do Esporte e Turismo (MET) e teria surgido como resposta ao fracasso do Brasil nos Jogos Olímpicos de Sydney em 2000. O programa retoma a ideia da pirâmide esportiva, própria do regime militar, ao estabelecer a escola como

a base estratégica para a detecção e formação de atletas de alto rendimento. Tal discurso está presente nas falas dos gestores Carlos Arthur Nuzman, presidente do COB à época, e Lars Grael, então Secretário Nacional de Esportes e um dos idealizadores do programa (Bracht, 2003).

Com a criação do Ministério do Esporte, em 2003, um novo momento se inaugurou para as políticas de esporte no Brasil. Pela primeira vez, a área tem um ministério específico e, a partir daí, a possibilidade de ganhar mais visibilidade política e orçamento para financiar suas ações. No caso do esporte escolar, em substituição ao programa Esporte na Escola, foi criada uma política denominada Programa Segundo Tempo (PST) — um dos maiores e principais programas desenvolvidos pelo Ministério do Esporte ao longo dos governos Lula (2003 - 2010) e Dilma (2011 - 2016).

Segundo as diretrizes do programa:

O Programa Segundo Tempo é uma iniciativa do Ministério do Esporte destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, promovendo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes como fator de formação da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e que estejam regularmente matriculados na rede pública de ensino. (Brasil, 2017, n.p.).

Nestas diretrizes, destaca-se a ideia de “democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional”, assim como a perspectiva de atendimento prioritário “daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social.” (Brasil, 2017, n.p.). Ambos os exemplos avançam em relação à concepção — até então predominante na política de esporte escolar no Brasil — do programa antecessor, Esporte na Escola, o qual estabelecia o ambiente escolar não como um espaço de democratização do direito, mas como um locus para a detecção de talentos esportivos.

Segundo Athayde (2009), em que pese às semelhanças entre os programas, pode-se afirmar que o PST avançou conceitualmente em relação ao Esporte na Escola, ao considerar que a concepção do PST vislumbra o esporte como uma ferramenta de inclusão social e promoção da cidadania, sem vincular diretamente o esporte educacional ao modelo esportivo de alto rendimento. Além disso, o programa também aponta outros avanços, como: possibilidade de oferta de atividades complementares, tais como reforço escolar, aulas de informática, entre outras; prever ações de distribuição de materiais esportivos e reforço alimentar; e suporte técnico administrativo ao programa.

Contudo, apesar dos avanços, o PST também demonstrou algumas limitações ao longo de seu percurso, ao evidenciar algumas contradições entre o discurso oficial e a prática social. Entre elas, destacam-se: distorções encontradas no processo de seleção das crianças, adolescentes e jovens a serem atendidos pelo programa (Athayde, 2009); dificuldades para a consolidação de uma gestão democrática e participativa (Athayde, 2009; Matias, 2013); ausência de indicadores sociais que possibilitem a mensuração dos avanços do PST (Athayde, 2009); processo de outdoorização política, na qual o esporte é utilizado como mecanismo de propaganda de outros interesses que não aqueles inicialmente expressados ou oficialmente divulgados (Athayde, 2009); e vazio assistencial em algumas regiões do país (Dos Santos; Starepravo; Neto, 2015).

A partir de uma revisão sistemática sobre o PST, Silva *et al.* (2023) identifica que houve uma concentração de pesquisas sobre: gestão; formação/acompanhamento pedagógico; e avaliação. Com menor incidência, também foi possível encontrar trabalhos sobre: as práticas corporais, educação física e aula; a percepção de diferentes sujeitos; e a relação do programa com os megaeventos esportivos.

Entre os resultados encontrados, destacam-se: o PST não conseguiu reduzir as desigualdades regionais, uma vez que os convênios privilegiaram regiões e municípios com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Alto e Muito Alto; o PST apresentou princípios neoliberais — no primeiro momento priorizou parcerias com o terceiro setor, resultando na ausência de financiamento; apesar dos avanços em termos de formação e acompanhamento pedagógico, os cursos não atingiram todos os núcleos e apresentaram uma carga horária curta e conteúdos com racionalidade técnica — o que dificultou a transposição da teoria para a prática (Silva *et al.*, 2023).

Assim, pode-se afirmar que, apesar dos avanços e do fato de o PST ter se constituído como a principal política pública com oferta continuada de esporte escolar, ele ainda apresenta muitas limitações para expandir e democratizar o acesso ao esporte enquanto direito.

O Programa Atleta na Escola foi uma iniciativa interministerial, que envolveu os ministérios da educação, do esporte e da defesa para o desenvolvimento do esporte escolar no Brasil. O programa foi criado e desenvolvido no Governo Dilma Rousseff (2011-2016) e segundo o portal do MEC tinha como objetivos:

O programa pretende democratizar o acesso ao esporte desde a escola, incentivar a prática esportiva nas escolas e identificar e orientar jovens talentos escolares. O Atleta na Escola também tem como objetivo servir de base para o plano Brasil Medalhas, investimento de R\$ 1 bilhão em ações para que o país fique entre os dez melhores colocados nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro em 2016. (MEC, 2023, n.p.).

Nesta definição do programa, é possível perceber duas concepções de políticas de esporte que, em tese, são divergentes: por um lado, a perspectiva de democratização da prática esportiva, discurso bem presente nas políticas desenvolvidas a partir da constitucionalização do direito ao esporte; por outro lado, fica evidente a velha concepção da escola como base para detecção de talentos esportivos.

Segundo Nascimento (2016), o modelo conceitual do programa Atleta na Escola, está pautado na realização de competições esportivas escolares em diferentes níveis com o objetivo de revelar talentos esportivos — assim como a concepção de esporte dos seus gestores expressam as influências do conhecido modelo piramidal. Nesse sentido, depreende-se que, embora se utilizasse do discurso da democratização do acesso, o programa Atleta na Escola atende mais aos interesses do esporte de rendimento do que educacional.

A partir desse breve panorama da configuração das políticas de esporte escolar no Brasil, entende-se que, historicamente, ela tem sido centrada na realização de jogos escolares. Além disso, poucas iniciativas de programas continuados de esporte escolar foram desenvolvidas ao longo do tempo, dentre os quais destaca-se o PST como o mais relevante.

Desse modo, depreende-se que, apesar de não existir um sistema de esporte no Brasil e, conseqüentemente, uma distribuição de atribuições entre os entes federados, a política de esporte escolar tende a recair sob a responsabilidade dos estados e municípios. Portanto, é fundamental investigar como ela tem sido desenvolvida nesses contextos, incluindo o Distrito Federal, que pela previsão constitucional acumula as funções de estado e município. A especificidade do DF será discutida no próximo capítulo.

3 CONTEXTO SOCIAL E O ESPORTE ESCOLAR NO DF

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar a política de esporte escolar no Distrito Federal, relacionando as características socioeconômicas da população à oferta de atividades esportivas nas escolas. Para isso, será apresentado um breve histórico da capital, com destaque para as desigualdades sociais entre as diferentes regiões administrativas, evidenciadas pelo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS-DF). Em seguida, serão analisados a organização do esporte escolar no DF e aspectos, como gestão, programas e projetos desenvolvidos. Por fim, o capítulo será concluído com uma interpretação sobre a configuração e a concepção de esporte escolar adotadas pela SEEDF.

3.1 Distrito Federal: um território desigual

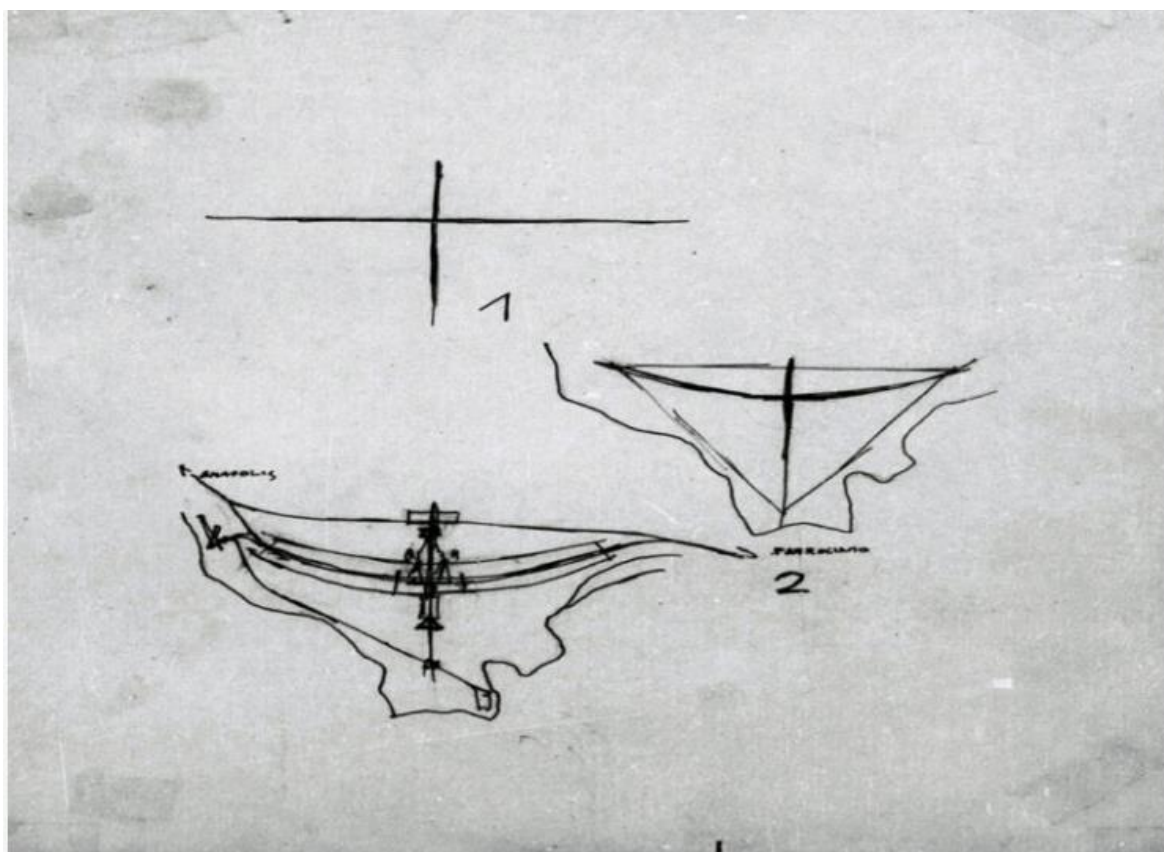
A perspectiva de centralizar a capital do país remonta aos tempos do Brasil Colônia, quando se pensava em dificultar possíveis invasões estrangeiras que pudessem chegar via litoral. Somou-se a essa ideia o conhecido sonho de Dom Bosco⁶, que, de forma premonitória, visualizou a localização daquela que seria uma terra prometida. A partir da primeira constituição Brasileira, o projeto passou a ganhar concretude, conforme disposto no Artigo 3º: “Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital Federal.” (Brasil, 1891, n.p.).

Posteriormente, uma equipe multidisciplinar de cientistas é encarregada de realizar uma expedição para levantar informações gerais sobre o Planalto Central, a fim de cumprir o determinado na constituição. Essa expedição ficou conhecida como “Missão Cruls”, cujo trabalho deu origem ao quadrilátero que viria a se tornar o DF. O projeto só foi de fato implementado com o Governo Juscelino Kubitschek (1955-1960), o qual inaugurou a construção da capital com base no local demarcado (Arquivo Público Do Distrito Federal, 2021).

⁶ São João Melchior Bosco (1815-1888), mais conhecido como **Dom Bosco**, foi um sacerdote católico italiano fundador da Pia Sociedade São Francisco de Sales (Salesianos) e da Associação das Filhas de Maria Auxiliadora. Além de sua dedicação à educação, Dom Bosco também é conhecido por ter tido um sonho premonitório em 1883, no qual descreveu uma terra prometida entre os paralelos 15 e 20, com um lago e montanhas, onde jorraria leite e mel. Muitos acreditam que esse sonho se referia ao local onde Brasília foi construída, no Planalto Central do Brasil.

O urbanista Lúcio Costa foi o responsável pela elaboração do projeto vencedor do que veio a ser o Plano Piloto da nova capital. O formato traçado se utilizava de duas linhas que se entrecruzam, uma no sentido norte-sul (eixo-residencial) e outra no sentido Leste-Oeste (eixo-monumental), formando juntas o desenho de uma cruz. O projeto se desenvolveu e o eixo residencial ficou levemente curvado, lembrando o formato de um avião, o que motivou os nomes dos bairros Asa Sul e Asa Norte. Os croquis do projeto estão representados na Figura 1:

Figura 1 – Croquis de Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal (2024).

No processo de formação e construção da capital, vieram trabalhadores de diferentes regiões do Brasil em busca de oportunidades, o que gerou um intenso fluxo migratório. Muitos deles permaneceram e deram origem a assentamentos que se tornaram vilas em torno do centro de Brasília. De acordo com o site oficial do Arquivo Público do DF (ArPDF):

A Cidade Livre era o ponto de chegada dos trabalhadores que, quando conseguiam emprego nas construtoras responsáveis por erguer o Plano Piloto, eram instalados nos dormitórios das empresas, ou se ajeitavam em conjuntos de barracos precários construídos por eles mesmos, as chamadas “invasões”. (Arquivo Público do Distrito Federal, 2024, n.p.).

Aos poucos, a ocupação do território avançou e alterou a proposta original e, com isso, adquiriu características próprias, a partir de novas formações urbanas. De acordo com informações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), divulgadas pelo ArPDF:

[...] quando, em abril de 1960 começaram a surgir os boatos de desmontagem da Cidade Livre, os moradores organizaram-se e deram origem ao Movimento Pró-Fixação e Urbanização do Núcleo Bandeirante (MPFUNB). Mesmo assim, ainda segundo a instituição, em 1971 mais de oitenta mil moradores das vilas próximas à Cidade Livre foram realocados para as cidades satélites, principalmente para a Ceilândia. (Arquivo Público do Distrito Federal, 2024, n.p.).

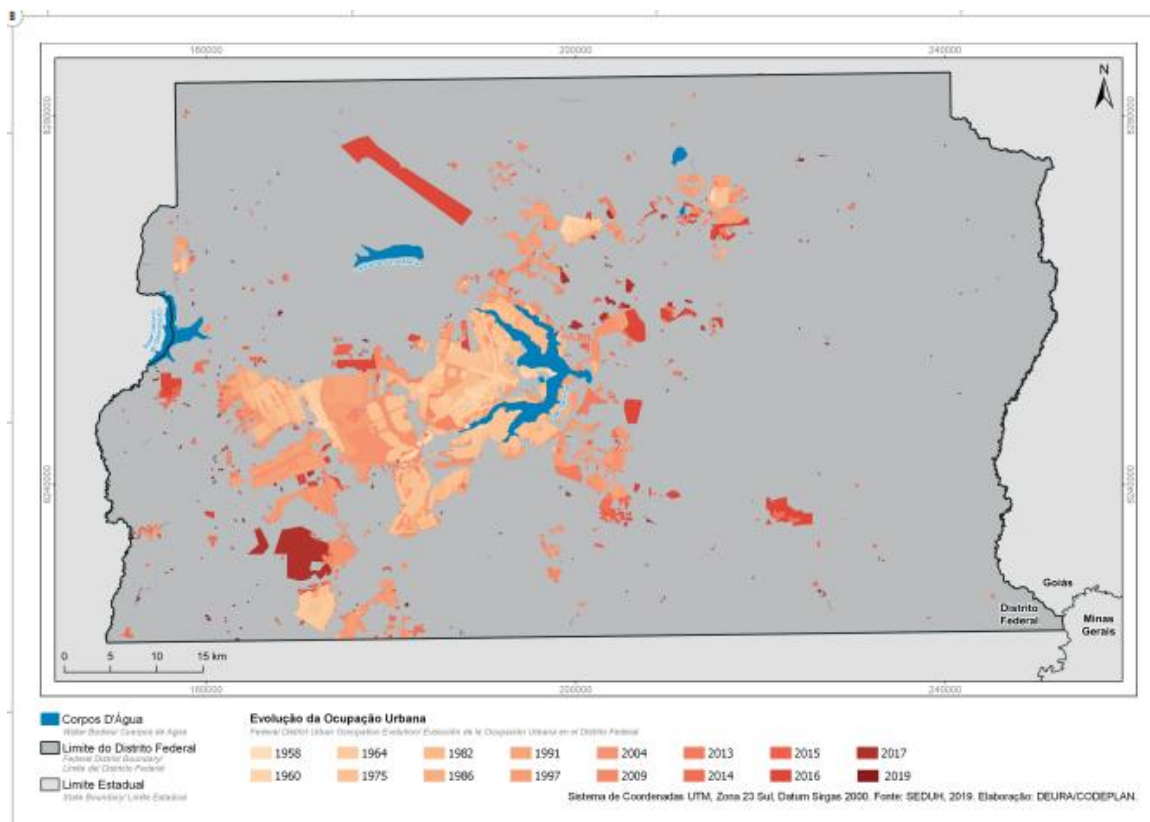
Segundo Ferreira (2010), duas forças concomitantes podem ser identificadas na constituição do espaço do Distrito Federal: uma que polariza e centraliza e outra que exclui e cria periferias. Nas palavras do autor,

[a] valorização da terra urbana e ao mesmo tempo a preservação do plano urbanístico levou a que a solução do problema de moradia dos pobres se fizesse com a exclusão destes do perímetro valorizado e planejado, forçando a segregação socioespacial. (Ferreira, 2010. p. 50).

Como uma das consequências desse processo excludente, destaca “o surgimento da periferia concomitante à implantação do centro como parte necessária de um todo: a cidade segmentada em classes e fragmentada espacialmente.” (Ferreira, 2010. p. 50).

Assim, ao longo dos anos, é possível perceber o adensamento urbano no centro, concomitantemente a outros núcleos periféricos, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 2 – Evolução do adensamento urbano no DF ao longo do tempo



Fonte: Codeplan (2020).

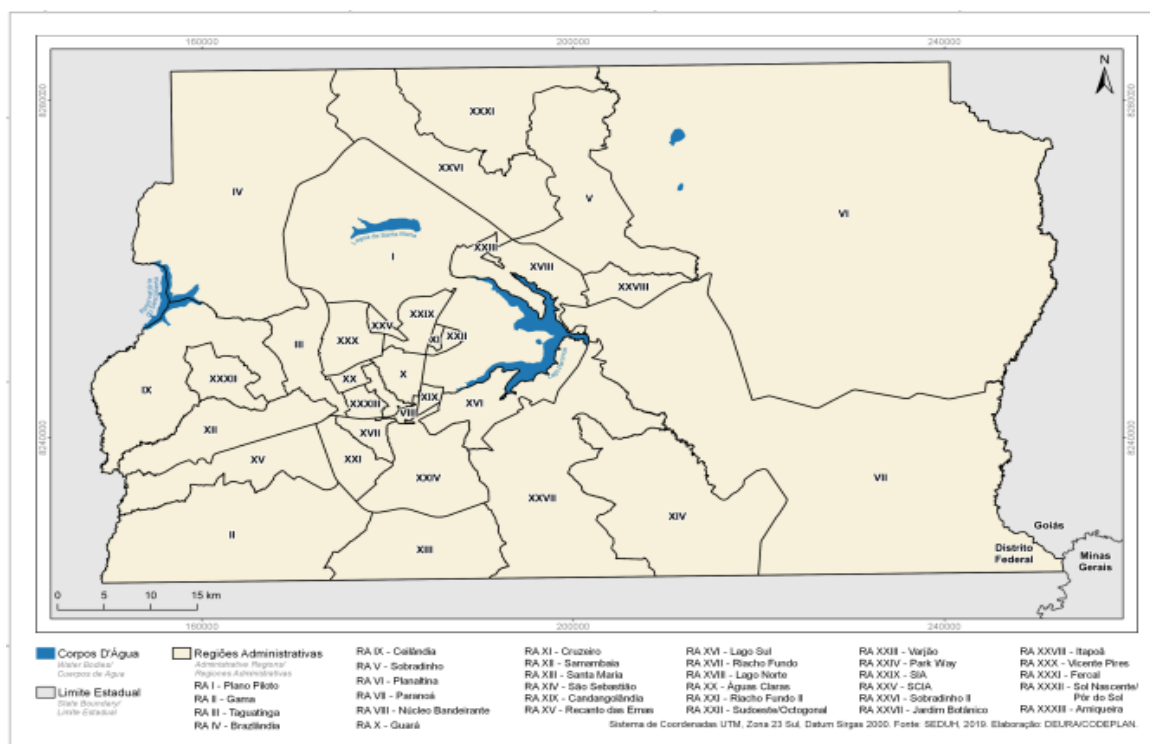
Dessa forma, a partir do estímulo da intervenção estatal por meio da atividade de construção urbana, o DF se tornou um território altamente fragmentado, caracterizado por uma espécie de *periferização planejada* (Paviani, 2010). Esse processo ajudou a conformar o polinucleamento urbano de Brasília, formado por núcleos dormitórios em torno do centro (Pavoani, 2010). Tais núcleos urbanos, anteriormente denominados de cidades satélites, passaram a ser oficialmente chamados de Regiões Administrativas do Distrito Federal (RAs).

De acordo com o Art. 10 da Lei Orgânica: “O Distrito Federal organiza-se em Regiões Administrativas, com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento sócio-econômico e à melhoria da qualidade de vida.” (Distrito Federal, 1993).

Atualmente, o DF é constituído por 35 RAs, dispostas na Figura 3, a seguir⁷:

⁷ Nesta figura, ainda não estão contempladas as RAs Água Quente (XXXIV) e Arapoanga (XXXV), criadas em 21 de dezembro de 2022.

Figura 3 – Mapa do DF dividido por RAs



Fonte: Codeplan (2020).

É importante ressaltar que as RAs são marcadas por muitas diferenças, em termos de extensão territorial, tamanho da população e densidade urbana, conforme demonstra a Tabela 1:

Tabela 1 – Área total, população e densidade urbana do DF por RA (2015)⁸

(Continua)

Código	RA	Área Total (ha)	População	Densidade Urbana (hab/ha)
RA-I	Plano Piloto	40984	210067	20,3
RA-II	Gama	27559	134111	50,7
RA-III	Taguatinga	8056	207045	80,4
RA-IV	Brazlândia	47685	51816	93,5

⁸ Na época, ainda não haviam sido criadas as seguintes RAs: Arniquireiras, Sol Nascente/Pôr do Sol, Arapoanga e Água Quente.

Tabela 1 – Área total, população e densidade urbana do DF por RA (2015)
(Continuação)

Código	RA	Área Total (ha)	População	Densidade Urbana (hab/ha)
RA-V	Sobradinho	20122	62763	41,7
RA-VI	Planaltina	153848	190495	63,7
RA-VII	Paranoá	78877	44975	91,4
RA-VIII	Núcleo Bandeirante	467	23562	66,2
RA-IX	Ceilândia	23401	479713	124,8
RA-X	Guará	2563	133171	73,4
RA-XI	Cruzeiro	323	29535	101,6
RA-XII	Samambaia	10126	258457	104,7
RA-XIII	Santa Maria	21463	125559	57,6
RA-XIV	São Sebastião	35571	99525	119,8
RA-XV	Recanto das Emas	10261	146906	117,9
RA-XVI	Lago Sul	18343	28981	6,7
RA-XVII	Riacho Fundo	2383	40098	86
RA-XVIII	Lago Norte	6554	36394	9,8
RA-XIX	Candangolândia	663	15641	120,8
RA-XX	Águas Claras	2286	138562	73,1
RA-XXI	Riacho Fundo II	3226	51709	88,4

Tabela 1 – Área total, população e densidade urbana do DF por RA (2015)
(Conclusão)

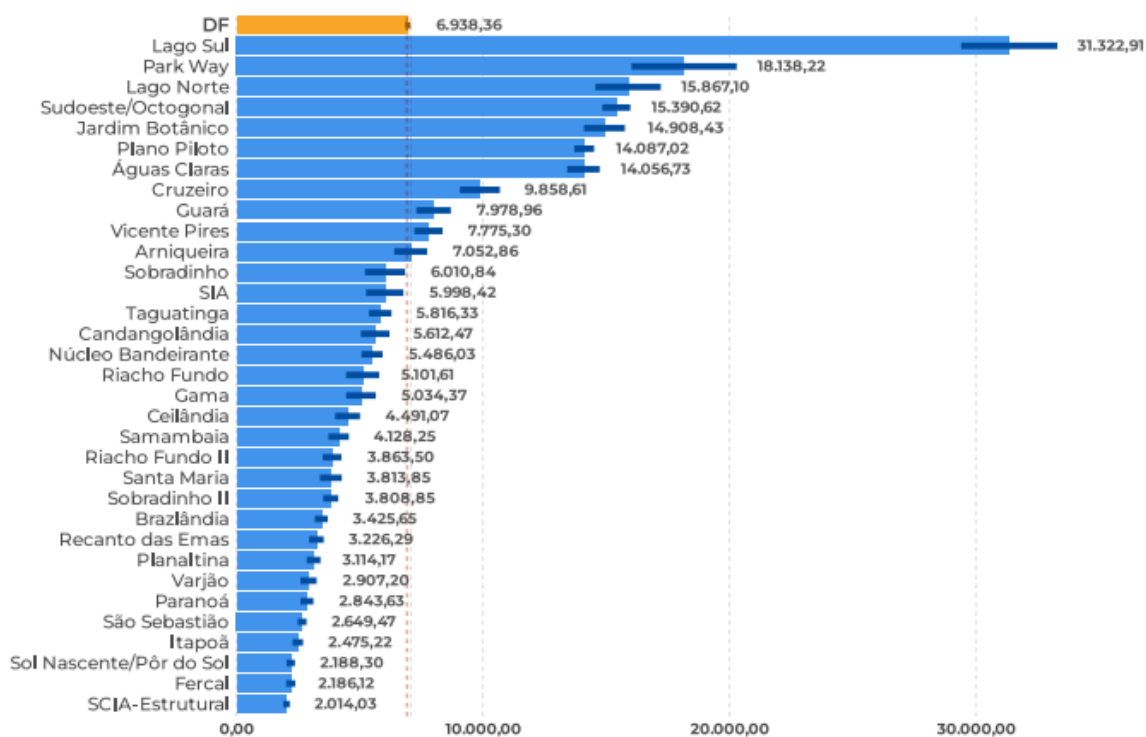
Código	RA	Área Total (ha)	População	Densidade Urbana (hab/ha)
RA-XXII	Sudoeste/Octogonal	586	52990	103,2
RA-XXIII	Varjão	76	8453	111,9
RA-XXIV	Park Way	7646	19803	3,7
RA-XXV	SCIA	742	38429	88,7
RA-XXVI	Sobradinho II	22307	100683	55,2
RA-XXVII	Jardim Botânico	9115	26882	12,3
RA-XXVIII	Itapoã	3016	67238	81,9
RA XXIX	SAI	2704	1990	0,9
RA XXX	Vicente Pires	2574	72733	31,8
RA XXXI	Fercal	11877	8288	50,6

Fonte: Elaboração própria com base em: IPEDF (2023) e Codeplan (2021).

A partir dos dados da Tabela 1, verificamos muitas diferenças entre as RAs. Em termos de área total, destacam-se, respectivamente, Planaltina (153.848 ha), Brazlândia (47.685 ha) e São Sebastião (35.571 ha) como as maiores. Se considerarmos a população total, temos Ceilândia (479.713), Plano Piloto (210.067) e Taguatinga (207.045) no ranking das mais populosas. Em relação à densidade urbana, Ceilândia novamente lidera a lista, seguida de Candangolândia e São Sebastião. Por outro lado, entre as menores, estão o Varjão, com menor área total (76 ha), e o SIA com a menor população (1.990) e densidade urbana (0,9).

Se os aspectos demográficos já revelam diferenças significativas entre as RAs, destacam-se as desigualdades em termos de aspectos socioeconômicos. Um primeiro ponto a ser analisado é a significativa diferença de renda (Figura 4):

Figura 4 – Rendimento bruto domiciliar mensal médio (R\$ julho/2021)



Fonte: Codeplan (2021).

A Figura 4 demonstra o abismo existente entre RAs, quando utilizamos o recorte de renda domiciliar bruta. O Lago Sul é disparado a RA com maior média registrada (R\$ 31.322,91), o que representa mais de 15 vezes o valor registrado para o SCIA - Estrutural (R\$ 2.014,03) e 451% acima da média do DF (R\$ 6.938,36). Além do Lago Sul, mais seis RAs apresentaram médias de rendimento domiciliar mensal bruto acima dos 2 dígitos: Park Way; Lago Norte; Sudoeste - Octogonal; Jardim Botânico; Plano Piloto e Águas Claras. Por outro lado, sete não chegam a R\$3.000 reais mensais por família: Scia - Estrutural; Fercal; Sol Nascente/Pôr do Sol; Itapoã; São Sebastião; Paranoá e Varjão (Codeplan, 2021).

As disparidades em relação à escolaridade também saltam aos olhos. Ao considerar o percentual da população com nível superior completo, temos Lago Sul (83%), Sudoeste-Octogonal (80,10%) e Brasília - Plano Piloto (72,3%) entre as RAs com percentuais mais altos, ao passo que, no outro extremo, aparecem SCIA-estrutural (2,4%), Fercal (3,5%) e Varjão (4,3%) com as menores taxas. Ao considerar o percentual da população com ensino fundamental incompleto, mais uma vez aparecem na lista Varjão (53,4%), Fercal (51%) e SCIA - Estrutural (50,5%) entre as

RAs com os piores índices, ao passo que Sudoeste - Octogonal, Lago Sul e Brasília-Plano Piloto ficaram, novamente, entre as melhores (Codeplan, 2021).

Quando consideramos a proporção de pessoas negras por RA, não à toa, novamente aparecem Fercal (81,32%), seguida por SCIA/Estrutural (76,56%) e Varjão (75,72%) com os números mais significativos, contrastando com Lago Sul (23,14%), Jardim Botânico (30,03%) e Park Way (30,24%), que apresentam as menores proporções nesse recorte (IPEDF, 2023). Esses números reforçam a relação direta entre aspectos socioeconômicos e raça.

Os dados revelam que existem diferentes DF no mesmo território, dada as relevantes desigualdades existentes entre as RAs. Tal realidade está relacionada às diferenças de renda, mas também à falta de acesso a serviços básicos, como educação, saúde, segurança, moradia, esporte, entre outros. Essa situação gera um processo de exclusão, já que uma parcela significativa da população vive em situação de vulnerabilidade social.

Ao considerar o Índice de Vulnerabilidade Social do Distrito Federal (IVS - DF), as RAs podem ser classificadas em diferentes faixas de vulnerabilidade, como ilustra a Tabela 2:

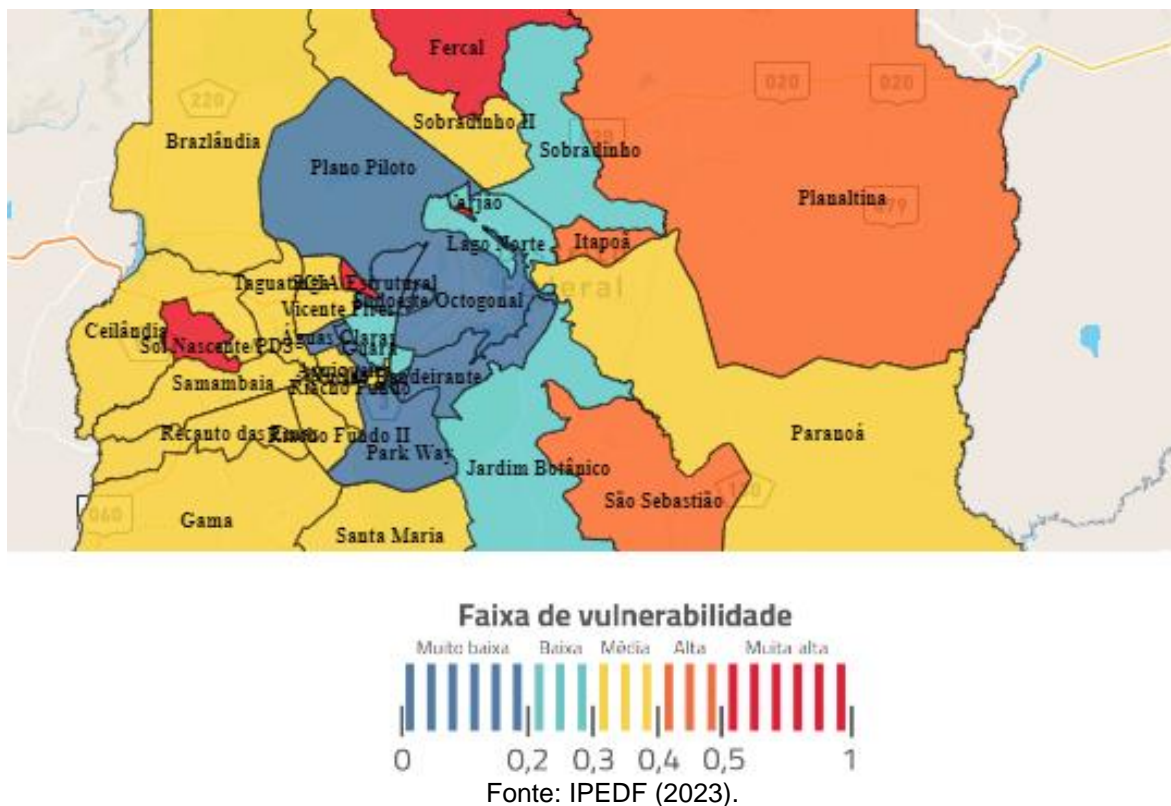
Tabela 2 – Faixa de Vulnerabilidade por RA

Faixa de Vulnerabilidade	RAs	IVS - DF
Muito alta	SCIA- Estrutural, Sol Nascente - Pôr do Sol; Fercal; Varjão e Itapoã	Acima de 0,5 - 1,0
Alta	São Sebastião; Paranoá; Planaltina e Recanto das Emas	Acima de 0,4 - 0,5
Média	Brazlândia; Samambaia; Vicente Pires; Santa Maria; Ceilândia; Riacho Fundo; Arniqueira; Núcleo Bandeirante; Taguatinga; Sobradinho II; Riacho Fundo II; Gama; Candangolândia; Sobradinho	Acima de 0,3 - 0,4
Baixa	Lago Norte; Guará; Jardim Botânico	Acima de 0,2 - 0,3
Muito Baixa	Park Way; Plano Piloto; SIA; Cruzeiro; Águas Claras; Sudoeste- Octogonal	0,0 - 0,2

Fonte: Elaboração própria com base em: IPEDF (2023).

A partir das informações da Tabela 2, destacamos as diferentes faixas de vulnerabilidade das RAs por cores. Desse modo, o território do DF pode ser representado da seguinte forma (Figura 5):

Figura 5 – Disposição das RAs por faixa de vulnerabilidade social



O IVS-DF, assim como os dados revelados a partir das pesquisas censitárias, ajudam a mapear as disparidades existentes no território do DF. Tais informações são fundamentais para o planejamento e a execução de políticas, no sentido de diminuir as desigualdades sociais entre as diferentes regiões da unidade da federação. Conforme a Lei Orgânica do DF:

Art. 165. As diretrizes, os objetivos e as políticas públicas que orientam a ação governamental para a promoção do desenvolvimento socioeconômico do Distrito Federal devem observar o seguinte:
[...] IX – a superação da disparidade sociocultural e econômica existente entre as regiões administrativas. (Distrito Federal, 1993, n.p.).

Nesse sentido, defende-se o desenvolvimento de políticas públicas com vistas à universalização dos direitos. Contudo, dado a previsão legal do texto, bem como o abismo social existente entre as RAs, advoga-se que os programas, os projetos e as

ações desenvolvidos pelo Estado pautam-se pelas perspectivas de equidade e justiça social, avaliando a necessidade de ações focalizadas junto às frações de classe em condição socioeconômica mais precária.

3.2 Aspectos gerais da gestão e organização do esporte escolar no DF

O esporte, de certa forma, sempre foi contemplado na gestão política do DF e, ao longo dos anos, passou por diferentes composições administrativas. Na década de 1960, esteve sob a gestão do Departamento de Turismo e Recreação e, em 1970, desvinculou-se do turismo a partir da criação do Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação (DEFER). Somente décadas mais tarde ganhou status de secretaria, a partir do Decreto nº 21.170, de 5 de maio de 2000, que dispõe sobre a reestruturação administrativa do DF e que cria a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Distrito Federal (Dalmas, 2022).

Nesse contexto, o Estado assumiu a gestão do esporte escolar já nos tempos de DEFER, conforme aponta o Regimento Interno do órgão, estabelecido pelo Decreto nº 1.748, de 14 de julho de 1971:

Art. nº 19 – Ao Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação – DEFER, Unidade Orgânica relativamente autônoma de direção superior da Administração Direta do Governo do Distrito Federal, integrante da estrutura administrativa do Gabinete do Governador, compete basicamente:

[...]

II – Difundir a prática de Educação Física, esportes e recreação nos estabelecimentos de ensino público e particular

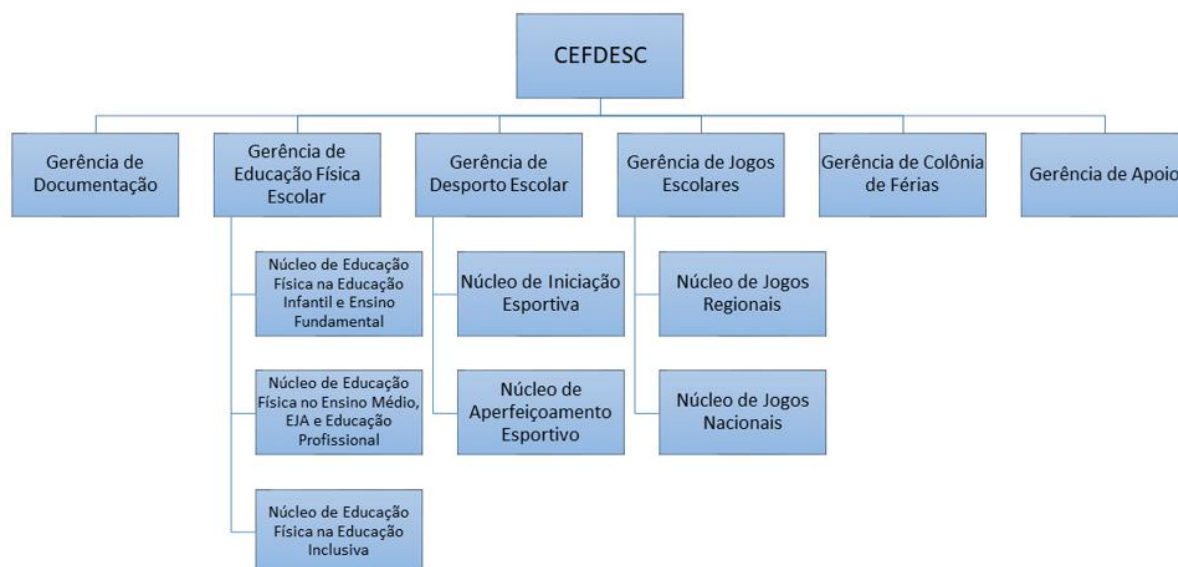
[...]

V – Determinar e fiscalizar as condições mínimas para instalações destinadas à prática de educação física dos esportes e da recreação, aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares [...]. (Distrito Federal, 1971, n.p.).

Ao considerar a interface do esporte com a escola, é de se esperar que o desenvolvimento do esporte escolar não seja uma atribuição exclusiva dos órgãos que administram o esporte. No contexto do DF, é a pasta da educação que tem sido a responsável pelo desenvolvimento de programas, projetos e ações na área. Ao longo do período estudado, de 2012 a 2022, é possível identificar que na SEEDF sempre houve um setor específico para cuidar da gestão do esporte escolar, o qual passou por diferentes estruturas e nomenclaturas (Distrito Federal, 2011; Distrito Federal, 2014; Distrito Federal, 2015; Distrito Federal, 2020; Distrito Federal, 2021).

No início do Governo Agnelo Queiroz (2011-2014), com a publicação do Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências, foi criada a Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC). O setor era subordinado diretamente à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e apresentava o seguinte organograma:

Figura 6 – Organograma CEFDESC (2012-2014)



Fonte: Elaboração própria com base em: Distrito Federal (2011).

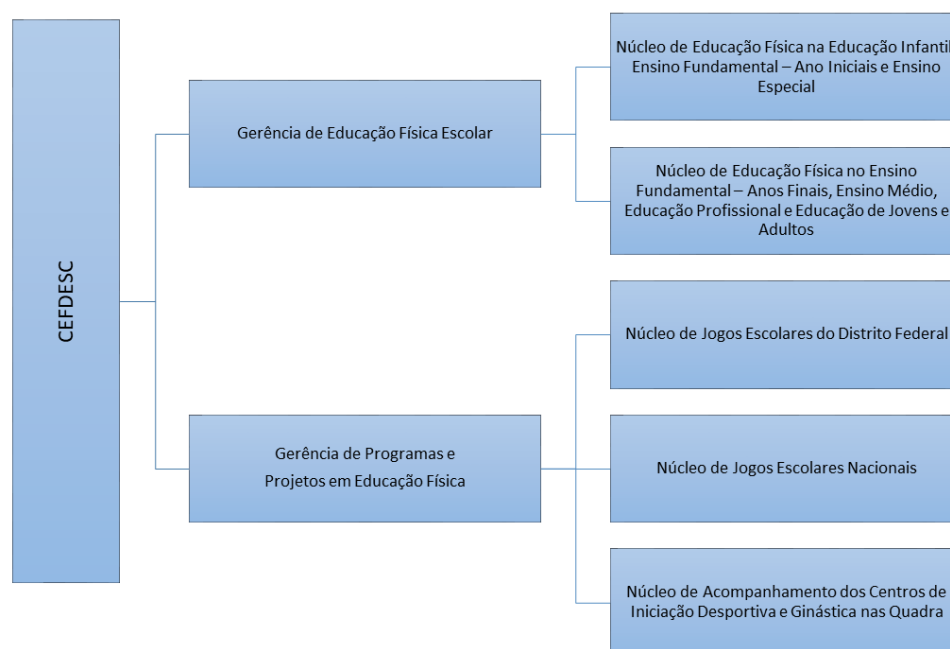
Essa foi a estrutura mais robusta no decorrer do período estudado, pois apresentava uma organização que contava com seis gerências e sete núcleos. Destaca-se os setores específicos destinados à gestão do esporte escolar, quais sejam: a Gerência de Desporto Escolar, que contava com um Núcleo de Iniciação Esportiva e um Núcleo de Aperfeiçoamento Esportivo; e a Gerência de Jogos Escolares, composta pelo Núcleo de Jogos Regionais e Núcleo de Jogos Nacionais.

Com a publicação do Decreto nº 35.333, de 14 de abril de 2014, no último ano do Governo Agnelo Queiroz (2011-2014), a CEFDESC passou por uma reestruturação, na qual perde duas gerências e dois núcleos, diminuindo sua estrutura para quatro gerências e cinco núcleos. Os setores que eram especificamente destinados ao desenvolvimento do esporte escolar eram: a Gerência de Práticas Corporais, que contava com o Núcleo de Desporto Escolar e o Núcleo de Práticas

Corporais; e a Gerência de Jogos Escolares, que passou a contar apenas com um Núcleo de Jogos Escolares Regionais e Nacionais (Distrito Federal, 2014).

A partir da gestão de Rodrigo Rollemberg (2015 - 2019), o setor responsável por cuidar da Educação Física e esporte escolar sofreu mudanças significativas. Logo no início do governo, com a publicação do Decreto nº 36.335, de 29 de janeiro de 2015, a CEFDESC passou a ter o seguinte organograma:

Figura 7 – Organograma CEFDESC (2015)



Fonte: Distrito Federal (2015). Elaboração Própria.

A Figura 7 nos mostra que o setor passa a contar com duas gerências, a metade da estrutura anterior, mas permanece com o mesmo número de núcleos, cinco ao todo. No caso do esporte escolar, observa-se que as antigas Gerência de Práticas Corporais e Gerência de Jogos Escolares se fundem para formar uma Gerência de Programas e Projetos em Educação Física. Essa gerência passa a abrigar os núcleos responsáveis pelo acompanhamento dos Jogos Escolares do Distrito Federal, Jogos Escolares Nacionais e CID.

Importante destacar que a despeito das duas gestões estarem mais alinhadas ao campo democrático da centro-esquerda, isso não impediu mudanças na estrutura organizacional e administrativa do setor, no sentido de reduzir a presença do Estado na gestão do esporte escolar. Ademais é com o Decreto nº 36.828, de 26 de outubro

de 2015, que a gestão da Educação Física e Desporto Escolar passou por sua desidratação mais drástica em termos de estrutura administrativa. Isso se dá com a perda do status de coordenação para criação de uma única gerência que seria responsável por todas as atribuições relacionadas.

A CEFDESC é extinta para dar lugar à Gerência de Educação Física e Desporto Escolar (GEFID). Nesse novo formato, os antigos núcleos também deixaram de existir, assim como a figura dos assessores, das quais o coordenador fazia jus. Ou seja, o que antes era uma estrutura montada a partir de nove cargos comissionados (um coordenador, um assessor, dois gerentes e cinco chefes de núcleo), passa a estar limitada a um único gerente. Destaca-se que, apesar da diminuição do setor, as demandas permaneceram semelhantes.

De acordo com o Regimento Interno da SEEDF:

Art. 56. À Gerência de Educação Física e Desporto Escolar – GEFID, unidade orgânica de execução, diretamente subordinada à Diretoria de Serviços e Projetos Especiais de Ensino, compete:

I – orientar e acompanhar, em âmbito central, as ações técnico-pedagógicas relativas à implantação e à implementação de políticas, diretrizes específicas, programas e projetos referentes à Educação Física e Desporto Escolar na Rede Pública de Ensino;

II – orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas e os programas e projetos relacionados à Educação Física Escolar nas etapas e nas modalidades da Educação Básica;

III – orientar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas de fomento à democratização do acesso ao esporte educacional na Rede Pública de Ensino;

IV – orientar, acompanhar e avaliar as atividades realizadas em eventos do desporto escolar no âmbito da Rede Pública de Ensino e, quando couber, em âmbito nacional;

V – planejar, organizar e promover os Jogos Escolares do Distrito Federal, Jogos Escolares Paralímpicos e Jogos Escolares Noturnos do Distrito Federal;

VI – orientar e acompanhar, em âmbito central, a realização dos Jogos Regionais das Coordenações Regionais de Ensino;

VII – promover a adesão das unidades escolares da Rede Pública de Ensino aos Jogos Escolares Nacionais, junto ao Comitê Olímpico do Brasil – COB e ao Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB;

VIII – orientar, acompanhar e avaliar a inserção dos estudantes e a organização do trabalho pedagógico no Projeto Centro de Iniciação Desportiva e no Programa Escola/Comunidade Ginástica nas Quadras, em consonância com os documentos orientadores da Rede Pública de Ensino;

IX – promover parcerias com instituições públicas e privadas voltadas ao desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar;

X – promover, em âmbito central, a socialização de experiências referentes às práticas pedagógicas relativas à sua área de atuação;

XI – orientar e acompanhar, em sua dimensão pedagógica, a execução de convênios, contratos, termos de cooperação técnica e similares destinados a atender às demandas em sua área de atuação;

e XII – executar outras atividades que lhe forem atribuídas na sua área de atuação. (Distrito Federal, 2018, p. 46-47).

Tendo em vista a redução do setor, é relevante destacar a quantidade significativa de competências atribuídas a uma única gerência, que passa a acumular todas as demandas relacionadas à Educação Física e esporte escolar que estavam sob a alçada de sua antecessora CEFDESC, a qual tinha uma estrutura significativamente maior. Entre os programas e projetos a serem gerenciados, a gerência era responsável, além de outras demandas, pelos jogos escolares em suas diversas etapas, o Centro de Iniciação Desportiva (CID) e o Programa Escola/Comunidade Ginástica nas Quadras (PGINQ). Essa estrutura e suas respectivas atribuições permaneceram no decorrer de todo o Governo Rollemberg e de parte significativa do seguinte.

O primeiro mandato de Ibaneis Rocha (2019-2022) iniciou com a mesma estrutura para Educação Física e esporte escolar da gestão anterior. Durante essa gestão, houve um pequeno período em que a GEFID se transformou na Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar (DEFIDE), com duas gerências: a Gerência de Integração de Educação Física e a Gerência de Desporto Escolar. Essa fase durou menos de um ano, iniciando com a publicação do Decreto nº 41.417, de 03 de novembro de 2020, e terminando com o Decreto nº 42.503, de 13 de setembro de 2021 (Distrito Federal, 2020, 2021).

Essa última mudança também traz uma alteração que merece destaque: a nova unidade passa a se chamar Gerência de Desporto (GDESP), ou seja, o termo Educação Física foi retirado do nome, o que indica estar agora com suas competências restritas ao esporte escolar. Considerando que nenhum outro componente curricular tinha um setor específico para fazer sua gestão, a Educação Física, assim como as outras disciplinas, ficou a cargo das unidades administrativas de suas respectivas etapas de ensino. De acordo com consulta realizada no site oficial da SEEDF, em julho de 2023, a GDESP é uma das 19 gerências da SUBEB e está subordinada à Diretoria de Modalidades Especiais (DIMESP) que, por sua vez, está abaixo da Unidade de Gestão Articuladora da Educação Básica (UNIGAEB), conforme o organograma mostra:

Destacam-se dois aspectos fundamentais nessa citação: a ampliação do tempo escolar e a formação integral dos estudantes. Assim, pode-se falar em uma educação integral em tempo integral. Enquanto perspectiva educacional, a educação integral considera o ser humano em suas diferentes dimensões, enquanto a educação em tempo integral expande o tempo e os espaços escolares.

O esporte pode ser relacionado a ambas as ideias, ao ser considerado um instrumento pedagógico. Suas características permitem que ele contribua para o desenvolvimento integral do estudante, abrangendo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Além disso, pode ser incorporado à programação escolar como estratégia para a ampliação da jornada dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais, o objetivo geral da ETI é:

Ampliar tempos, espaços e oportunidades de ensino e aprendizagem aos estudantes da Rede Pública, por meio da oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, técnico-científicas e esportivas relacionadas às áreas do conhecimento, concepções e eixos transversais do Currículo da Educação Básica, bem como contribuir com a formação de cidadãos para o mundo do trabalho, na perspectiva da Educação Integral, em jornada ampliada de 8 e 10 horas de trabalho pedagógico efetivo. (Distrito Federal, 2018, p. 19).

Para alcançar o objetivo estabelecido para a ETI, a SEEDF se organiza operacionalmente em diferentes formas de atendimento (Quadro 2):

Quadro 2 – Formas de Atendimento da ETI

(Continua)

Programa/projeto	Carga horária	Público atendido da escola	Organização pedagógica
Programa Novo Mais Educação (PNME)	8h	Parcial	Complementação das atividades curriculares com realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer, segundo escolha da Unidade Escolar

Quadro 2 – Formas de Atendimento da ETI

(Continuação)

Programa/projeto	Carga horária	Público atendido da escola	Organização pedagógica
Programa de Educação em Tempo Integral (PROEITI)	10h	100%	<p>1. Poderá ser entremeada, isto é, as atividades da Base Nacional Comum e as complementares da Parte Flexível encontram-se distribuídas nos dois turnos;</p> <p>2. As atividades referentes à Base Nacional Comum serão ministradas em um turno e as complementares, referentes à Parte Flexível do currículo, serão desenvolvidas, de modo articulado, em outro turno.</p>
Atendimento parcial	10h	Parcial	Atendimento nos moldes do PNME, com professores habilitados que cumprem a jornada de 5 horas diárias, sendo complementado por mais 5 horas, com a atuação de educadores sociais voluntários e por monitores voluntários.
Rede Integradora em Educação Integral	10h	100%	<p>O estudante terá diariamente 5 horas de aula na Escola Classe e 5 horas na Escola Parque, assim distribuídas:</p> <p>1. Nas Escolas Classes: Os professores dos Anos Iniciais ministrarão os componentes curriculares da Base Nacional Comum, exceto Arte e Educação Física, mais o Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática do Programa Novo Mais Educação, totalizando 25 horas de regência semanal.</p> <p>2. As atividades complementares artísticas, culturais, esportivas e motoras do PNME (cultura e artes e/ou esporte e lazer) terão carga horária de 7 horas semanais. As da Base Nacional Comum, arte e educação física, perfazem um total de 8 horas; e as de Formação de Hábitos Individual e Social, 10 horas semanais.</p>

Quadro 2 – Formas de Atendimento da ETI

(Conclusão)

Programa/projeto	Carga horária	Público atendido da escola	Organização pedagógica
Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)	09h	100%	<p>A Matriz Curricular constitui-se da Base Comum e da Parte Flexível. A oferta do tempo pedagógico estabelecido na matriz curricular é de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, limite mínimo exigido pelo programa do EMTI. Desse tempo, 1.500 (mil e quinhentos) minutos são destinados à formação geral do estudante, referente à Base Comum, distribuídos em seis tempos diários de 50 minutos, em cinco dias da semana. Por sua vez, a Parte Flexível, a qual é constituída de atividades complementares para a formação ampliada do estudante, acontecerá com oficinas e projetos pedagógicos direcionados à construção de desenvolvimento de habilidades específicas ou a do seu itinerário formativo.</p> <p>A organização do tempo pode ser feita em turno e contraturno ou entremeada.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2018).

Vale destacar algumas características que diferenciam os formatos de atendimento, entre as quais: funcionamento com jornada de 08 ou 10 horas diárias; atendimento parcial ou integral dos estudantes da escola; organização das atividades entremeadas ou no formato turno/contraturno; presença ou não de outros facilitadores além do professor regente - educador social voluntário (ESV) e/ou monitores voluntários; desenvolvimento das atividades na própria escola de referência ou também em outros espaços (Distrito Federal, 2018).

O esporte está presente em todos os formatos de ETI desenvolvidos pela SEEDF, variando conforme o tipo de programa. Pode ser oferecido na escola de origem, em escolas-parque ou em outros locais por meio de parcerias. Ademais, sua execução pode ficar a cargo de professores de Educação Física, ESV ou monitores.

(Distrito Federal, 2018). Portanto, podemos dizer que o esporte escolar tem sido desenvolvido na SEEDF a partir de duas frentes diferentes.

A primeira está relacionada aos programas e projetos de esporte escolar coordenados por uma unidade administrativa específica, historicamente vinculada à SUBEB. Tal unidade passou por mudanças de nome e estrutura nos últimos anos, além de sofrer uma forte redução nos cargos comissionados. Entre 2012 e 2015, funcionou como uma coordenação com diferentes núcleos e, a partir de 2015, foi reestruturada como gerência, em 2021 passa ser denominada GDESP (Distrito Federal, 2011, 2014, 2015, 2020, 2021).

A segunda forma é se constituindo como um importante instrumento de intervenção pedagógica na perspectiva da educação integral em tempo integral. Nesse caso, a gestão está sob a responsabilidade da SUBIN, por meio de uma diretoria específica – a DEINT (SEEDF, 2023a). Mais do que um fim em si mesmo, nessa perspectiva, o esporte é utilizado como um meio, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da política de ETI da SEEDF (Distrito Federal, 2018).

3.3 Delineamento da oferta de esporte escolar na SEEDF

Este tópico é destinado a delinear a oferta de esporte escolar na SEEDF, demarcar os principais programas de esporte escolar desenvolvidos pela GDESP, assim como aprofundar a discussão de como se dá o trato com o esporte no âmbito da ETI, incluindo as especificidades de oferta das Escolas – Parque e do Centro Interescolar de Esporte (CIEF).

3.3.1 Os Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF)

O JEDF é o maior e mais tradicional evento de esporte escolar do Distrito Federal, e envolve escolas públicas e particulares em competições esportivas de diferentes modalidades. Os jogos que já foram realizados por mais de seis décadas, chegou, em 2023, na sua 63ª edição. A partir de 2018, o JEDF passou a fazer parte do calendário oficial de eventos do Estado, por meio da Lei nº 6.069, de 9 de janeiro de 2018.

Os objetivos dos JEDF, de acordo com o site da SEEDF, envolvem:

[...] fomentar a prática do desporto escolar, possibilitar o intercâmbio sócio desportivo entre os participantes, contribuir com o desenvolvimento integral do estudante-atleta como ser social, autônomo, democrático e participante, oportunizar e apoiar a participação dos estudantes-atletas em grandes eventos nacionais, identificar o surgimento de novos destaques no cenário esportivo, dentre outros. (SEEDF, 2023a, n.p.).

Nessa citação, fica nítida a intenção de articular objetivos que confrontam duas visões que podem ser consideradas contraditórias em termos de política de esporte escolar, quais sejam: de um lado a perspectiva de educação integral, que reúne possibilidades de desenvolvimento do ser humano a partir de valores, como a participação, a autonomia e a democracia; por outro, a busca por identificar o surgimento de destaques esportivos. Tal contradição também está presente em outros contextos de prática do esporte escolar, que acabam por revelar uma tensão entre os discursos vinculados, os quais contrapõe à busca pela performance esportiva com a “aprendizagem de bons valores” (Bassani; Torri; Vaz, 2003) ou a inclusão social e o interesse na “busca por talentos esportivos” (Gaspar; Pich; Vaz, 2004).

Segundo informações divulgadas no site oficial da SEEDF, o JEDF é composto por diferentes eventos, quais sejam: etapa regional, etapa distrital, corujão, jogos paradesportivos e jogos eletrônicos. Ao analisar os documentos, bem como as informações disponíveis no site oficial, é possível constatar que o JEDF pode ser caracterizado em seu sentido *stricto sensu* e *lato sensu*.

O sentido *stricto sensu* abrangeria as etapas regionais e distrital, conforme consta no Regulamento Geral do evento:

Art.2º.Os 63º JEDF serão disputados em duas etapas:
I. Etapa Regional (modalidades coletivas);
II. Etapa Distrital (modalidades coletivas e individuais). (SEEDF, 2023c, p. 3).

A Etapa Regional é realizada no âmbito das Coordenações Regionais de Ensino (CRE)⁹, em que as escolas disputam as competições das modalidades

⁹ A SEEDF se organiza administrativamente em regionais de ensino, as quais são compostas por uma ou mais RAs. Atualmente, existem 14 CRE: Brazlândia; Ceilândia; Gama; Guará; Núcleo Bandeirante; Paranoá; Planaltina; Plano Piloto; Recanto das Emas; Samambaia; Santa Maria; São Sebastião; Sobradinho; e Taguatinga.

coletivas com o objetivo de ganhar a vaga para a Etapa Distrital. O evento é disputado em duas categorias, 12 a 14 anos e 15 a 17 anos.

A seguir, cita-se os objetivos denominados de JEDF stricto sensu:

Art.3º.Os 63º JEDF atenderão estudantes da rede pública e privada de ensino, cujos objetivos são:

- I. Valer-se do esporte como ferramenta pedagógica na formação dos jovens estudantes do Distrito Federal de forma que eles sejam capazes de organizar as práticas desportivas com um mínimo de conhecimento que permita a atividade dentro de regras das modalidades, de um repertório motor seguro, de conhecimento sobre o corpo humano e de utilização democrática do espaço;
- II. Fomentar a prática do desporto escolar no Distrito Federal, inclusive com a possibilidade de utilização de espaços esportivos públicos;
- III. Oportunizar a integração dos estudantes das redes pública e privada de ensino, inclusive as conveniadas, possibilitando o intercâmbio sócio desportivo entre os participantes;
- IV. Possibilitar a integração entre escola e comunidade;
- V. Contribuir com o desenvolvimento integral do estudante-atleta como ser social, autônomo, democrático e participante, estimulando o pleno exercício da cidadania por meio do esporte;
- VI. Oportunizar e apoiar a participação de estudantes-atletas em grandes eventos esportivos nacionais e internacionais;
- VII. Garantir aos estudantes mais oportunidades de acesso à prática desportiva de modo a torná-la um hábito que acompanhe a pessoa ao longo da vida;
- VIII. Identificar o surgimento de novos destaques no cenário esportivo do Distrito Federal;
- IX. Possibilitar o pleito do benefício do Programa Bolsa Atleta àqueles que forem destaques nas competições distritais, nacionais e internacionais. (SEEDF, 2023c, p. 3).

Esses objetivos reforçam a interpretação sobre a tentativa de articular uma política de esporte escolar que contemple diferentes interesses, ora alinhada a um projeto educacional, ora voltada para demandas mais esportivas. Tal entendimento vai ao encontro de Lopes (2019), quando afirma que:

[...] ainda cabem dúvidas sobre o direcionamento dos Jogos Escolares, mais pedagógico ou mais esportivista. Em certos momentos é possível perceber uma mudança de nomenclatura, mudança de regras, aumento de participação mostrando uma preocupação com a formação integral dos estudantes. Mas em outros momentos pode-se observar que os Jogos Escolares seguem os rumos dos eventos realizados pelo COB, com rigor de regras e calendário apertado para sua realização, principalmente quando há problemas de recebimento de verba e para a finalização dos processos administrativos. (Lopes, 2019, p.117).

Em termos de modalidades, percebe-se que o evento oferece uma quantidade significativa de esportes, conforme representado nos Quadros 3 e 4:

Quadro 3 – Modalidades esportivas do JEDF - categoria 12 a 14 anos

Modalidade	Clas.	Gênero
01 - Atletismo	Individual	Masculino – Feminino
02 - Atletismo adaptado	Individual	Masculino – Feminino
03 - Badminton	Individual	Masculino – Feminino
04 - Basquetebol	Coletiva	Masculino – Feminino
05 - Ciclismo	Individual	Masculino – Feminino
06 - Futsal	Coletiva	Masculino –Feminino
07 - Ginástica artística	Individual	Masculino –Feminino (11 e 12 anos) nascidos em 2011 e 2012
08 - Ginástica rítmica	Individual	Feminino (11 e 12 anos) nascidas em 2011 e 2012
09 - Handebol	Coletiva	Masculino – Feminino
10 - Judô	Individual	Masculino – Feminino
11 - Karatê	Individual	Masculino – Feminino
12 - Natação	Individual	Masculino – Feminino
13 - Taekwondo	Individual	Masculino – Feminino
14 - Tênis de mesa	Individual	Masculino – Feminino
15 - Voleibol	Coletiva	Masculino – Feminino
16 - Voleibol de praia	Individual	Masculino – Feminino
17 - Wrestling	Individual	Masculino – Feminino
18 - Xadrez	Individual	Masculino – Feminino

Fonte: SEEDF (2023c)¹⁰.

¹⁰Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/JEDF_2023_REGULAMENTO_GERAL_OFICIAL_23_03_14.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023

Quadro 4 – Modalidades esportivas do JEDF - categoria 15 a 17 anos

Modalidade	Clas.	Gênero
01 - Atletismo	Individual	Masculino – Feminino
02 - Atletismo adaptado	Individual	Masculino – Feminino
03 - Badminton	Individual	Masculino – Feminino
04 - Basquetebol	Coletiva	Masculino – Feminino
05 - Ciclismo	Individual	Masculino – Feminino
06 - Futsal	Coletiva	Masculino –Feminino
07 - Ginástica artística	Individual	Masculino –Feminino (13 e 15 anos) nascidos em 2008, 2009 e 2010
08 - Ginástica rítmica	Individual	Feminino (13 e 15 anos) nascidas em 2008, 2009 e 2010
09 - Handebol	Coletiva	Masculino – Feminino
10 - Judô	Individual	Masculino – Feminino
11 - Karatê	Individual	Masculino – Feminino
12 - Natação	Individual	Masculino – Feminino
13 - Taekwondo	Individual	Masculino – Feminino
14 - Tênis de mesa	Individual	Masculino – Feminino
15 - Voleibol	Coletiva	Masculino – Feminino
16 - Voleibol de praia	Individual	Masculino – Feminino
17 - Wrestling	Individual	Masculino – Feminino
18 - Xadrez	Individual	Masculino – Feminino

Fonte: SEEDF (2023c).

É evidente que a maioria das modalidades contempladas são esportes olímpicos, com exceção do futsal e do xadrez. Além disso, algumas modalidades previstas, como o taekwondo e o vôlei de praia, têm pouca inserção nas escolas. Isso sugere que a escolha dos esportes do evento não está necessariamente ligada à sua popularidade ou presença no ambiente escolar, indicando a influência de outros critérios.

Vale lembrar que o evento é classificatório tanto para os Jogos Escolares Brasileiro (JEBs), quanto para os Jogos da Juventude, que tendem a reproduzir as modalidades que os respectivos eventos oferecem. Segundo Lopes (2019), o JEDF segue o modelo dos jogos escolares nacionais, tendo inclusive as mesmas modalidades em disputa. O fato de realizar as modalidades previstas nos Jogos Escolares Brasileiro (JEBs) se justifica na medida em que o JEDF corresponde à seletiva para o evento. No entanto, outras modalidades e jogos também poderiam ser realizados para além dos que servem como seletiva. Nesse caso, valeria a pena levar em consideração a realidade local, no sentido de levantar outras possibilidades de jogos, não necessariamente esportes.

A predominância dos esportes olímpicos sobre outras modalidades e práticas corporais reforça a tese de que, nos jogos escolares, os interesses esportivos ainda se sobrepõem à dimensão educacional dos eventos (Bracht; Almeida, 2003). Vale lembrar que os jogos escolares nacionais entraram no século XXI sob forte influência do COB, que, ao assumir a gestão, promoveu uma “modernização conservadora”, aproximando o evento do modelo alinhado aos interesses do olimpismo (Kiouranis, 2017).

Apesar de acreditar que a articulação dessas duas instituições, esporte e escola, seja possível, entende-se que essa relação, historicamente, tem sido contraditória. Ou seja, o esporte tem imposto seu próprio modelo de evento para a escola e não o contrário. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Bracht e Almeida (2003, p. 95): “A relação entre esporte escolar e EF, no que concerne às políticas públicas para o setor, desenvolveu-se – não sem conflitos, é claro – com ingente influência do sistema esportivo”.

Ao considerarmos o JEDF, em seu sentido lato sensu, existem outros eventos voltados para os estudantes com deficiência e estudantes do turno noturno. Além desses, também são realizados os jogos escolares eletrônicos.

Os jogos paradesportivos são destinados aos estudantes com deficiência. A partir de pesquisa no site oficial da SEEDF, identificou-se que o evento tem sido realizado no formato de seletiva distrital para a Etapa Regional 2 das Paralimpíadas Escolares¹¹. De acordo com o Regulamento Geral do Evento¹²:

Art.3º. A Seletiva das Paralimpíadas Escolares tem por objetivos:

- I. Fomentar a prática do desporto escolar paradesportivo no Distrito Federal;
- II. Oportunizar a integração dos estudantes com deficiência da rede pública e privada de ensino, dentre elas as conveniadas, possibilitando o intercâmbio sócio desportivo entre os participantes;
- III. Possibilitar a integração entre unidade escolar e comunidade;
- IV. Contribuir com o desenvolvimento integral do estudante-atleta como ser social, autônomo, democrático e participante, estimulando o pleno exercício da cidadania por meio do esporte;
- V. Oportunizar e apoiar a participação dos estudantes atletas em grandes eventos nacionais e internacionais;
- VI. Garantir o conhecimento do esporte, de modo a oferecer mais oportunidades de acesso à prática desportiva de estudantes-atletas;
- VII. Identificar o surgimento de novos destaques no cenário paradesportivo do Distrito Federal. (SEEDF, 2023d, p. 3).

¹¹ As Paralimpíadas Escolares é um evento organizado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), que promove competições esportivas em diferentes modalidades para os estudantes com deficiência física, intelectual e visual. Atualmente, organiza-se em três etapas nacionais e uma fase nacional.

¹² Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regulamento_Seletiva_DF_Regional_2_Paralimpiadas_23_05_18.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

Percebe-se a semelhança dos objetivos estabelecidos em relação ao JEDF (stricto sensu), com pequenas diferenças em relação à especificidade do público-alvo. Conforme o documento:

Art.8º. Poderão participar da Seletiva das Paralimpíadas Escolares os estudantes do gênero masculino e feminino com deficiência física, intelectual e visual, com idade mínima de 11 anos (nascidos em 2012) e máxima de 17 anos (nascidos em 2006), nas modalidades Atletismo, Bocha e Natação, e que estejam regularmente matriculados e frequentando Unidades Escolares do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou da Educação Especial da Rede Pública e Particular do Distrito Federal. (SEEDF, 2023d, p. 4).

O artigo 8º chama a atenção pelo número restrito de modalidades: atletismo, bocha e natação. Esse número reduzido de esportes a serem realizados tende a limitar a quantidade de participantes. Outro ponto a ser destacado é que o evento estabelece como público-alvo os estudantes com deficiência física, visual e intelectual, o que restringe outros tipos de deficiência, como os estudantes com deficiência auditiva. Aqui, mais uma vez, fica evidenciada a relação de dependência entre o evento distrital e os eventos de abrangência nacional, pois as Paralimpíadas Escolares também não preveem modalidades para estudante com deficiência auditiva.

Os jogos escolares do noturno, também conhecidos como Corujão, e são voltados para os estudantes do EJA e do ensino regular que estudam à noite. Destaca-se a iniciativa como uma forma de ampliar a participação dos jogos, já que esse público não consegue participar dos eventos no diurno. Diferente das outras etapas mencionadas, esse evento não vale como seletiva para nenhuma etapa de abrangência regional ou nacional (SEEDF, 2022i).

Esse fato parece deixar certa “liberdade” em termos de elaboração de regulamentos, especialmente para a escolha das modalidades a serem disputadas. Isso é perceptível quando olhamos para os esportes contemplados: futsal, xadrez, tênis de mesa, basquete 3 x 3 e voleibol de duplas (SEEDF, 2022i) – possivelmente as práticas mais desenvolvidas nesse contexto escolar tanto por aspectos culturais quanto por questões de viabilidade material. Esse último aspecto parece ser a justificativa pela opção do basquete 3 x 3 em detrimento do basquete tradicional, além da adaptação do vôlei de quadra para o formato de duplas ou trios.

A etapa denominada jogos eletrônicos, como o próprio nome sugere, contempla diferentes jogos que são disputados no ambiente virtual, conhecidos como E-sports.

O evento é relativamente recente e teve início durante a pandemia da Covid-19, quando as aulas presenciais foram suspensas. Ele foi criado como uma alternativa para a suspensão das outras etapas, além de consolidar uma tendência do cenário contemporâneo, em que esse tipo de jogo é cada vez mais praticado.

De uma maneira geral, percebe-se o esforço da SEEDF em viabilizar uma quantidade significativa de eventos, no sentido de diversificar o público-alvo atendido, bem como garantir a realização de diferentes modalidades. Por outro lado, também chama atenção a influência que os eventos nacionais exercem sobre as etapas distritais, o que direciona os esportes a serem contemplados e o formato da competição.

Outro ponto que merece atenção é a já mencionada tentativa de articulação de objetivos que transitam entre interesses de cunho esportivos e/ou educacionais. Sobre isso, vale a pena levantar dados concretos no sentido de identificar em que medida os jogos são desenvolvidos para atender um quantitativo significativo de estudantes ou se ele acaba por selecionar e, conseqüentemente, restringir a participação nos eventos para aqueles mais aptos e com talento esportivo.

3.3.2 O Centro de Iniciação Desportiva (CID)

O CID é um programa da SEEDF, desenvolvido desde o início da década de 1980, que oferece diferentes modalidades esportivas para os estudantes da rede pública de ensino no contraturno escolar. O CID é amparado, de forma mais geral, na Lei Orgânica do DF de 1993 e, especificamente, pela Lei n. 3.433, de 6 de agosto de 2004, regulamentada pelo Decreto n. 26.280, de 17 de outubro de 2005 (Distrito Federal, 2004; 2005).

No caso da Lei Orgânica, destaca-se o inciso I do artigo nº 255, que estabelece prioridade “ao desporto educacional e, em casos específicos, ao desporto de alto rendimento, respeitado o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional.” (Distrito Federal, 1993). Esse artigo segue o previsto na CF de 1988, ao reforçar o entendimento acerca do esporte educacional enquanto manifestação prioritária para o desenvolvimento de políticas públicas.

A partir da Lei n. 3.433, de 6 de agosto de 2004, que o CID, de fato, passa a estar amparado legalmente, especialmente a partir de seu artigo introdutório:

Art. 1º Fica assegurado, aos alunos das escolas públicas do Distrito Federal, matriculados nos ensinos fundamental e médio, inclusive com necessidades educacionais especiais, acesso a atividades de desporto escolar.

Parágrafo único. O acesso de que trata o caput ocorrerá em turno contrário àquele em que os alunos frequentam as aulas. (Distrito Federal, 2004, n.p.).

Diferentemente da Lei Orgânica, esse dispositivo legal adota o conceito de esporte escolar, assegurando seu acesso aos estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública. Destaca-se também a definição do turno contrário como período destinado às aulas, caracterizando de forma mais específica o formato do programa ou projeto a ser desenvolvido.

No Art. 2º, temos mais pistas acerca dos objetivos por trás da legislação em tela: “O acesso dos alunos dos ensinos fundamental e médio a atividades de desporto escolar visa identificar e desenvolver talentos, na área desportiva, fomentando seu acesso ao Programa Geração Campeã¹³.” (Distrito Federal, 2004). Esse artigo revela a concepção de pirâmide esportiva por trás da finalidade da criação de turmas de esporte escolar, ou seja, massificar a prática a partir da escola, com vistas a identificar talentos esportivos que venham a representar o país em futuras competições.

O CID só é formalmente mencionado na legislação no Decreto n. 26.280, de 17 de outubro de 2005, que regulamenta a Lei n. 3.433, de 6 de agosto de 2004. Para além de reforçar o que já havia sido previsto na lei do ano anterior, esse decreto caracteriza e define melhor o funcionamento do CID, como nos mostra os seguintes artigos:

Art. 3º O Centro de Iniciação Desportiva oferecerá, em cada modalidade, os níveis básicos, de iniciação e de treinamento, de acordo com a disponibilidade de recursos humanos.

§ 1º No nível básico serão desenvolvidas habilidades psicomotoras sem identificar as modalidades desportivas.

§ 2º No nível de iniciação trabalhar-se-ão o domínio dos fundamentos básicos, o conhecimento geral das regras da modalidade e o desenvolvimento das qualidades físicas.

§ 3º No nível de aperfeiçoamento serão enfocados os fundamentos específicos, a habilidade técnica e tática, com conhecimento, e a correta utilização das regras desportivas e o aumento do nível do desenvolvimento das qualidades físicas.

Art. 4º O acesso dos alunos ao Centro de Iniciação Desportiva ocorrerá, para a modalidade, mediante:

¹³ O Programa Geração Campeã oferecia treinamento esportivo, alimentação, uniforme e transporte para estudantes participantes, os quais eram indicados de acordo com o seu talento nas diferentes modalidades desenvolvidas. O programa é citado em legislações da primeira década dos anos 2000, como nos Decretos n. 26.280/2005 e 31.195/2009. Apesar de não ter sido encontrado em nenhum documento menção ao encerramento do programa, pode-se afirmar que ele já não era desenvolvido no período que compõe o recorte temporal deste estudo (2012-2023).

- I – Indicação do professor de Educação Física das escolas.
- II – Indicação do professor do Centro de Iniciação Desportiva.
- III – Iniciativa do aluno. (Distrito Federal, 2005, n.p.).

Outro artigo importante do decreto é o que estabelece a previsão do local das aulas:

Art. 6º As aulas do Centro de Iniciação Desportiva serão ministradas nos espaços físicos já existentes nas escolas e em espaços comunitários/privados, cedidos para esse fim, desde que não acarretem ônus financeiro para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2005, n.p.).

Com isso, ampara-se o desenvolvimento do CID para além dos muros da escola, ao considerar a insuficiência de espaços esportivos disponíveis nesse ambiente. Esse possível deslocamento das aulas para espaços comunitários ou privados, ao passo que aumentam as possibilidades de abertura de turmas do CID, tendem a estabelecer certo distanciamento do programa em relação às unidades escolares. Conforme algumas pesquisas apontaram, tal distanciamento, para além de ser geográfico, também tende a ser pedagógico (Beltrame, 2013; Marques, 2015; Santos, 2015).

De acordo com informações do site oficial da SEEDF, atualmente são oferecidas diversas modalidades no CID e CIDP (Quadro 5):

Quadro 5 – Modalidades do CID e CIDP

Programa	Modalidades
CID	Atletismo; badminton; basquetebol; capoeira; ciclismo; futebol; futsal; ginástica acrobática; ginástica artística; ginástica rítmica; handebol; judô; karatê; luta olímpica; natação; saltos ornamentais; taekwondo; tênis de mesa; voleibol e xadrez
CIDP	Atletismo adaptado; basquetebol; bocha; futebol de 5; futebol PC; futsal; goalball; judô; natação; parabadminton; tênis de mesa; tênis em CR e vôlei sentado

Fonte: SEEDF (2023a). Elaboração Própria.

Embora haja uma quantidade e uma diversidade expressivas de modalidades esportivas no CID regular e no CID Paralímpico, é necessário manifestar a mesma ressalva em relação às modalidades desenvolvidas no JEDF quanto a quase

exclusividade de modalidades olímpicas e paralímpicas. No caso do CID, as exceções são a capoeira, o futsal e o xadrez.

Segundo o site da SEEDF:

O Programa Centro de Iniciação Desportiva (CID) e Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico (CIDP) tem como objetivo democratizar o acesso ao esporte para os estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal com a oferta de práticas sistemáticas e orientadas por professor de Educação Física da Secretaria de Estado de educação, voltadas para a iniciação, o aperfeiçoamento e a participação em competições, como meio de educação consciente, construtiva, socializadora, permanente e transformadora. (SEEDF, 2023a, n.p.).

Um olhar mais atento revela que há na legislação e no interior do CID duas perspectivas, aparentemente contraditórias, enquanto objetivos centrais do programa, quais sejam: a democratização do acesso ao esporte e a detecção de talentos.

Segundo Santos (2015), ao longo da história do CID, predominaram características de uma política seletiva e focalizada em detrimento de uma concepção mais universalista e garantidora do direito ao esporte. Para o autor, ainda que o CID tenha avanços nos últimos anos, especialmente a partir do PPA 2012/2015, ainda predomina um viés mistificador e utilitário do esporte.

Lopes (2019) também identifica mudanças recentes na concepção do programa, que no seu entendimento o aproximam de uma perspectiva mais educacional. Com a alteração na forma de seleção dos participantes, deixa de privilegiar os estudantes com talento esportivo, ao ampliar a participação daqueles que têm vontade de vivenciar o esporte escolar.

Tais estudos reforçam a interpretação de que coexistem concepções diferentes em relação ao esporte no CID. Inicialmente, foi concebido a partir de uma perspectiva utilitarista, ao entender o esporte escolar como a base para a formação e a detecção de talentos. Mais recentemente, há elementos que indicam uma aproximação à perspectiva de democratização do acesso enquanto um direito. Dessa forma, é fundamental levantar dados sobre a abrangência atual do CID para verificar em que medida o programa contribui para a democratização do esporte ou se reproduz as desigualdades de acesso observadas em nível nacional.

3.3.3 O Esporte Escolar na ETI

Além dos programas específicos da GDESP, o esporte escolar no DF também é desenvolvido no âmbito da ETI, como mencionado anteriormente. Ele está contemplado em todas as formas de atendimento tanto nos programas federais quanto distritais. Assim, faz-se presente no PNME, PROEITI, EMTI ou Rede Integradora, variando apenas quanto ao tipo de oferta e a organização das atividades.

A nível federal, o principal programa de ETI desenvolvido é o Programa Mais Educação (PME), com criação por meio da Portaria Normativa Interministerial número 17, de 24 de abril de 2007.

Para melhor entendimento dos objetivos do programa, vale destacar o Art. 1º:

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (Brasil, 2007, n.p.).

Nesse trecho da portaria, percebe-se a concepção de educação integral, a qual é centrada na perspectiva de ampliação não só do tempo escolar, mas dos saberes, métodos, processos e conteúdo. Outro ponto que merece destaque é a forma de implementação da proposta, que é organizada a partir do apoio às ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo diferentes campos do conhecimento, como educação, artes, cultura, esporte e lazer.

O esporte e o lazer, inclusive, são mencionados de forma direta em uma das finalidades do programa: “estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade” (Brasil, 2007. Art. 2º, inciso VI). A concepção de esporte e lazer

apresentada, nessa proposta, diferente dos programas de esporte escolar desenvolvidos pela GDESP, não está atrelada à perspectiva de detecção de talentos.

Poucos meses após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (2011 - 2016), o PME passou por uma revisão conceitual e ganhou a alcunha de Programa Novo Mais Educação (PNME). A Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016, instituiu o PNME:

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. (Brasil, 2016, n.p.).

A partir desse artigo, nota-se que o objetivo do programa agora está centrado na melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, o que colocou as outras áreas em situação coadjuvante. Chama atenção o quanto o parágrafo único é reduzido em relação à versão anterior do programa. Para além de mobilizar os diferentes campos para a “melhoria do desempenho educacional” (Brasil, 2016), também previa que eles contribuíssem ao “cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania.” (Brasil, 2007, n.p.).

O esporte permaneceu como um dos campos para o desenvolvimento das atividades complementares, contudo subjugado pela lógica do desempenho educacional. A partir do decreto que institui o PNME, o esporte e o lazer deixaram de constar entre as finalidades do programa. Essa ausência, de certa forma, indica uma menor participação do esporte escolar nessa nova versão.

De acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas do PNME, na situação de ampliação de 15 horas semanais, caso das escolas do DF, a distribuição dos tempos ocorre da seguinte forma:

As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, totalizando 8 horas. Realizarão também 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no

Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (Brasil, 2017b, n.p.).

Nesse formato, o esporte seria uma das três atividades de escolha da escola, ou seja, sua presença no programa é optativa, assim como a modalidade a ser desenvolvida. Isso faz com que nem todas as escolas participantes do PNME proponham atividades esportivas em sua grade. Quanto aos espaços, as atividades podem ocorrer tanto na própria escola quanto na comunidade, por meio de parcerias.

Outro aspecto relevante na oferta de esporte escolar do PNME são os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No caso das atividades de livre escolha da escola, incluindo o esporte escolar, essa função cabe aos chamados facilitadores. Embora se espere que tenham experiência prévia, realizem planejamento coletivo, registrem atividades e frequência dos estudantes e mantenham diálogo constante com os professores regentes, seu trabalho é voluntário (Brasil, 2017b). De acordo com a Resolução nº 17, de 22 de dezembro de 2017, os facilitadores recebem apenas ressarcimento de despesas com transporte e alimentação (Brasil, 2017).

Se por um lado essa condição busque viabilizar a disponibilização de mais atores para contribuir com o processo de educação integral, o voluntariado limita a disponibilidade de recursos humanos qualificados para o ensino de Educação Física e esportes. Tal previsão merece ser mais bem investigada, no sentido de verificar a realidade a partir do levantamento de dados concretos.

A partir do contexto do DF, são percebidas algumas especificidades no trato com o esporte, a partir dos programas desenvolvidos pela SEEDF no âmbito da ETI, especialmente em relação ao PROEITI e à Rede Integradora.

No caso do PROEITI, a diferença mais significativa, além do atendimento de 100% dos estudantes da escola e da jornada diária maior (10h), é o fato de tanto a parte da Base Nacional Comum Curricular quanto a parte flexível serem ministradas por professores específicos. Essa forma de organização influencia na oferta de Educação Física e esporte para o ensino fundamental.

Nos anos iniciais, a cada 15 turmas, a escola faz jus a um professor de Educação Física. Apesar de estar previsto na Lei Orgânica que o ensino da Educação Física deve ser ministrado por professor licenciado em todas as etapas (Distrito Federal, 1993), na SEEDF essa é uma prerrogativa apenas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

No caso dos anos iniciais, o professor disponível deve atuar no âmbito do Projeto Educação com Movimento¹⁴. Nos anos finais do ensino fundamental, os dois professores (turno matutino e vespertino) “trabalharão com a mesma turma, sendo responsáveis pelo planejamento, registro diário, condução das atividades, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.” (Distrito Federal, 2018, p. 34).

As escolas participantes do EMTI têm jornada de nove horas diárias, organizadas em três dias da semana, sendo que a matriz curricular é formada pela base comum e pela parte flexível, que tem como objetivos a formação de hábitos individuais e sociais, bem como a promoção da formação integral dos estudantes por meio de projetos pedagógicos (Distrito Federal, 2018).

Conforme as diretrizes do programa:

Os projetos pedagógicos, os projetos interdisciplinares, os projetos integradores, as oficinas, as palestras e os encontros estarão norteados pela pedagogia por projetos, metodologias ativas e ações pedagógicas inovadoras e deverão contemplar as áreas de formação para a cidadania, **os esportes**, a sustentabilidade social, a econômica e ambiental e a pesquisa e a tecnologia. (Distrito Federal, 2018, p. 54).

A citação indica que o esporte é uma das áreas de formação possíveis na parte flexível da matriz curricular. Além de integrar a base comum do ensino médio como conteúdo obrigatório da Educação Física, o esporte escolar também pode ser desenvolvido como projeto na parte flexível do currículo das escolas participantes do EMTI.

Dos 12 módulos-aula que compõem a carga horária total da parte flexível nas escolas do EMTI, cinco são destinados à língua portuguesa (dois) e matemática (três), restando sete módulos semanais disputados por outras áreas, incluindo o esporte. Nesse contexto, é fundamental verificar em que medida o esporte escolar tem sido incorporado como tema de projetos na parte flexível da matriz curricular, a fim de identificar sua abrangência nessa modalidade de educação em tempo integral.

¹⁴ Programa de inserção do professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.3.4 As Especificidades das Escolas Parque (EPAR)

As Escolas Parque (EPAR) fazem parte do projeto de educação da capital desde o Plano de Construções Escolares de Brasília (Teixeira, 1961). De acordo com o referido documento, o plano previa a construção de:

“Escolas-parque” - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída. (Teixeira, 1961, p.195-199).

Entretanto, durante muito tempo, o acesso às EPAR foi um privilégio exclusivo de quem estudava no Plano Piloto, já que por décadas só existiram escolas dessa natureza na referida RA.

Apenas mais recentemente foram criadas Escolas Parques nas RAs de Brazlândia, Ceilândia e Núcleo Bandeirante, as chamadas escolas parque contemporâneas (Ricardo, 2018; Souza, 2019). Essas unidades de ensino já nasceram com propostas pedagógicas diferentes em relação ao projeto original da Escola Parque e ao modelo atual da Rede Integradora (Ricardo, 2018; Souza, 2019; Wiggers, 2023).

Pode-se dizer que o espaço físico é o principal diferencial desse tipo de oferta de esporte escolar na SEEDF. As EPAR possuem infraestrutura privilegiada para a prática esportiva, ao contar com inúmeras quadras, piscinas, campos de futebol, tatames, entre outros equipamentos (SEEDF, 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2022e; 2022f; 2022g; 2022h).

Atualmente, todas as EPAR da CRE do Plano Piloto realizam suas ofertas no modelo denominado Rede Integradora (Distrito Federal, 2018). A Rede Integradora em Educação Integral é uma forma de oferta que tem algumas especificidades para o desenvolvimento do esporte escolar na SEEDF. A proposta estabelece, desde 2017, uma rede de atendimento que se dá a partir da articulação do trabalho entre as Escolas Classe¹⁵ e as Escolas Parque, as quais trabalham para a concretização das políticas educacionais de ETI. Nesse projeto, o estudante tem, diariamente, cinco

¹⁵ As Escolas Classe são unidades escolares da SEEDF que ofertam turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

horas de aula na Escola Classe e cinco horas na Escola Parque, distribuídas conforme a tabela a seguir:

Tabela 3 – Distribuição da carga horária na Rede Integradora

Unidade Escolar	Atividade	Carga horária	Total de horas
Escola Classe	Base Nacional Comum de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Ciências	17 horas	25h
	Acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática	8 horas	
Escola Parque	Formação de hábitos individuais e sociais	10 horas	25h
	Base Nacional Comum de Educação Física e Artes	8 horas	
	Atividades Artísticas, Culturais, Esportivas e Motoras	7 horas	

Fonte: Distrito Federal (2018, p. 38).

Nas EPAR, são ofertadas tanto a Base Nacional Comum de Educação Física quanto as atividades esportivas e motoras, ambas sob a responsabilidade de professores de Educação Física concursados da SEEDF. Ressalta-se que a Rede Integradora também faz parte do PNME, uma vez que todas as Escolas Classe são vinculadas ao programa. Portanto, no caso do esporte, os facilitadores do PNME atuam na Escola Parque, ao auxiliar os professores regentes nas atividades artísticas, culturais, esportivas e motoras (Distrito Federal, 2018).

A Escola Parque Anísio Teixeira (EPAT) foi a primeira fora do Plano Piloto no DF, tendo sido criada oficialmente no dia 5 de fevereiro de 2014 e iniciado suas atividades em agosto do mesmo ano (SEEDF, 2022f). De acordo com o PPP da escola, atende estudantes de todas as RA do DF e oferece atividades para alunos regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (SEEDF, 2022f).

A EPAT desenvolve oficinas de Artes Plásticas/Visuais, Cênicas, Música, Dança, Educação Física e Tecnologia. No entanto, diferente das outras Escolas Parque, as atividades são de caráter complementar, pois a matrícula nas atividades

oferecidas é opcional, em formato não tributário, com atendimento no turno livre dos estudantes. Em termos de esporte escolar, são oferecidas as seguintes atividades: atletismo, basquete, fitness, futsal, ginástica rítmica, lutas (boxe e jiu-jitsu), natação, tênis de mesa, tênis de quadra, voleibol e xadrez (SEEDF, 2022f).

A chamada Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz) foi criada em 2014, iniciando o seu atendimento no ano de 2015, a partir de parcerias com as escolas que ofereciam projetos de Educação Integral na referida CRE. Ao longo dos anos, a escola passou por uma série de mudanças, ao incluir alterações na sede e nas estruturas disponíveis, assim como na quantidade de escolas e estudantes atendidos (SEEDF, 2022g). Segundo o Projeto Político Pedagógico da EPNBraz, a unidade escolar se reconhece enquanto uma escola do campo, organizando seu trabalho a partir de espaços de ensino aprendizagem denominados de estações educativas, que atualmente são: Jogos Cooperativos, Artes Visuais, Educação Musical, Brasilidades, Arena Circense, Teatro, Expressão Corporal e Alfabetização Ecológica (SEEDF, 2022g).

Mais recentemente, em 18 de fevereiro de 2022, foi criada a Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante (EPNE/NB). Tal como a EPAT, a EPNE/NB se enquadra no atendimento complementar, ou seja, a oferta de cursos/oficinas é opcional aos estudantes matriculados na Rede Pública de Ensino do DF, em turno diferente ao de sua matrícula, em regime semestral (SEEDF, 2022g). Com base no PPP da escola, ao considerar a interface com Educação Física e esporte escolar, a oferta contempla as seguintes oficinas: atividades aquáticas, atividades de areia, atividades de campo, lutas, aventura, jogos culturais, atividades coletivas, atividades individuais I, atividades individuais II, circuito funcional, clube de corrida, e arte de dança (SEEDF, 2022h).

Esse panorama sobre o esporte na ETI revela a diversidade de programas e projetos na área, que influenciam sua oferta na rede pública de ensino do DF. De modo geral, o esporte escolar pode ser desenvolvido de forma complementar e intercomplementar, sendo trabalhado tanto em escolas regulares quanto nas EPAR.

3.3.5 O Centro Interescolar de Esportes (CIEF)

O Centro Interescolar de Esportes (CIEF) é um caso à parte em termos de oferta de esporte escolar na SEEDF. A história da Unidade Escolar é antiga e nos remonta à década de 1970, mais especificamente a 16 de fevereiro de 1977, quando, por meio da Resolução nº 14/77, foi criado o CIEF, que passou a integrar a então Direção de Educação e Desporto Estudantil, do Departamento Geral de Pedagogia. Originalmente, o CIEF teve como finalidade ofertar a disciplina Educação Física às escolas Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), Centro de Ensino Fundamental (CASEB) e Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEMSL), além de promover os treinamentos das equipes representativas do DF que disputavam os Jogos Escolares Brasileiros (JEBs). (SEEDF, 2023b).

Durante as décadas seguintes, o CIEF se consolidou como referência para a SEEDF devido a sua localização privilegiada, qualidade das instalações e seu trabalho na Educação Física e no esporte escolar. Apesar de mudanças na nomenclatura e na estrutura administrativa, manteve sua oferta focada no atendimento das escolas subsidiárias com a disciplina de Educação Física, no desenvolvimento do esporte escolar de representação e em projetos voltados à comunidade.

Entre os anos 2012 e 2021, o CIEF passou a ser exclusivamente uma Unidade Escolar, com predomínio do ensino intercomplementar a algumas escolas da CRE do Plano Piloto com oferta de ETI. Além disso, permaneceu oferecendo o componente curricular Educação Física para algumas Unidades Escolares próximas e desenvolvendo projetos voltados à comunidade em geral. (Distrito Federal, 2023b).

Portanto, durante a maior parte do recorte desta pesquisa, o CIEF atendeu demandas relacionadas à política de ETI da SEEDF. Ao longo desse período, o CIEF não tinha um vínculo institucional com nenhuma unidade administrativa da gestão de nível central, nem com aquela responsável pela Educação Física e esporte escolar, tampouco com a responsável pela ETI. Nesse sentido, o CIEF não é nem mesmo citado no Regimento Interno da SEEDF, diferente de outras escolas de natureza especial, que, invariavelmente, possuem um vínculo pedagógico com alguma unidade administrativa da gestão (Distrito Federal, 2018).

Esse cenário começou a se modificar com a publicação da Portaria nº 92, de 03 de março de 2021, que dispõe sobre a extinção da Unidade Escolar e sobre a reorganização funcional e de vinculação do Centro Integrado de Educação Física

(CIEF). A partir da publicação da referida portaria, o CIEF integrou a Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar (DEFIDE), da SUBEB/SEEDF (Distrito Federal, 2021).

A reorganização funcional do CIEF é justificada na portaria, considerando que: o CIEF é a única unidade escolar da SEEDF sem acompanhamento a nível Central; o CIEF não está tipificado no Regimento como uma Unidade Escolar de Natureza Especial; o CIEF não está garantindo o cumprimento da legislação no que tange às ações voltadas para a Educação Física e esporte escolar; a necessidade de articulação com a gestão de nível central para implementação de programas de esporte escolar da SEEDF; o histórico do CIEF e sua vocação para desenvolvimento do esporte escolar; a necessidade de planejamento e articulação entre os níveis de gestão para viabilizar as diferentes possibilidades em seus atendimentos; e que a SEEDF tem a primazia de fomentar o esporte educacional, bem como ofertar práticas esportivas, de acordo com os conceitos do Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013 (Distrito Federal, 2021).

O processo de reestruturação continuou no ano seguinte, com destaque para a publicação da Portaria nº 277, de 25 de março de 2022, a qual resolve:

Art. 1º Aprovar a criação do CENTRO INTERESCOLAR DE ESPORTES CIEF, vinculado administrativamente à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e pedagogicamente à Subsecretaria de Educação Básica, conforme Processo SEI 00080-00010554/2022-41. (Distrito Federal, 2022, n.p.).

Esse artigo chama atenção, inicialmente, pelo fato de alterar o nome do CIEF, que deixa de utilizar o vocábulo “educação física” e passa a adotar o termo “esportes”. Tal alteração guarda consonância com a mudança de nomenclatura, já mencionada, do setor técnico responsável pela gestão da área. Esse fato ocorreu em 2021, quando foi extinta a antiga Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar (DEFIDE) para a criação da atual Gerência de Desportos (GEDESP). Outro ponto que merece destaque é a ratificação do vínculo administrativo do CIEF à CRE PP/C e a vinculação pedagógica dele à SUBEB.

A partir desse breve histórico, é possível identificar que o CIEF teve vários formatos de atendimento ao longo dos anos. Entre 2012 e 2021, a oferta de esporte escolar esteve mais atrelada à política de ETI da SEEDF, mais especificamente ao atendimento das escolas da CRE do PP/C. Vale lembrar que a gestão da ETI está sob

a responsabilidade da SUBIN, por meio de uma diretoria específica – a DEINT. Em um contexto mais recente, a partir de 2021, percebe-se um processo de reorganização funcional do CIEF, em uma tentativa de reaproximação com os programas específicos de esporte escolar desenvolvidos na SEEDF, hoje sob a responsabilidade da GEDESP, gerência que, por sua vez, está vinculada à SUBEB.

Portanto, a história recente do CIEF traduz a falta de articulação e, de certa forma, a disputa entre duas políticas que utilizam o esporte escolar com perspectivas diferentes na SEEDF. De um lado, há a Política de Esporte Escolar desenvolvida pela GEDESP, que aborda o esporte como um fim em si mesmo, por meio do desenvolvimento de programas e projetos específicos da área. De outro, há a Política de Educação Integral coordenada pela DEINT, que trata o esporte como uma importante ferramenta pedagógica para desenvolvimento da ETI, ou seja, o esporte como meio.

3.4 Política de esporte e o esporte na política: uma interpretação sobre a configuração e a concepção do esporte escolar na SEEDF

A análise da gestão, organização e oferta do esporte escolar indica a existência de duas políticas realizadas simultaneamente na SEEDF: uma específica para o esporte escolar e outra vinculada à ETI, na qual o esporte também é contemplado.

A análise sobre a gestão e organização, assim como o delineamento da oferta de esporte escolar, apontam para a configuração de duas políticas que são desenvolvidas de forma concomitante na SEEDF. Identifica-se tanto uma política específica de esporte escolar quanto uma política de ETI, cujo esporte também é desenvolvido.

Estamos denominando de política de esporte escolar, porque trata o esporte como fim, ou seja, programas e projetos que têm o desenvolvimento do esporte como objetivo principal. Essa política está atualmente sob a responsabilidade da GEDESP e os principais programas desenvolvidos são os jogos escolares (distritais e nacionais) e o CID.

A GEDESP é a atual¹⁶ responsável pela gestão e coordenação das demandas de esporte escolar no contexto da SEEDF. No recorte deste estudo (2012 – 2023), percebe-se que este setor passou por importantes transformações. Entre essas,

¹⁶ Consulta realizada na página oficial da SEEDF em julho de 2023.

destacam-se a retração na estrutura administrativa e a recente retirada da Educação Física, enquanto componente curricular, entre as suas atribuições.

Conforme demonstrado anteriormente, a retração na estrutura administrativa se mostrou uma tendência nos últimos anos. A análise demonstrou que, apesar das gestões do Governos Agnelo Queiroz (2012 – 2014) e Rodrigo Rollemberg (2015 – 2018) estarem mais identificadas ao campo democrático da centro-esquerda, isso não foi suficiente para impedir as mudanças organizacionais e administrativas do setor, no sentido de diminuir a estrutura do Estado para a gestão do esporte escolar.

Outra mudança significativa foi a retirada do termo “educação física” do nome da gerência, indicando exclusividade da GDESP ao esporte escolar. Em termos práticos, observa-se que o setor deixa de ter atribuições voltadas para o desenvolvimento da Educação Física enquanto componente curricular, passando a cuidar, exclusivamente, do esporte escolar. Depreende-se que esse cenário tende a aumentar, ainda mais, o distanciamento entre as políticas vigentes, gerando concepções diferentes de esporte escolar na SEEDF.

Interpreta-se que, em termos de concepção, a política de esporte escolar coordenada pela GEDESP teve e têm influência marcante do sistema esportivo em detrimento do sistema educacional. Esse entendimento guarda consonância com a citação a seguir:

Se nos reportarmos à recente história da educação física Brasileira, notadamente a partir da década de 1970, constataremos que as políticas públicas, principalmente a federal, encaminhou uma incorporação do esporte escolar ao sistema esportivo nacional, sendo aquele, em muitos casos, orientado pelos órgãos que possuem vinculações com o sistema esportivo *stricto sensu*. (Bracht, 2003, p. 91).

Concordamos com Bracht (2003) na interpretação de que o sistema esportivo tem sido atendido pelo Estado, fazendo do esporte escolar a base para a pirâmide esportiva. No contexto do DF, tanto os jogos escolares quanto o CID têm cumprido esse papel ao longo dos anos. Ambos os programas surgiram em tempos de ditadura militar no Brasil, período em que a política de esportes era marcada pela concepção piramidal.

Essa concepção está manifesta na ideia da descoberta de talentos ou formação do “estudante atleta”, perspectiva que está expressamente defendida nos principais documentos norteadores dos JEDF e CID.

Segundo o Regulamento Geral dos JEDF 2023:

Art.3º.Os 63º JEDF atenderão estudantes da rede pública e privada de ensino, cujos objetivos são:

[...]

V. Contribuir com o desenvolvimento integral do **estudante-atleta** como ser social, autônomo, democrático e participante, estimulando o pleno exercício da cidadania por meio do esporte;

VI. Oportunizar e apoiar a participação de **estudantes-atletas** em grandes eventos esportivos nacionais e internacionais;

[...]

VIII. Identificar o **surgimento de novos destaques no cenário esportivo** do Distrito Federal;

IX. Possibilitar o pleito do benefício do Programa Bolsa Atleta **àqueles que forem destaques nas competições** distritais, nacionais e internacionais. (Distrito Federal, 2023, p. 03, grifos nossos).

Já o Decreto nº 26.280, de 17 de outubro de 2005, que regulamenta o funcionamento dos CID, estabelece em seu Art. 2º que: “O Centro de Iniciação Desportiva deverá **identificar e desenvolver talentos na área desportiva**, como também, incentivar e encaminhar o aluno/atleta [...]” (Distrito Federal, 2005, n.p., grifo nosso).

Faz-se necessário reconhecer que os documentos norteadores dos principais programas, assim como o site oficial da SEEDF, também revelam um esforço no sentido de garantir uma outra perspectiva para a política de esporte escolar. Trata-se de uma concepção voltada para a democratização do acesso ao esporte. Tal ideia está relacionada com os novos sentidos e significados que a política de esporte foi assumindo no Brasil, ao menos em termos legais e discursivos, a partir da CF – 1988.

Esse esforço pode ser percebido tanto entre os objetivos estabelecidos para 63º JEDF, a exemplo deste: “Garantir aos estudantes **mais oportunidades de acesso à prática desportiva** de modo a torná-la um hábito que acompanhe a pessoa ao longo da vida” (Distrito Federal, 2023, p. 3, **grifo nosso**), quanto no site oficial da SEEDF, que expressa o seguinte: “O Programa Centro de Iniciação Desportiva (CID) e Centro de Iniciação Desportiva Paralímpico (CIDP) tem como objetivo **democratizar o acesso ao esporte** para os estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2023b, n.p., grifo nosso).

Portanto, a partir da análise documental dos principais programas desenvolvidos, entende-se que a Política de Esporte Escolar da SEEDF tem uma concepção que transita entre dois polos: de um lado a perspectiva de detecção de talentos e, do outro, a democratização do acesso ao esporte.

No caso da política de ETI, observa-se uma outra dinâmica em relação ao trato com o esporte. Nesse contexto, a presença do esporte se justifica não como um fim em si mesmo, mas como um meio para desenvolvimento da educação integral. Conforme demonstrado anteriormente, a gestão da ETI está sob a responsabilidade da DEINT/SUBIN, ou seja, conta com uma diretoria própria que está vinculada a uma outra subsecretaria.

Diferente da política de esporte escolar, em termos de concepção, os documentos norteadores da política de ETI não revelam uma influência direta do sistema esportivo. Esse lugar parece ser ocupado pelo próprio sistema educacional. Nesse sentido, a concepção de esporte escolar desenvolvido na ETI vai depender diretamente da concepção de educação, ou de forma mais específica, da concepção de educação integral vigente.

Para aprendermos a concepção de esporte escolar presente na política de ETI da SEEDF, vale a pena retomar como ele é abordado nas Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (Distrito Federal, 2017). Além de ser mencionado no objetivo geral, o esporte também é citado em um dos objetivos específicos para a ETI:

[...] promover a ampliação de tempos e oportunidades educacionais, sociais, culturais, tecnológicos, científico, **esportivas**, de saúde e de lazer, com vistas a aprendizagens significativas, que privilegiem a **formação multidimensional do estudante**. (Distrito Federal, 2017, p. 19, grifo nosso).

O esporte aparece em outros trechos do documento, mas, em nenhum momento, é apresentado um debate mais aprofundado sobre o tema. Com isso, para identificarmos o que seria a concepção de esporte presente na ETI, é preciso aprofundar a discussão acerca da própria concepção de educação integral da rede.

De acordo com o Caderno de Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica, a proposta de ETI da SEEDF está amparada nos seguintes princípios:

- **Integralidade:** a educação integral é um espaço privilegiado para se repensar o papel da educação no contexto contemporâneo, pois envolve o grande desafio de discutir o conceito de integralidade. É importante dizer que não se deve reduzir a educação integral a um simples aumento da carga horária do aluno na escola. Integralidade deve ser entendida a partir da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Esse processo formativo deve

considerar que a aprendizagem se dá ao longo da vida (crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendem o tempo todo), por meio de práticas educativas associadas a diversas áreas do conhecimento, tais como cultura, artes, esporte, lazer, informática, entre outras, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Assim, propõe-se que cada escola participante da Educação Integral no Distrito Federal, ao elaborar seu projeto político pedagógico, repense a formação de seus alunos de forma plena, crítica e cidadã.

- **Intersetorialização:** a Educação Integral deverá ter assegurada a intersetorialização no âmbito do Governo entre as políticas públicas de diferentes campos, em que os projetos sociais, econômicos, culturais e esportivos sejam articulados, buscando potencializar a oferta de serviços públicos como forma de contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

- **Transversalidade:** a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que pressupõe a aceitação de muitas formas de ensinar, considerando os diversos conhecimentos que os alunos trazem de fora da escola. A transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar de conhecimento, vinculando a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos alunos e da comunidade.

- **Diálogo Escola e Comunidade:** as escolas que avançaram na qualidade da educação pública foram as que avançaram no diálogo com a comunidade (BRASIL, 2008). Na Educação Integral é necessária a transformação da escola num espaço comunitário, legitimando-se os saberes comunitários como sendo do mundo e da vida. Assim, o projeto pedagógico implica pensar na escola como um polo de indução de intensas trocas culturais e de afirmação de identidades sociais dos diferentes grupos presentes, com abertura para receber e incorporar saberes próprios da comunidade, resgatando tradições e culturas populares.

- **Territorialidade:** significa romper com os muros escolares, entendendo a cidade como um rico laboratório de aprendizagem. Afinal, a educação não se restringe ao ambiente escolar e pode ser realizada em espaços da comunidade como igrejas, salões de festa, centros e quadras comunitárias, estabelecimentos comerciais, associações, posto de saúde, clubes, entre outros, envolvendo múltiplos lugares e atores. A educação se estrutura no trabalho em rede, na gestão participativa e na corresponsabilização pelo processo educativo. Torna-se necessário enfrentar o desafio primordial de mapear os potenciais educativos do território em que a escola se encontra, planejando trilhas de aprendizagem e buscando uma estreita parceria local com a comunidade, sociedade civil organizada e poder local, com vistas à criação de projetos socioculturais significativos e ao melhor aproveitamento das possibilidades educativas.

- **Trabalho em Rede:** todos devem trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes e jovens. O estudante não é só do professor ou da escola, mas da rede, existindo uma corresponsabilidade pela educação e pela formação do educando. Nessa ambiência favorável ao diálogo, o professor não está sozinho, faz parte da equipe da escola e da rede de ensino. (Distrito Federal, 2014, p. 28-30).

Ao analisar os princípios da ETI, chama atenção a perspectiva crítica de educação integral proposta. Vale lembrar que a concepção de educação defendida pelo Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF está amparada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural (Distrito Federal, 2014). Nessa perspectiva, o trato com esporte no âmbito da ETI deve se orientar a partir

dessa referência teórico-metodológica, ou seja, a partir de uma concepção crítica de esporte.

Atualmente, coexistem diferentes concepções de esporte na SEEDF, refletindo a configuração das políticas desenvolvidas. De um lado, a política de esporte escolar oscila entre duas perspectivas: a detecção de talentos e a democratização do acesso. De outro, a política de ETI, ancorada em referenciais teóricos críticos da educação, demanda uma abordagem igualmente crítica para o esporte.

Importante destacar que tal interpretação se deu a partir da análise documental dos documentos norteadores de ambas as políticas, restringindo-se ao discurso oficial. Para verificar se de fato tais concepções estão materializadas na realidade concreta, seria necessário realizar uma investigação que estudasse a prática pedagógica dos professores que atuam nos programas, o que extrapola os limites deste trabalho.

Por outro lado, uma investigação sobre a abrangência dos programas e projetos no DF nos ajuda a analisar em que medida as políticas públicas vêm garantindo a ampliação do direito ao esporte para crianças e jovens em idade escolar – discussão proposta no próximo capítulo.

4 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A ABRANGÊNCIA DO ESPORTE ESCOLAR NO DF

Este capítulo se destina a analisar criticamente a abrangência do esporte escolar no contexto do DF. Para tanto, começará discutindo os limites de participação e os impactos da pandemia de Covid-19 para a política de esporte escolar. Na sequência, será realizada uma discussão em torno das desigualdades de acesso nos JEDF e CID. Após isso, a análise se volta para a política ETI, inicialmente pretendendo identificar sua abrangência em escolas regulares da SEEDF e, por fim, levando em consideração as especificidades das escolas parque (EPAR) e do CIEF.

4.1 Os limites de participação na política de esporte escolar do DF

Conforme visto anteriormente, a política de esporte escolar da SEEDF parte de uma concepção que oscila entre duas perspectivas diferentes: a descoberta de talentos e a democratização do acesso. A ideia da descoberta de talentos indica um processo de seleção que por si só é excludente, pois privilegia os estudantes considerados mais aptos, em detrimento daqueles que têm mais dificuldades. Já a intencionalidade de democratizar o acesso sugere a inclusão de todos, sem qualquer distinção.

Diante dessas duas perspectivas, aparentemente contraditórias, faz-se necessário aprofundar a análise acerca da participação de escolas e estudantes nessa política, no sentido de verificar em que medida ela contribui, efetivamente, para a garantia do direito ao esporte às crianças e aos jovens do DF. Para tanto, foram levantados os dados de participação, tanto do JEDF, quanto do CID.

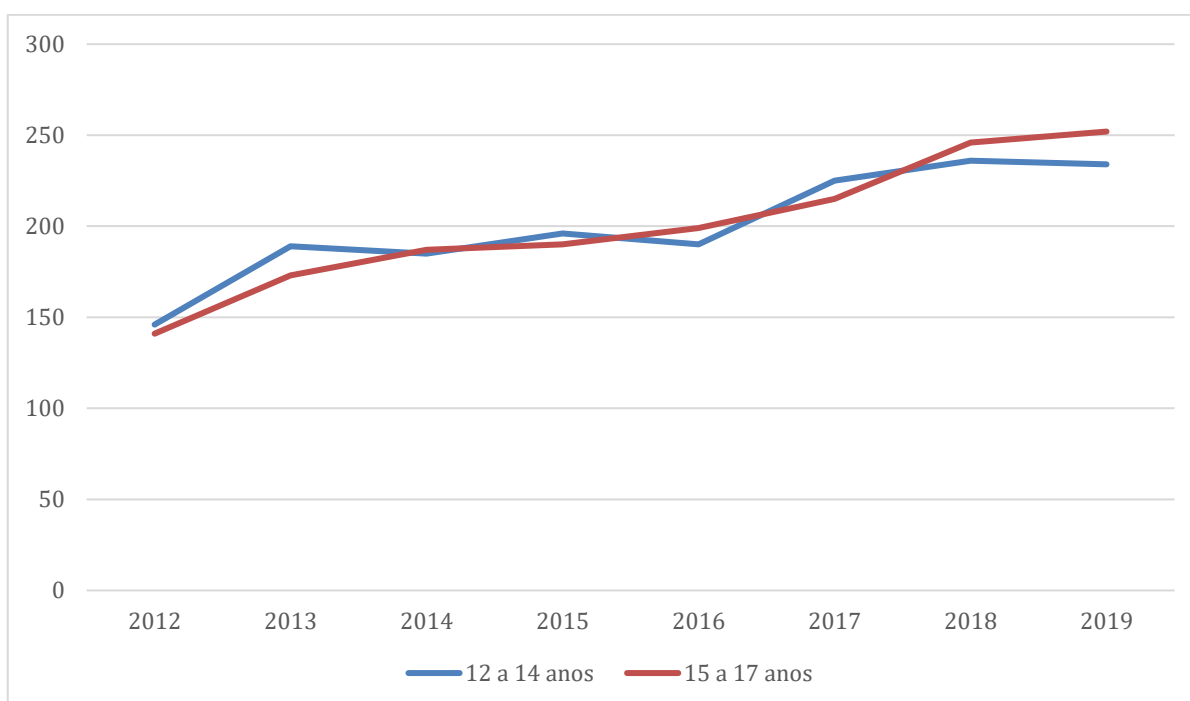
Inicialmente, ressalta-se a dificuldade em estabelecer séries históricas de participação dos JEDF e do CID no período estudado. Isso porque os dados registrados, dos referidos programas, nem sempre consideraram os mesmos recortes para a análise. Outra questão que deve ser ponderada é a possibilidade de utilização de diferentes métodos de cálculo de escolas e estudantes participantes por ano.

Contudo, em que pese os limites destacados, a análise documental realizada, que considerou os Relatórios de Gestão do Governador e da SEEDF, bem como as respostas do setor competente, por meio de solicitação via Lei de Acesso à Informação (LAI), mostrou-se suficiente para introduzir uma análise crítica acerca da abrangência dos JEDF e CID.

Para iniciar essa discussão, partimos dos dados apresentados por Lopes (2019), que fez um levantamento da participação de escolas e estudantes nos JEDF e de estudantes no CID. Em ambos os casos, apesar dos avanços recentes, ficou demonstrado os limites de participação, especialmente quando consideramos os números em relação ao potencial público-alvo dos referidos programas.

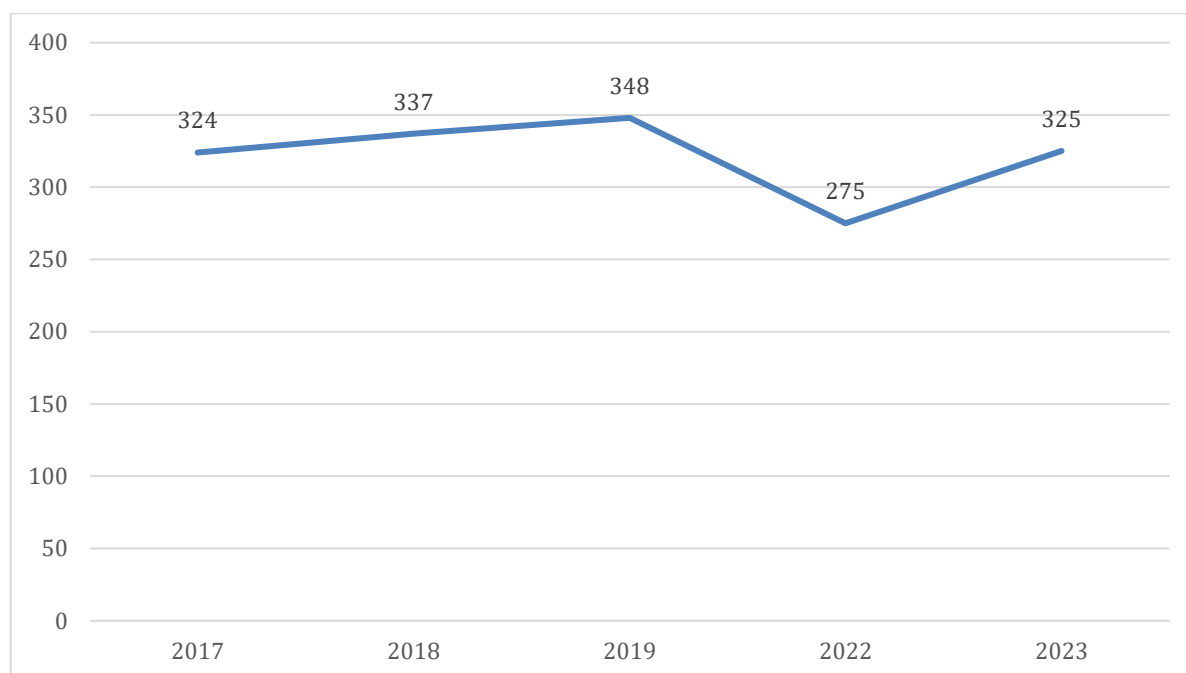
Segundo Lopes (2019), no caso dos JEDF, houve um aumento significativo do número de escolas participantes entre 2008 e 2017, correspondendo a uma ampliação de 48% na categoria de 12 a 14 anos e 41% na de 15 a 17 anos. Atualizando os dados da autora, percebe-se que essa tendência de ampliação se manteve nos anos posteriores, sendo interrompida apenas com a pandemia de Covid-19 (2020-2021), conforme demonstram os gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de escolas participantes do JEDF, por categoria



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023h) e Lopes (2019).

Gráfico 2 – Quantidade total de escolas participantes do JEDF



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023h) e Lopes (2019).

O Gráfico 1 demonstra que, entre 2012 e 2019, houve um considerável aumento no número de escolas participantes do JEDF, em ambas as categorias. Na categoria 12 a 14 anos, a participação foi de 146 para 234 escolas, o que representa ampliação de 60,3%; já na categoria 15 a 17 anos, o número subiu de 141 para 252, um significativo aumento de 78,7%, comportamento distinto, por exemplo, daquele observado por Oliveira (2023) no estudo dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul no mesmo recorte temporal.

Já o Gráfico 2 mostra que a tendência de ampliação do número de escolas participantes nos JEDF foi alterada, notadamente, após 2019. Essa alteração está diretamente relacionada à pandemia de Covid-19 e à consequente diminuição da prática de exercício físico, conforme apontado por Silva e Silva (2022). Segundo dados dos relatórios de gestão da SEEDF, os JEDF não foram realizados de forma presencial nos anos 2020 e 2021 (Distrito Federal 2021; 2022), motivo pelo qual os anos não foram inseridos nos gráficos.

Mesmo que tenha sido retomada, de forma presencial, a realização dos JEDF em 2022, a participação ficou abaixo de 2019: houve uma diminuição de 73 escolas, o que equivale a uma retração de 21%. Contudo, já no ano seguinte, em 2023, o evento deu mostras de recuperação no quantitativo de participantes, aumentando 50

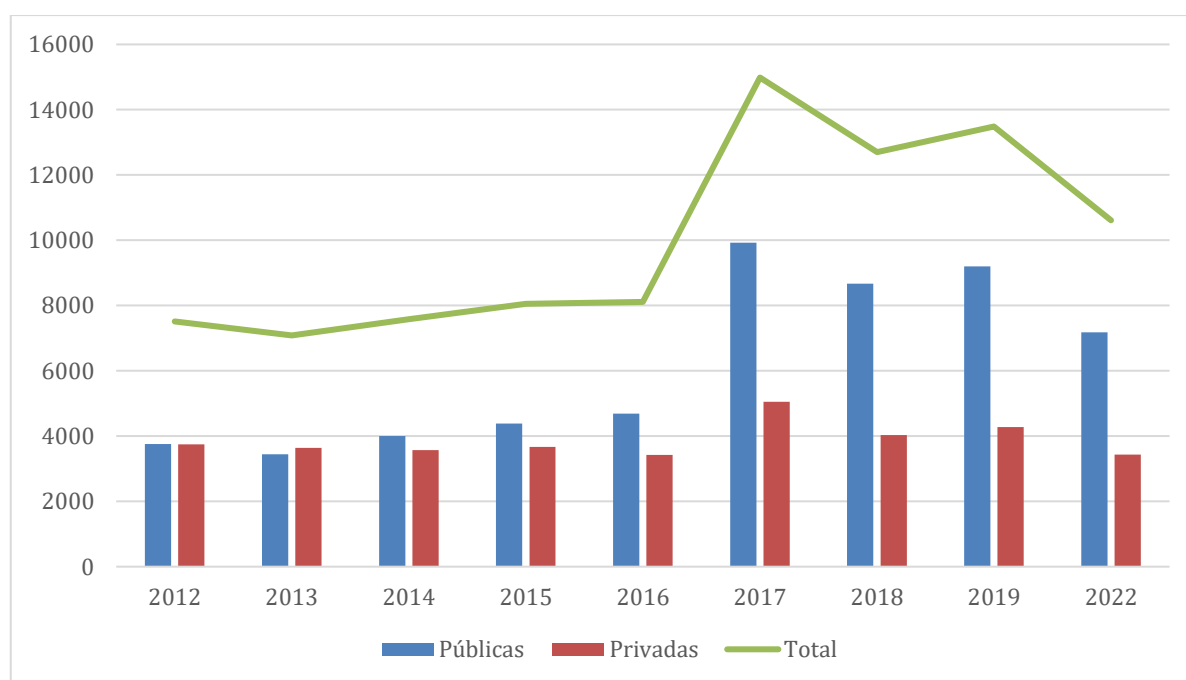
escolas em relação ao ano anterior, totalizando 325, o que representa um crescimento de 18,2%.

De acordo com dados fornecidos pela GDESP, por meio de resposta via LAI, em 2023, a maioria das escolas participantes do evento foram da rede pública de ensino, um total de 210, o que representa 64,6% das escolas participantes. Esse número é bem expressivo, não só por ser quase 2/3 das escolas participantes, mas também quando relacionamos essa quantidade com o número de escolas públicas passíveis de participação no evento.

Considerando a faixa etária dos JEDF, que vai de 12 a 17 anos, podemos estabelecer que as escolas públicas, as quais potencialmente podem participar dos jogos, são as que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou ambas as etapas. Conforme dados do Censo 2023, esse potencial público-alvo totaliza 342 escolas, ou seja, em 2023, 61,4% das escolas públicas que compõem o público-alvo participaram dos JEDF.

Como é de se esperar, a quantidade absoluta de estudantes participantes na série histórica (2012-2022) apresenta comportamento semelhante em relação ao observado acerca das escolas, conforme demonstra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Total de estudantes participantes dos JEDF (2012-2022)



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023h) e Lopes (2019).

O Gráfico 3 demonstra que, assim como em relação às escolas, o número de participantes aumentou significativamente no período estudado. Nesse sentido, em termos de ampliação, destaca-se o ano de 2017, quando houve aumento de 84,6% no número total de estudantes participantes em relação ao ano anterior. Essa ampliação significativa pode ser explicada por uma mudança no regulamento dos JEDF, que passou a realizar as Etapas Regionais como fase classificatória para a Etapa Distrital (Lopes, 2019). Bahia *et al.* (2020) identificaram um impacto semelhante ao comparar as etapas dos Jogos Escolares da Bahia entre os anos de 2009 e 2017.

Além disso, fica demonstrado no Gráfico 3 que o ano de 2022 apresentou queda em relação às últimas edições. No comparativo com 2019, houve retração de 21,3%, número muito semelhante ao registrado para as escolas (21%). Ressalta-se, também, o maior aumento de participação dos estudantes da escola pública, que passam a ser maioria em 2014 e destacam-se em 2017, chegando a um percentual relativo de 66,3% de estudantes de escolas públicas contra 33,7% de estudantes de escolas particulares.

Mas, se o percentual de escolas públicas participantes pode ser considerado significativo, o mesmo não pode ser dito em relação ao número de estudantes. Apesar da participação total dos discentes ter aumentado consideravelmente ao longo dos últimos anos, esse quantitativo ainda pode ser considerado baixo em termos percentuais.

De acordo com Lopes (2019), proporcionalmente, mais estudantes do Ensino Médio participam do JEDF do que os do Ensino Fundamental, porém, em ambos os casos, o percentual é muito baixo, sendo que em 2017, participaram apenas 4% dos estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 7,3% do Ensino Médio. Segundo dados fornecidos pela GEDESP (SEEDF, 2023h), em 2022 (primeiro ano de realização do JEDF pós-pandemia), a situação piorou. Considerando a quantidade total de estudantes da rede pública de ensino e o número total de matrículas registrada no censo para o público-alvo, o percentual de participação nos JEDF foi de apenas 3,5% (SEEDF, 2023a; 2023h).

Esse percentual certamente aumentou em 2023, contudo não é viável precisar em que medida, uma vez que também não é possível saber, exatamente, a quantidade de participantes dos JEDF nesse ano.¹⁷ De toda forma, considerando os dados do Censo 2023, os números ainda são tímidos, podendo variar de 4,6% a 9,4% o percentual de participação dos estudantes de escola pública¹⁸ (SEEDF, 2023a; 2023h).

Isso significa que os JEDF contam com a participação de uma quantidade significativa de escolas públicas, contudo apenas um pequeno percentual de estudantes efetivamente participa dos jogos. Isso pode ser explicado pela própria concepção do evento, pois, em certa medida, para participar dos JEDF, o estudante é selecionado pela escola. Conforme Frizzo (2013), nos jogos escolares, a participação é utilizada como ferramenta disciplinar, internalizando a competição e premiando os mais aptos, enquanto muitos são excluídos.

De acordo com o artigo 22 do Regulamento Geral dos JEDF, “[a]s unidades escolares poderão inscrever apenas uma equipe em cada modalidade coletiva, por categoria e gênero, a partir da Etapa Regional” (SEEDF, 2023c). O regulamento também prevê, em seu artigo 30, inciso II, alínea “a” que: “[a] Etapa Distrital será composta pelo campeão e pelo vice-campeão do ano de 2022, acrescidos os representantes das 14 campeãs de cada CRE na Etapa Regional por categoria, modalidade e gênero, totalizando 16 participantes.” (SEEDF, 2023c, n.p.).

Portanto, no caso das modalidades coletivas, existe um novo processo de seleção, no qual somente as escolas campeãs podem participar da competição em nível distrital. Em relação às equipes das modalidades individuais, a quantidade máxima de participantes por escola varia bastante. Em algumas, não há restrições quanto à participação por escola (atletismo adaptado, badminton, ciclismo, ginástica artística, ginástica rítmica, karatê, tênis de mesa e xadrez). Em outras, o limite é variável: atletismo, até três por prova; judô, *wrestling* e taekwondô, até oito por peso; natação, até seis por prova; e vôlei de praia, apenas uma dupla (Distrito Federal, 2023c).

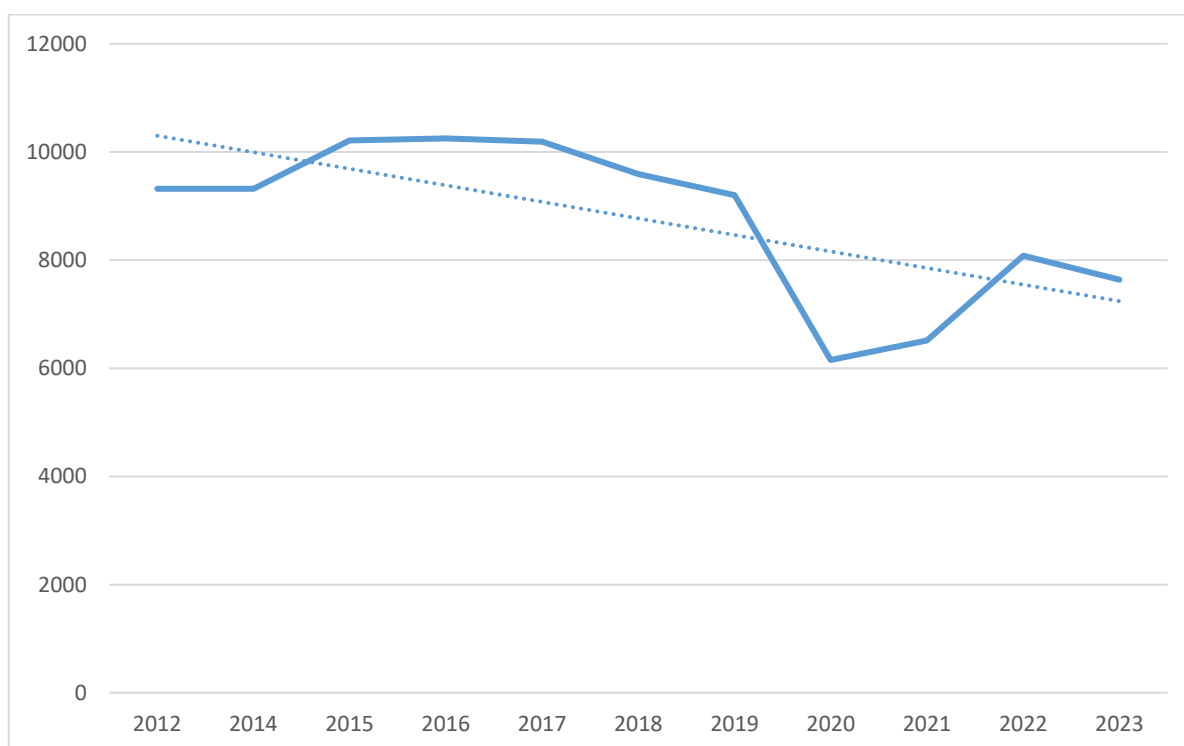
¹⁷ A GEDESP não calculou a quantidade exata de participantes dos JEDF 2023, fazendo apenas uma estimativa de participação, que leva em consideração a quantidade mínima, média e máxima de estudantes por equipe participante das modalidades coletivas.

¹⁸ Os percentuais de participação calculados levaram em consideração a quantidade mínima e máxima, respectivamente, de estudantes por equipe participante das modalidades coletivas.

Fato é que tais regras acabam por limitar a quantidade de participantes por escola, o que acaba por inviabilizar o acesso ao JEDF para a grande maioria dos estudantes que estão na faixa etária. Mesmo que houvesse a participação de 100% das escolas públicas, ainda assim, a quantidade de estudantes seria baixa em termos percentuais. Assim, pode-se afirmar que a própria concepção dos jogos é um fator limitante para a democratização do acesso. Frizzo (2013), analisando os mecanismos de manutenção e eliminação dos Jogos Escolares, afirma que o modelo adotado é seletivo e excludente.

Em relação ao CID, a participação é ainda menor em números absolutos e, principalmente, quando consideramos o percentual de atendimento dos estudantes dentro da faixa etária. Segundo Lopes (2019), entre 2008 e 2018, o CID teve uma média de 10.075 estudantes participantes. Atualizando esses dados, é possível perceber que o quantitativo de participantes vem diminuindo nos últimos anos, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Estudantes participantes do CID (2012 a 2023)



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023h) e Lopes (2019).

O Gráfico 4 revela uma tendência de queda de estudantes participantes no CID ao longo do período. Após um crescimento em 2015, os números se mantêm estáveis até 2017 e começam a cair a partir de 2018, sendo a maior retração registrada em 2020. De acordo com o Relatório de Gestão da SEEDF, a queda da média de estudantes participantes em 2020 e 2021 está diretamente relacionada à pandemia de Covid-19 (Distrito Federal, 2021).

Apesar desse quantitativo ter aumentado significativamente em 2022, houve pequena retração em 2023; além disso, a média atual ainda está muito abaixo dos números registrados até 2019. Tal fato sugere que, mesmo com o fim das medidas restritivas da pandemia, os seus efeitos ainda impactam a abrangência do CID.

A partir da análise dos relatórios de gestão da SEEDF, percebe-se que um dos principais impactos da pandemia de Covid-19 para o CID foi a retração do número de professores. Até 2018, 121 professores atuavam no CID; já em 2021, último ano da pandemia, esse número havia reduzido para 82, ou seja, houve uma evasão de 39 professores do programa.

A partir dos anos seguintes é possível perceber uma retomada na quantidade de professores. Em 2023, foram registrados 106 docentes no programa, sendo 96 do CID regular e 10 do CIDP (Distrito Federal, 2023f). Mas, apesar da recuperação significativa, os números ainda estão abaixo do período pré-pandemia. Nesse sentido, pode-se afirmar que a retração do número de professores é um aspecto limitante para a abrangência do programa.

Para além da diminuição do número de professores, um outro fator limitante na abrangência do CID pode ser observado: o não preenchimento das vagas disponíveis no programa. Considerando que cada professor deve oferecer seis turmas e que cada turma pode ter, no máximo, 30 estudantes matriculados no CID regular e 15 no CIDP, a quantidade de vagas no programa, em 2023, seria de 18.180 estudantes, sendo 17.280 no CID regular e 900 no CIDP (ETM, 2023).

Contudo, no ano em questão, o CID registrou 7.638 participantes, ou seja, apenas 40,5% da sua capacidade de atendimento. Os dados demonstram que o CID ainda pode ampliar significativamente a quantidade de matrículas, podendo mais que dobrar o número de estudantes a serem beneficiados.

Porém, em termos relativos, esse número ainda seria baixo. Levando em consideração que o público-alvo do CID são os estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino, percebe-se que o percentual de atendimento atual

do programa é potencialmente pequeno. Segundo dados do censo, em 2023, houve 265.803 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 80.925 no Ensino Médio, totalizando um universo de 346.728 estudantes dentro da faixa etária de público-alvo.

Considerando a quantidade de vagas disponíveis em 2023, só seria possível contemplar 5,2% do público-alvo, mas, na prática, somente 2,2% dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio da rede pública tiveram esse “privilégio”. Pode-se constatar que a capacidade de atendimento do CID já é limitada pela quantidade de professores disponíveis, além disso, o programa tem sido subutilizado na medida em que não consegue preencher nem a metade da quantidade de vagas oferecidas. Ressalta-se que os motivos para o não preenchimento deve ser investigado, contudo ultrapassa os limites deste estudo. A título de exemplo das múltiplas causalidades que podem explicar esse problema, Vianna e Lovisolo (2006) relacionam a baixa adesão em uma comunidade carioca ao desencontro entre as crenças locais e as orientações do programa de esporte educacional.

Pode-se afirmar que, hoje, a capacidade do CID de contribuição para a democratização do acesso ao esporte para crianças e jovens do DF é limitada, uma vez que, mesmo que todas as vagas fossem preenchidas, ainda assim o quantitativo de beneficiários seria relativamente pequeno, quando considerado o quantitativo de estudantes da rede pública dentro da faixa etária do público-alvo.

Nesse sentido, para que o CID, de fato, cumpra um dos seus objetivos divulgados, faz-se necessário a ampliação do programa. Tal ampliação está condicionada tanto à abertura de novos polos e turmas, o que depende essencialmente da disponibilização de mais professores para atuar no programa, quanto ao preenchimento de vagas ociosas. Ressalta-se que os motivos para o não preenchimento das vagas carecem de uma melhor investigação e extrapolam os limites deste trabalho.

4.2 As desigualdades de acesso aos programas de esporte escolar da SEEDF

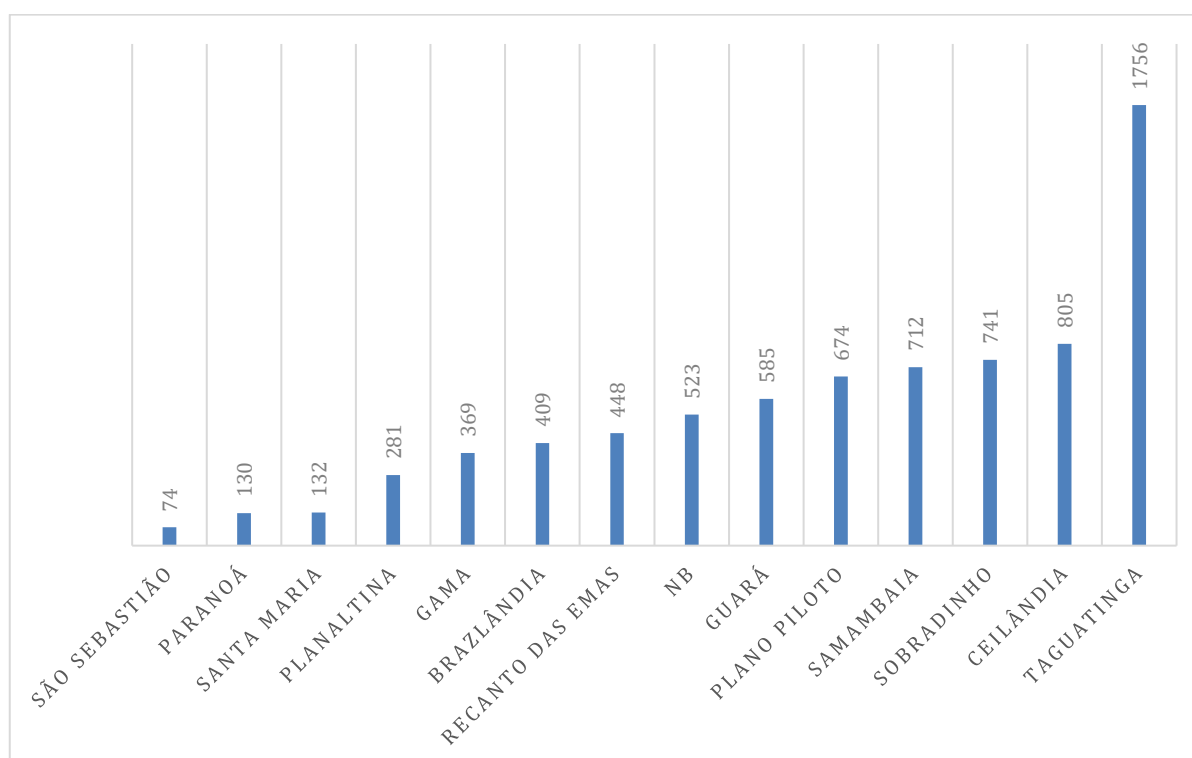
No tópico anterior, foi apresentada uma análise acerca dos limites de participação nos principais programas que compõem a política de esporte escolar no DF, os JEDF e o CID. Identificou-se que a quantidade de estudantes beneficiados pelos programas é relativamente pequena quando consideramos o universo da rede pública de ensino. Para além da quantidade reduzida de estudantes atendidos,

percebe-se que a política de esporte escolar também está marcada por desigualdades no acesso aos programas. Dentre tais desigualdades, destacam-se questões territoriais e de gênero.

4.2.1 Desigualdades territoriais

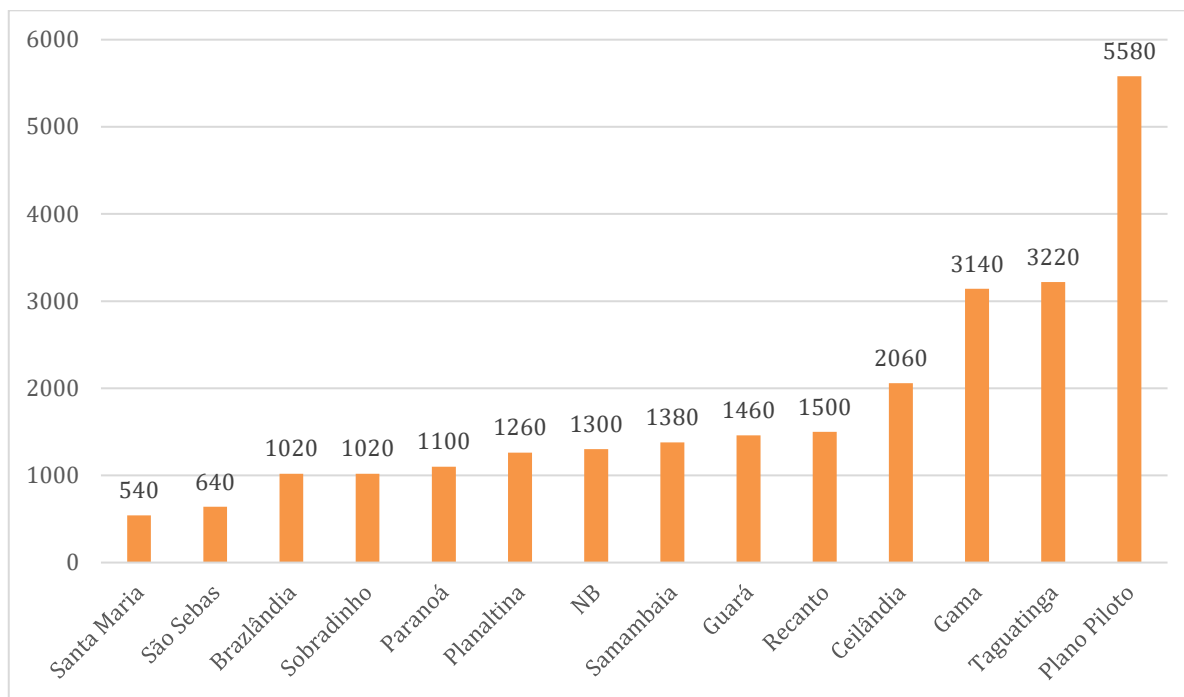
Os dados de participação, tanto do CID quanto dos JEDF, demonstraram existir uma significativa desigualdade territorial no acesso a ambos os programas. Essa desigualdade pode ser identificada na disparidade de estudantes atendidos em cada uma das CRE, conforme demonstram os Gráficos 5 e 6.

Gráfico 5 – Quantidade de estudantes atendidos pelo CID, por CRE, em 2023



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023f).

Gráfico 6 – Quantidade de estudantes participantes nos JER (2023)



Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023h).

O Gráfico 5 chama atenção pela diferença significativa de estudantes atendidos pelo CID entre as CRE. Destaca-se a disparidade de atendimento da CRE de Taguatinga em relação a todas outras; o número de estudantes atendidos, 1.756, representa 22,9% do total de beneficiários do CID, o que é mais que o dobro da Ceilândia, a segunda com o maior número de estudantes atendidos (805). Por outro lado, ressalta-se a pequena quantidade de estudantes beneficiados nas CRE de São Sebastião (74), Paranoá (130) e Santa Maria (132). As três juntas somam 336 estudantes, o que representa apenas 4,4% do total.

Já o Gráfico 6 demonstra que também existem desigualdades relevantes em relação ao número de participantes nos jogos escolares. Quando consideramos a etapa regional, a CRE do Plano Piloto tem o maior número de participantes (5.580), seguida por Taguatinga (3.220) e Gama (3.140). Ao passo que se destacaram, entre as com o menor número de participantes, a CRE de Santa Maria (540) e de São Sebastião (640).

Para qualificar a análise sobre a distribuição da política de esporte escolar nas CRE, faz-se necessário considerar o tamanho de cada uma delas. A Tabela 4, a seguir, apresenta dados sobre a quantidade de escolas, turmas e matrículas, considerando o público-alvo do CID e dos JEDF, por CRE.

Tabela 4 – Quantidade de escolas públicas, turmas e matrículas, por CRE¹⁹

CRE	Escolas	Turmas	Matrículas
Brazlândia	29	534	12.623
Ceilândia	94	2316	59.625
Gama	46	987	22.793
Guará	27	603	14.847
Núcleo Bandeirante	28	706	18.827
Paranoá	37	797	21.340
Planaltina	68	1215	29.883
Plano Piloto	71	1206	27.824
Recanto das Emas	28	851	20.802
Samambaia	39	1068	28.792
Santa Maria	25	743	19.393
São Sebastião	26	651	18.610
Sobradinho	44	828	20.132
Taguatinga	53	1291	31.237
Total	615	13796	346728

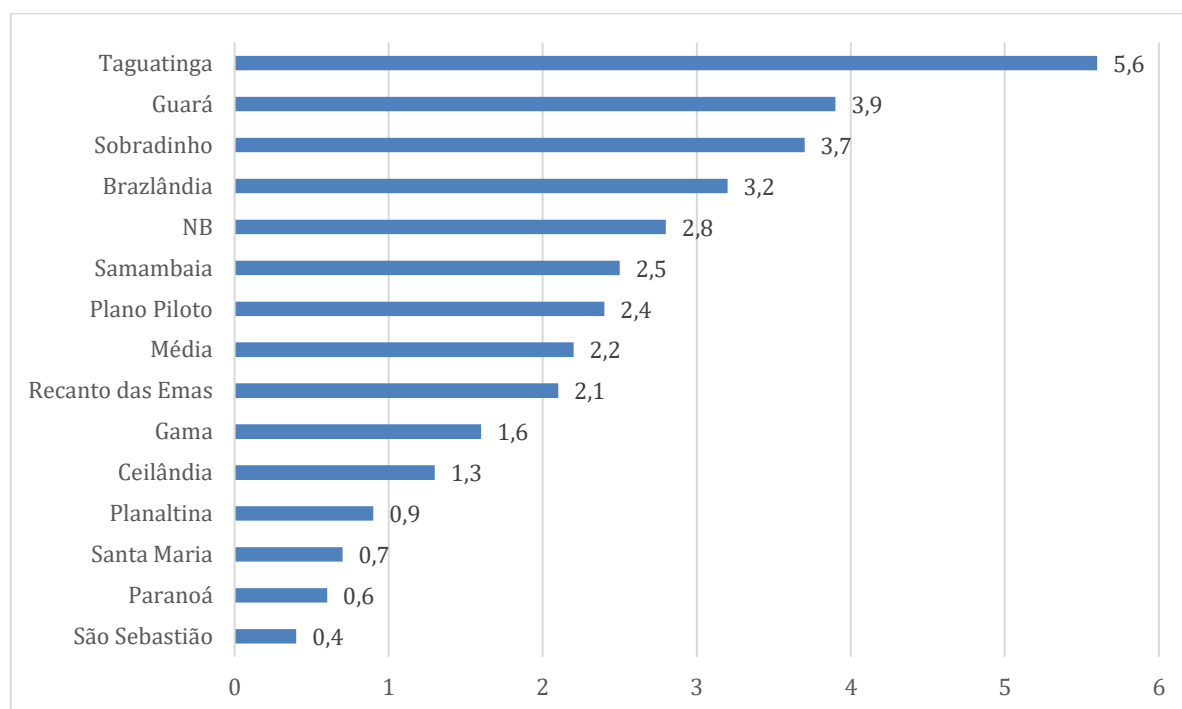
Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023a).

A Tabela 4 demonstra quais são as maiores e menores CRE de acordo com o dado a ser considerado. Dentre as maiores, destacam-se Ceilândia, Taguatinga, Planaltina e Plano Piloto. Por outro lado, pode-se considerar Brazlândia, Guará, São Sebastião e Núcleo Bandeirante como as menores.

E para uma melhor compreensão sobre a abrangência do CID nas diferentes CRE, vale relacionar as matrículas gerais com a quantidade de beneficiários dos programas, conforme ilustra o Gráfico 7.

¹⁹ Foram considerados os dados referentes às etapas que compõem o ensino fundamental e o Ensino Médio

Gráfico 7 – Percentual de estudantes matriculados no CID por CRE



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023a; 2023f).

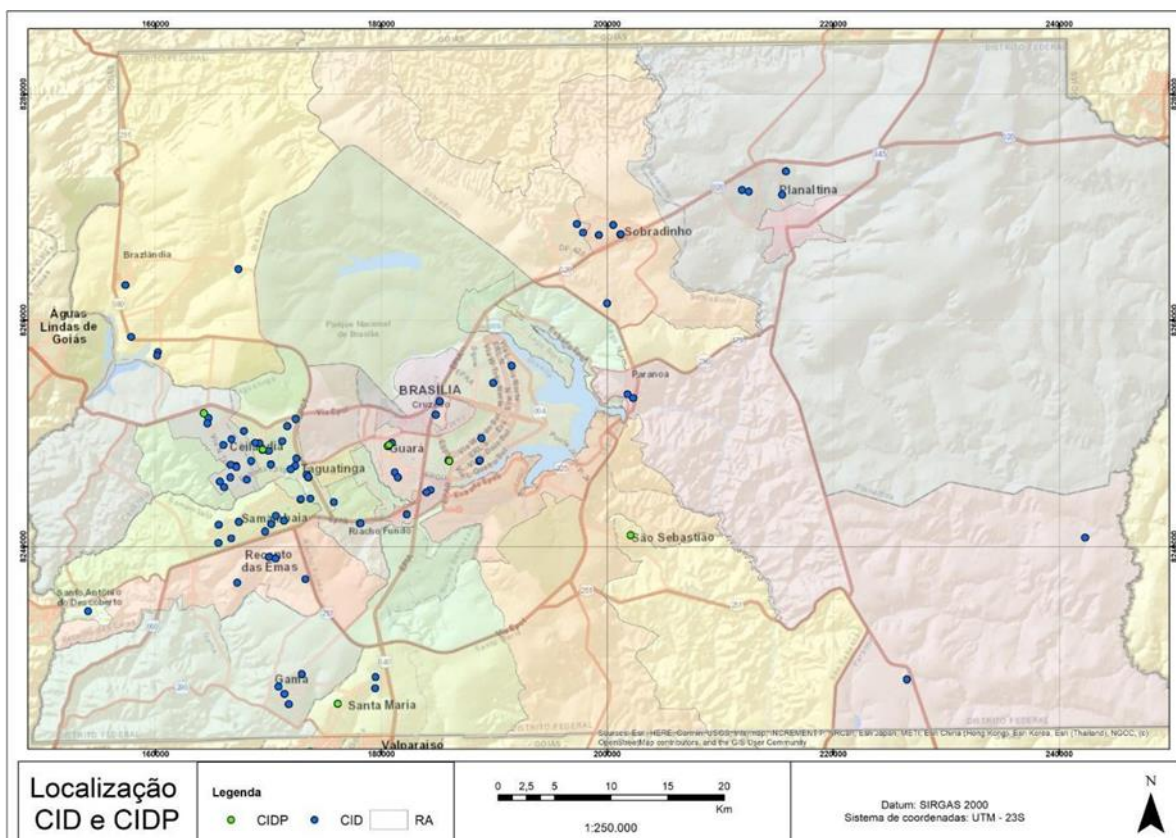
A partir do Gráfico 7 é possível identificar as CRE que estão mais bem assistidas e as que menos são atendidas pelo CID. Entre as com maior percentual de atendimento de estudantes, dentro da faixa etária do público-alvo do programa, destacam-se: Taguatinga (5,62%), Guará (3,94%) e Sobradinho (3,68%). Por outro lado, as que têm menor percentual de atendimento são: São Sebastião (0,40%), Paranoá (0,61%) e Santa Maria (0,68%).

Uma outra forma de comparar a oferta relativa do programa, por CRE, seria relacionar a quantidade de professores atuantes no CID e a quantidade de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nessa perspectiva de análise, Taguatinga se diferencia, mais uma vez, como a mais beneficiada (0,38), seguida por Núcleo Bandeirante (0,32) e Guará (0,30). No outro extremo, aparecem Planaltina (0,04), Paranoá (0,08) e Santa Maria (0,12).

Vale ressaltar que o percentual de estudantes atendidos pelo CID está diretamente relacionado com a quantidade de turmas disponíveis por CRE. Por sua vez, a quantidade de turmas depende do número de professores disponibilizados para o programa. Nesse sentido, os dados demonstram que a disponibilização de professores e, conseqüentemente, a abertura de turmas do CID não vem considerando o equilíbrio proporcional entre as CRE.

A ausência de tal critério gera um desequilíbrio territorial na oferta do programa, considerando que algumas regionais estão sendo favorecidas em detrimento de outras. Para verticalizar essa análise, foram identificados e mapeados os locais das turmas de CID que funcionaram em 2023. Essas informações foram cruzadas com os limites das delimitações geográficas das diferentes RA do DF, conforme demonstra a Figura 9.

Figura 9 – Mapa de distribuição de polos do CID no território do DF

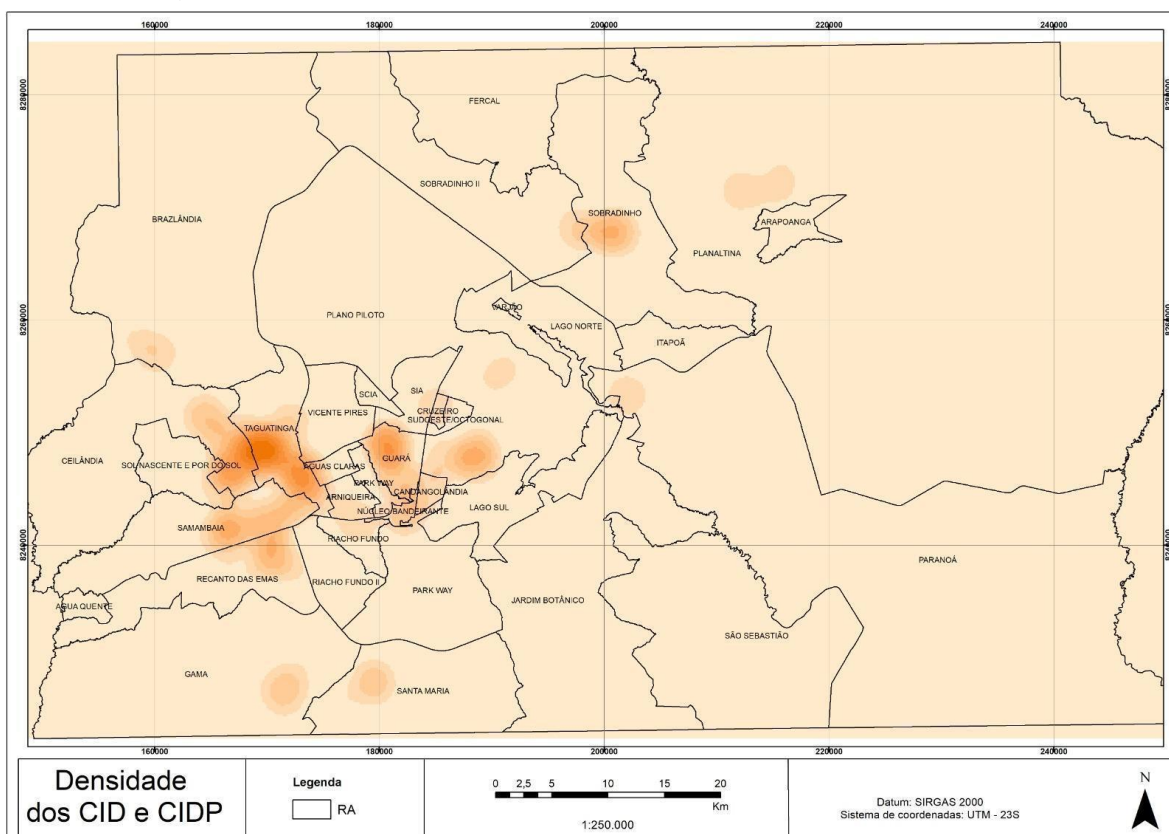


Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023f).

Os pontos marcados no mapa correspondem aos locais das aulas do CID, podendo haver uma ou mais turmas. Os pontos em azul representam turmas do CID regular e as do CIDP foram destacadas em verde. Ao todo, foram identificadas 538 turmas, distribuídas em 111 locais diferentes.

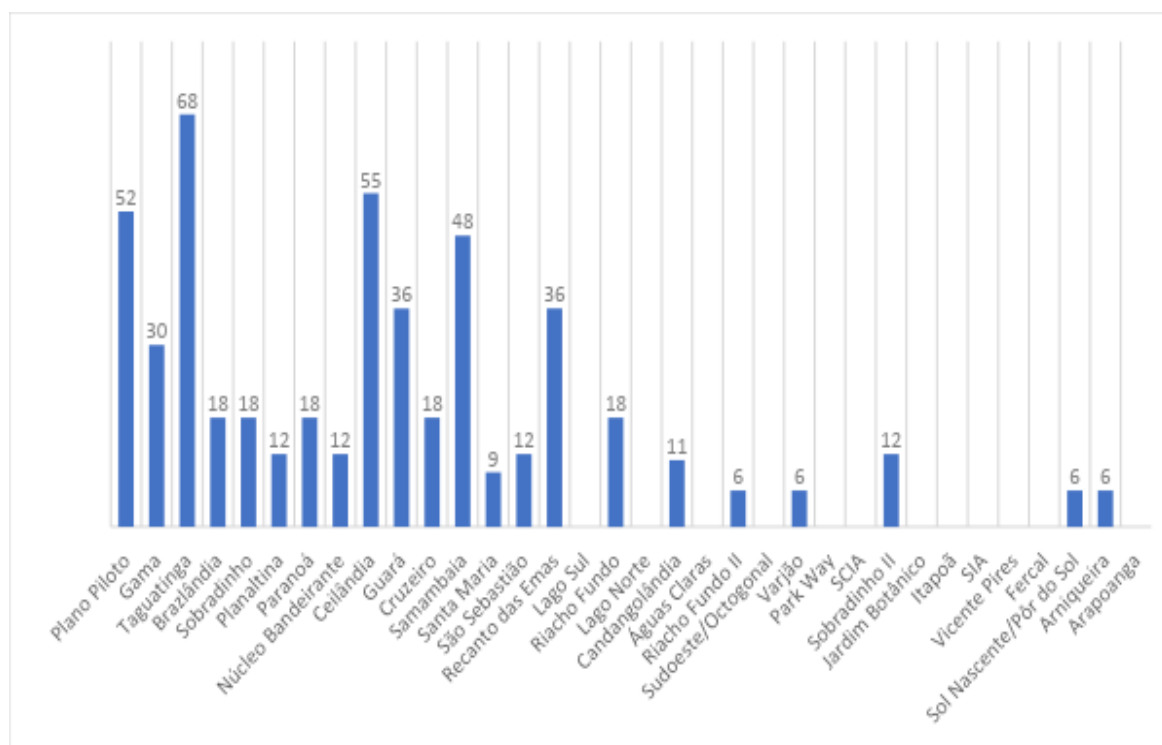
Visualmente, percebe-se uma concentração de polos e, conseqüentemente, de turmas em poucas regiões do território, privilegiando determinadas RA em detrimento de outras, conforme demonstram a Figura 10 e o Gráfico 08.

Figura 10 – Mapa de densidade de pólos do CID por RA em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023f).

Gráfico 8 – Quantidade de Turmas de CID por RA em 2022

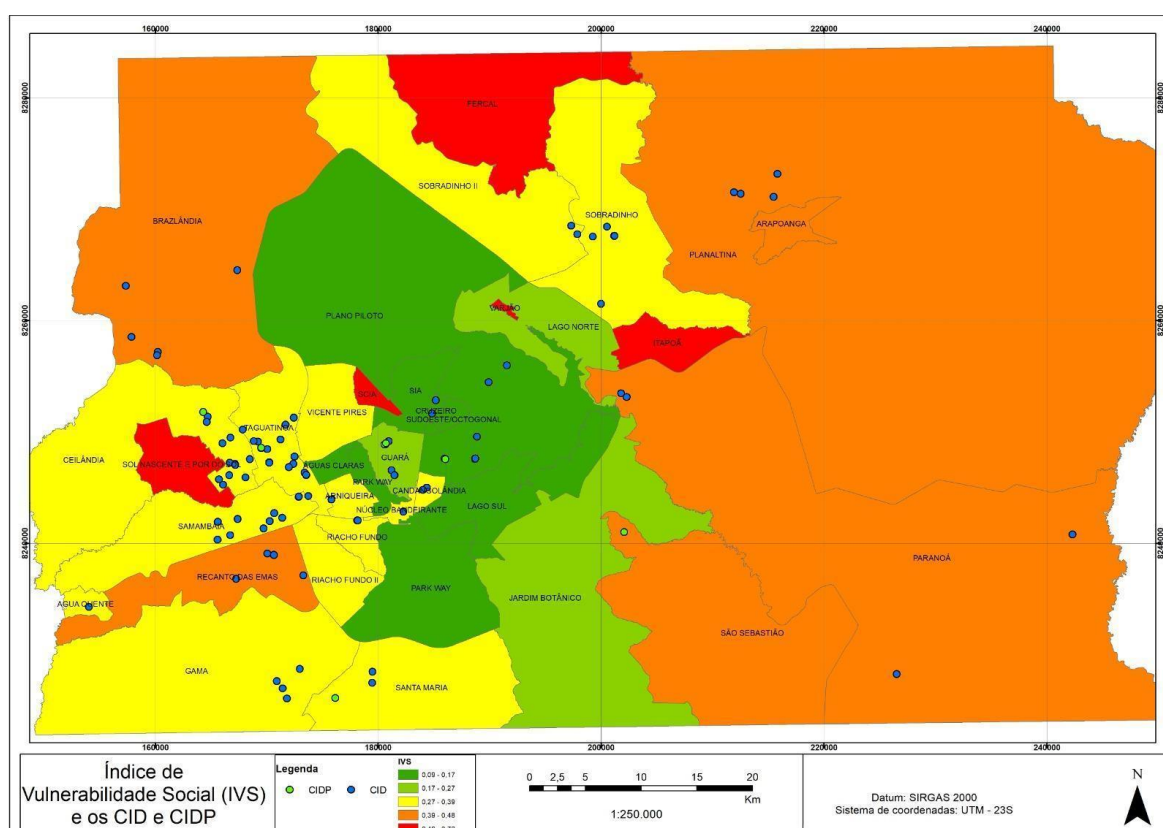


Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023f).

Em 2022, das 34 RA que compõem o DF, 12 não contaram com nenhuma turma do CID aberta, o que equivale a 35,3% de regiões desassistidas. Por outro lado, Taguatinga, com 68, Ceilândia, com 55, e Plano Piloto, com 52, somaram 34,3% das turmas do programa no mesmo ano.

As desigualdades chamam ainda mais atenção quando cruzamos as informações geográficas com o IVS-DF por RA, conforme demonstra o mapa constante na Figura 11.

Figura 11 – Índice de Vulnerabilidade Social e distribuição do CID



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023f), Codeplan (2020) e IPEDF (2023).

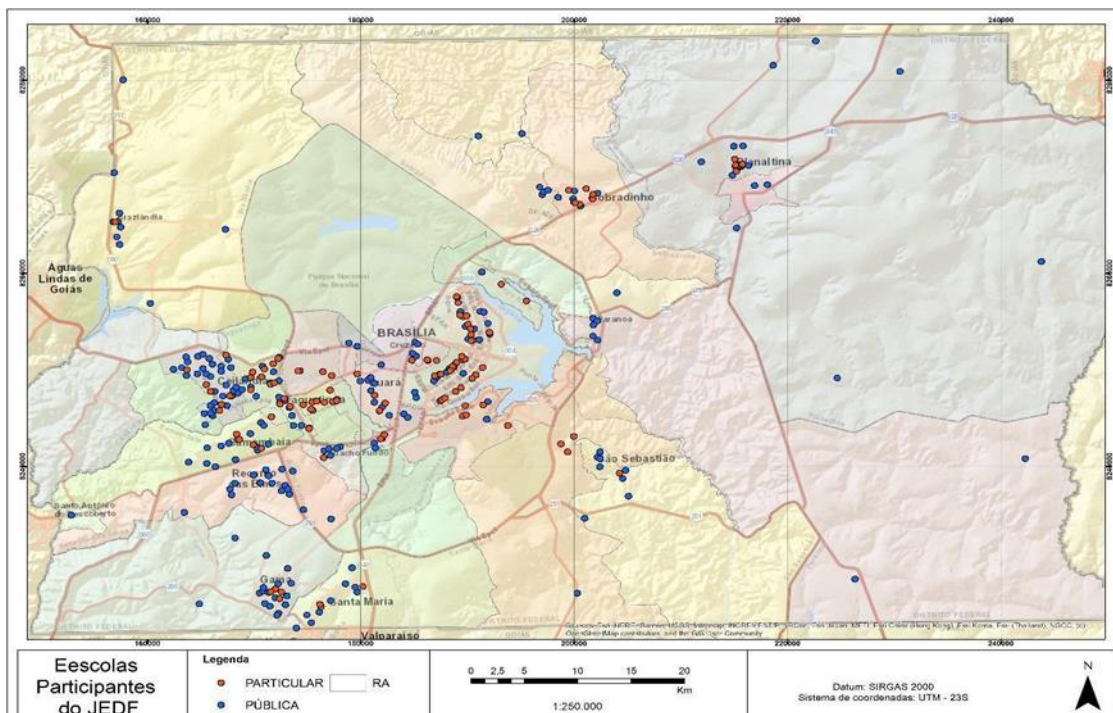
O mapa identifica a localização das turmas de CID, destacando as RA por faixa de vulnerabilidade social. Pode-se observar uma maior concentração de turmas situadas em territórios de média (amarelo), baixa (verde claro) e muito baixa vulnerabilidade social (verde escuro). Por outro lado, verifica-se uma baixa concentração nas áreas mais vulneráveis, sendo que, em 2023, nenhuma das cinco RA que compõem a faixa de “muita vulnerabilidade social”, contaram com turmas de CID abertas.

Esses dados revelam que o CID, enquanto política pública, não tem considerado, como critério para abertura de turmas, a vulnerabilidade social dos territórios. Portanto, o programa, além de apresentar um desequilíbrio em sua distribuição territorial, tende a privilegiar as RA com menor vulnerabilidade, em detrimento das mais vulneráveis. Nesse sentido, o CID difere de experiências de projetos sociais esportivos em âmbito nacional, que se caracterizam por um atendimento focado na juventude em vulnerabilidade social, conforme apontado por Silva, Borges e Amaral (2015).

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2015, existe uma forte relação entre renda e a prática de atividades físicas e esportivas no Brasil. A proporção de praticantes localizadas no estrato social com maior rendimento domiciliar *per capita* é 71% maior do que a média e o dobro da proporção do estrato inferior de renda (PNUD, 2017). Nesse contexto, justifica-se o desenvolvimento de políticas públicas de esporte que priorizem os territórios mais vulneráveis como possibilidade de diminuição das desigualdades de acesso.

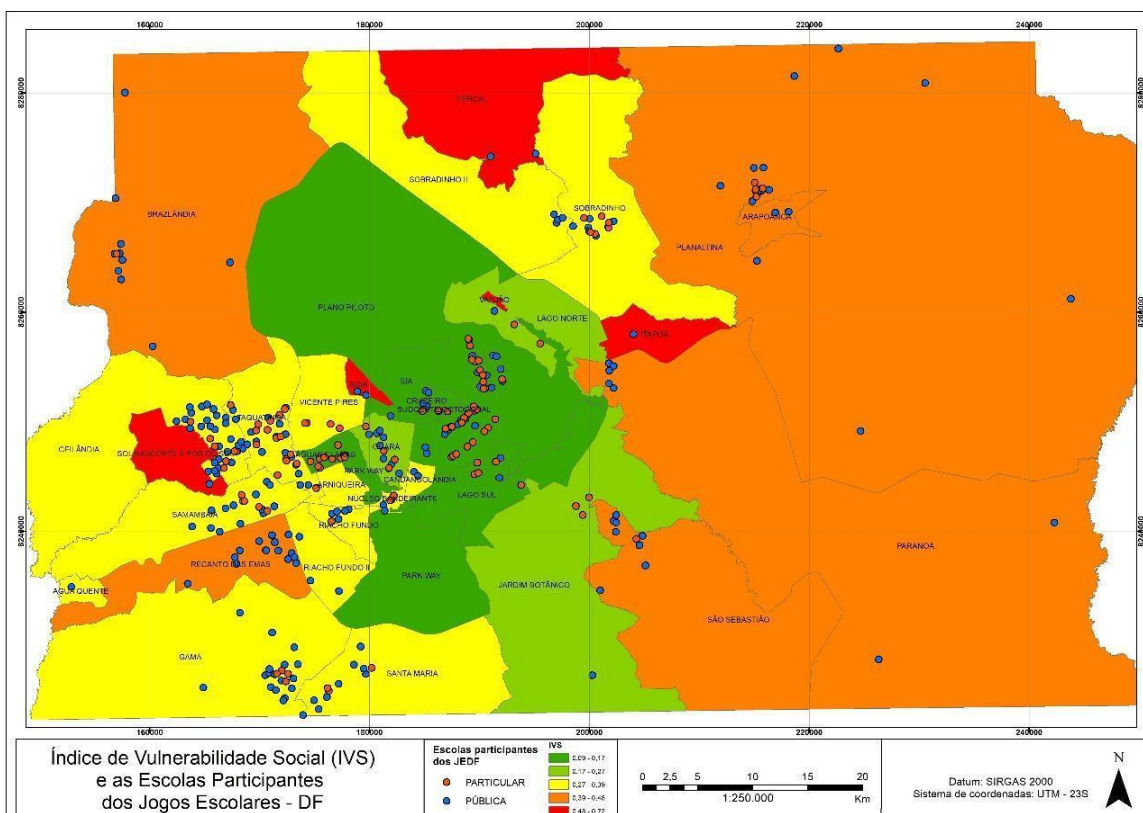
Dessa forma, nota-se mais um limite do programa, pois, conforme demonstrado, o CID tende a reproduzir as desigualdades sociais já existentes entre as diferentes regiões administrativas do DF na forma de iniquidade de acesso à prática esportiva. Já no caso dos JEDF, embora exista uma certa concentração de escolas participantes em determinadas RA, a distribuição territorial parece ser um pouco mais equilibrada quando comparada ao CID, conforme demonstram as Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Mapa das escolas participantes do JEDF em 2023



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023h).

Figura 13 – Mapa das escolas participantes dos JEDF em 2023 e IVS-DF



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023h), Codeplan (2020) e IPEDF (2023).

As Figuras 12 e 13 demonstram que, quando consideramos a participação das escolas no JEDF, a distribuição territorial é um pouco mais abrangente. É possível observar que todas as RA, incluindo as de maior vulnerabilidade social, tiveram escolas representantes no JEDF. Em determinadas RA, é possível perceber a participação tanto de escolas públicas, quanto de particulares, como nos casos do Plano Piloto, Taguatinga, Ceilândia, Gama e Sobradinho. Outras RA só tiveram representantes de escolas públicas, como Sobradinho II, Paranoá, Recanto das Emas e Riacho Fundo I, entre outras. Por outro lado, Águas Claras e Vicente Pires só tiveram representação de escolas particulares.

Percebe-se que, em termos de abrangência territorial, os JEDF estão mais bem distribuídos do que o CID na medida em que estão capilarizados em todas as RA. Contudo, não se pode afirmar que exista equilíbrio territorial no programa, considerando que há certo desequilíbrio no território, uma vez que claramente existe uma maior concentração de escolas em determinados territórios em detrimento de outros.

4.2.2 Desigualdades de gênero

Conforme amplamente divulgado pela mídia, os Jogos Olímpicos de Paris 2024 foi a primeira edição do evento com paridade total entre homens e mulheres.²⁰ Outro fato a ser destacado em tal edição dos jogos foi o protagonismo das mulheres do “Time Brasil”. Pela primeira vez, as mulheres formam maioria na delegação Brasileira, além de conquistarem mais pódios do que os homens – das 20 medalhas, 12 foram delas, representando 60% do total conquistado.²¹

Esses resultados são motivos de comemoração, porém, não podem minimizar as desigualdades históricas, entre homens e mulheres, na participação em jogos olímpicos (Oliveira; Cherem; Tubino, 2008), nem o fato de que as condições de acesso das mulheres ao esporte ainda sejam muito desiguais, quando comparadas aos homens, seja no alto rendimento, nas atividades de lazer ou na Educação Física escolar (Goellner, 2005).

²⁰Disponível em: <https://olympics.com/pt/noticias/paris-2024-primeiros-jogos-total-igualdade-genero>. Acesso em: 13 ago. 2024.

²¹Disponível em <https://www.cob.org.br/comunicacao/noticias/protagonismo-feminino-marca-participacao-brasileira-nos-jogos-olimpicos-paris-2024-e-evidencia-trabalho-especial-do-cob-8>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Os indicadores sociais e demográficos têm demonstrado que há em curso, no Brasil, uma tendência de redução de desigualdades de gênero, contudo ainda falta muito para chegarmos a uma situação de equidade (Alves; Cavenaghi, 2013).

Dados da Codeplan (2022) indicam que, no contexto do DF, a participação feminina no mercado de trabalho é inferior à dos homens (51,6% contra 68%) e a taxa de desemprego é quase o dobro (14,5% contra 7,9%); além disso, 84,5% das mulheres no DF realizam afazeres domésticos, enquanto, entre os homens, o percentual é de 70,8%.

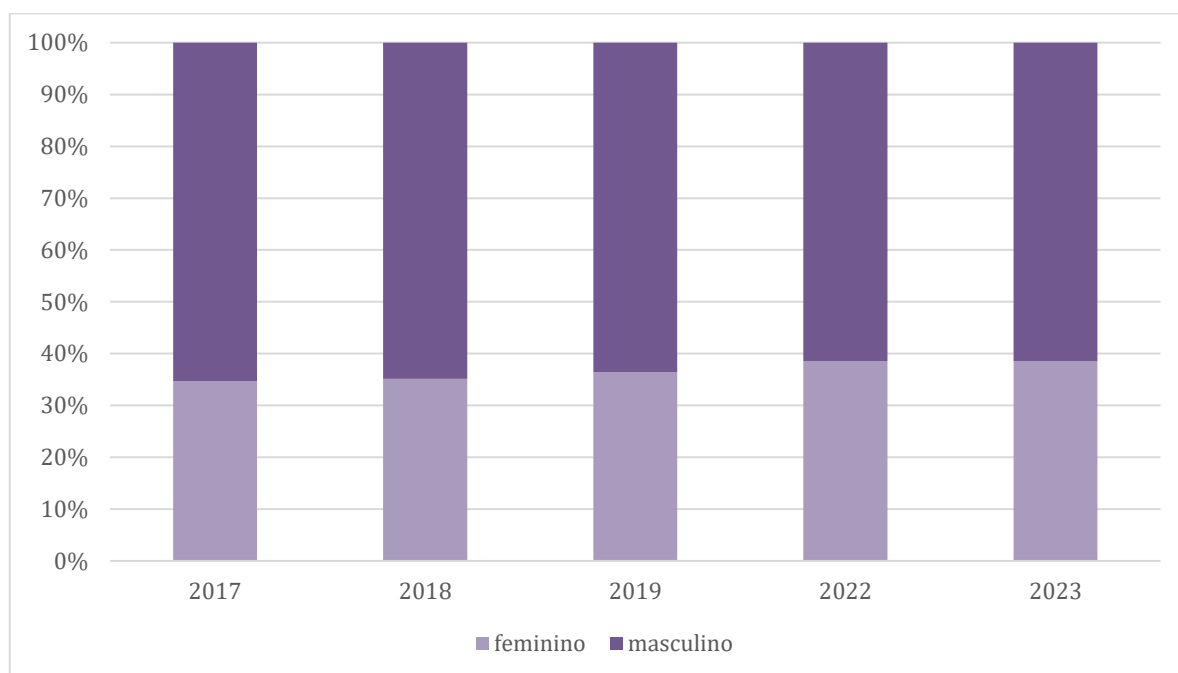
As diferenças no uso do tempo entre homens e mulheres ainda são consideráveis em vários aspectos. No contexto do DF, as mulheres dedicam mais horas que os homens aos cuidados com adultos, independentemente da renda, da RA em que residem, da sua raça/cor, da faixa etária, do nível educacional, do *status* de ocupação e do perfil da composição familiar. A sobrecarga de trabalho das mulheres com cuidados excede cerca de 10 horas em relação à jornada semanal dos homens (Codeplan, 2022).

Essas desigualdades entre homens e mulheres em relação ao tempo gasto com afazeres domésticos e cuidados tendem a induzir possíveis disparidades de gênero no acesso ao esporte, considerando que é necessário tempo livre para a prática esportiva.

As pesquisas sobre prática de atividades físicas e esportivas no Brasil indicam que ainda persiste uma grande desigualdade de acesso entre homens e mulheres. Considerando os dados do Pense 2015, o marcador sexo é o que produz maior diferenciação entre os escolares participantes da pesquisa, sendo a proporção de mulheres que praticam, pelo menos uma vez por semana, 30% menor do que a de colegas do sexo masculino da mesma idade (PNUD, 2017).

Essa desigualdade de gênero também pode ser constatada na política de esporte escolar do DF. Os dados de participação dos JEDF mostraram uma significativa desigualdade de acesso ao programa, entre homens e mulheres, conforme demonstra o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Percentual de participação no JEDF por gênero (2017-2023)

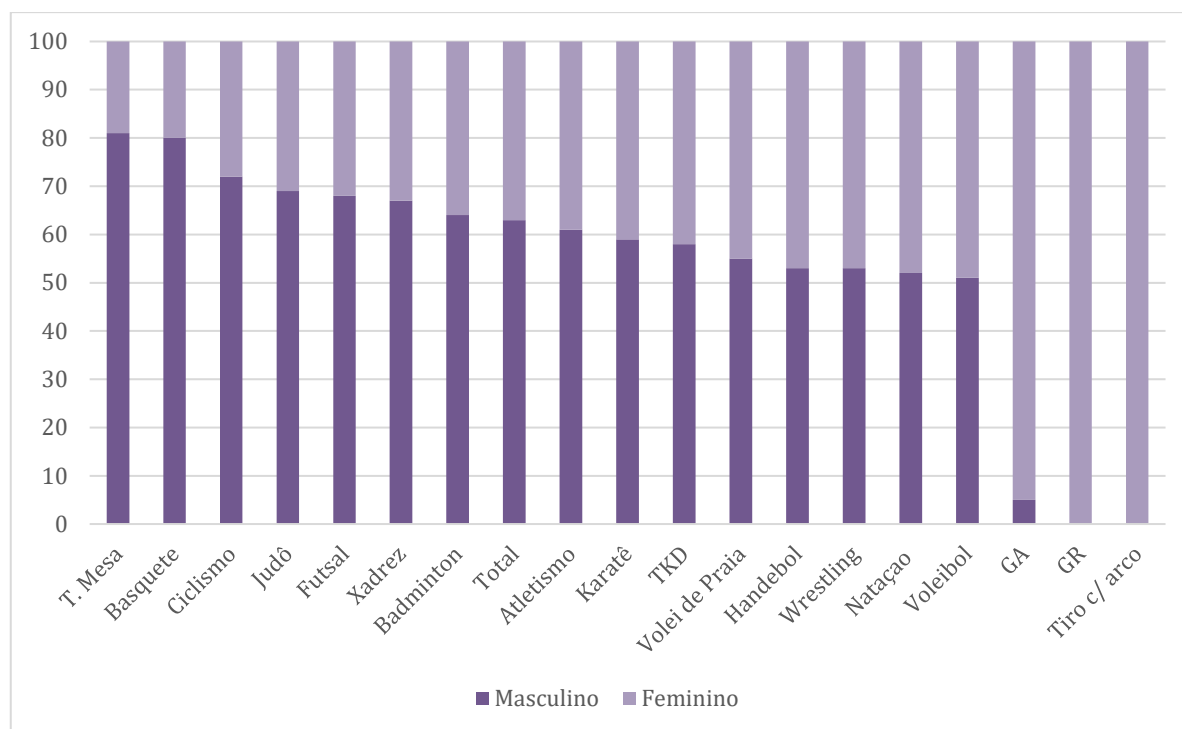


Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023h).

O Gráfico 9 demonstra que houve maior participação de homens em todas as edições dos JEDF no intervalo de 2017 a 2023, com a diferença percentual variando entre 30% e 22%. Em média, a participação registrada foi de 63,2% de homens e 36,8% de mulheres, ou seja, uma diferença de 26,4 pontos percentuais em favor dos homens, evidenciando uma desigualdade significativa.

Pode-se afirmar que as desigualdades de participação no JEDF, por gênero, variam significativamente de acordo com a modalidade esportiva, conforme demonstra o Gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 – Média percentual de participação por gênero e modalidades esportivas dos JEDF (2017-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023h).

O Gráfico 10 demonstra que, de 2017 a 2023, a média de participação dos homens foi superior à das mulheres em quase todas as modalidades esportivas. Dos 18 esportes, 15 tiveram maioria masculina, contra apenas três, que tiveram predominância feminina. Ginástica rítmica (GR) e tiro com arco com 100% de participação feminina, além da ginástica artística (GA), com 95%, podem ser consideradas exceções à regra. Vale destacar o fato de que na GR não existem disputas previstas para a categoria masculina. Além disso, ressalta-se que a GA e o Tiro com Arco são modalidades recentes, tendo sido incluídas no programa apenas nas edições de 2022 e 2023, respectivamente.

Dentre as modalidades que tiveram maior equilíbrio de participação por gênero destacam-se: o vôlei, a nataçao, o *wrestling* e o handebol. Por outro lado, algumas modalidades apresentaram uma desigualdade ainda maior que a média total registrada nos JEDF. Nesse contexto, destacam-se os seguintes esportes com maioria masculina superior à média total: tênis de mesa (81%), basquete (80%), ciclismo (72%), judô (69%), futsal (68%), xadrez (67%) e badminton (64%).

Tais diferenças de participação, por gênero, entre as modalidades guardam relação direta com a própria trajetória da mulher no esporte. Vale lembrar que no início do século XX, quando o fenômeno esportivo passa a ganhar as grandes cidades Brasileiras, a mulher era identificada como de natureza mais frágil e, com isso, era comum o discurso de que a prática esportiva poderia representar um risco de masculinização da mulher (Goellner, 2005).

Essa percepção social, reforçada por estereótipos de gênero, influenciou e ainda influencia a participação das mulheres no esporte de forma decisiva. Nesse contexto, algumas modalidades tendem a ser consideradas mais apropriadas de serem praticadas por mulheres em detrimento de outras.

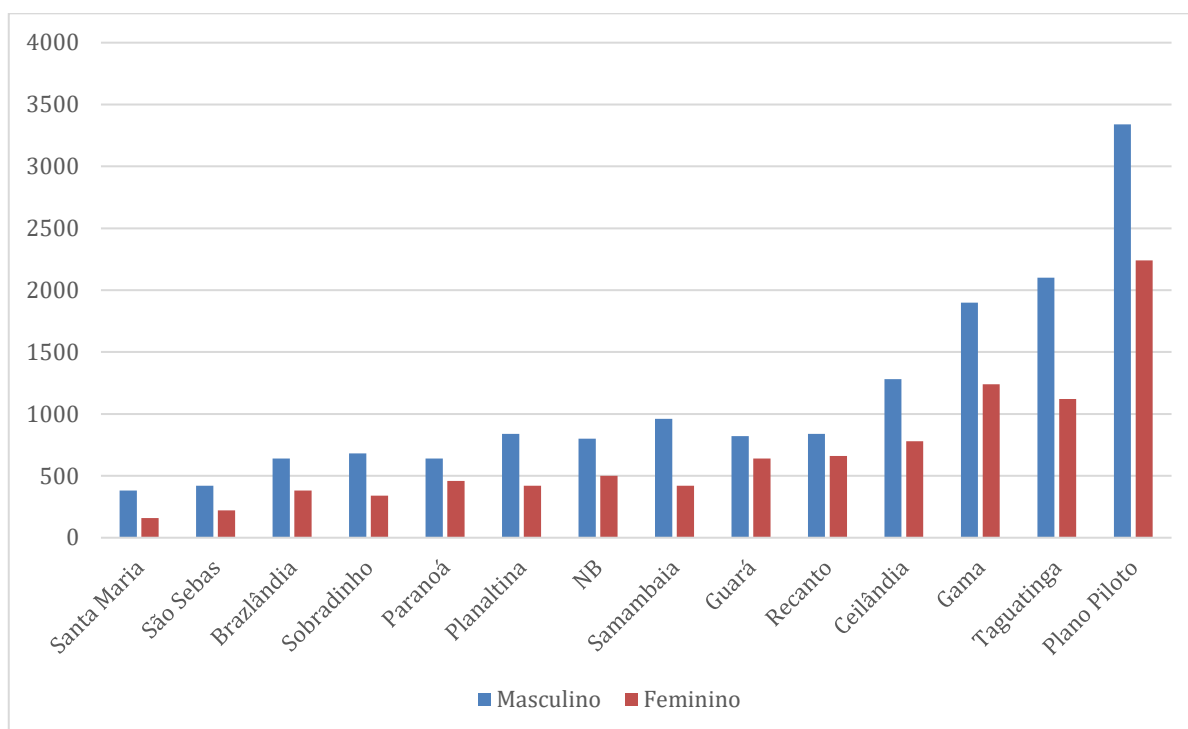
Tomando mais uma vez os Jogos Olímpicos como expressão máxima do esporte moderno, percebe-se que houve significativos lapsos temporais na introdução de torneios femininos nas diferentes modalidades esportivas. Segundo Giglio *et al.* (2018), alguns esportes contaram com a participação feminina logo nas primeiras décadas, como tênis e golfe (1900), tiro com arco (1904), patinação artística (1908), natação (1912), esgrima (1924), atletismo e ginástica (1928). O primeiro esporte coletivo que admitiu a participação de mulheres foi o voleibol, em 1964. Já em outras modalidades isso só aconteceu nas últimas décadas, como: basquete e handebol (1976), ciclismo (1984), tênis de mesa (1988), judô e badminton (1992) (Giglio *et al.*, 2018).

Essa dinâmica histórica se reflete nos dados dos JEDF. Modalidades que admitiram mulheres nos Jogos Olímpicos mais precocemente, como tiro com arco e ginástica, apresentaram maior participação feminina nos Jogos Escolares. Por outro lado, esportes que tardaram a incluir as mulheres, como tênis de mesa e judô, ainda apresentam uma predominância masculina acima da média. Estudo de Plociniak Costa *et al.* (2017) sobre os Jogos Escolares da cidade de Curitiba-PR entre os anos de 2004 e 2013 também localizou uma maior participação de equipes masculinas no geral, com exceção do voleibol e handebol.

Quando consideramos as etapas regionais²² do JEDF como recorte, houve desigualdade de acesso, por gênero, em todas as 14 CRE, conforme o Gráfico 11.

²² As etapas regionais do JEDF consideram apenas os quantitativos de participantes nas modalidades coletivas (basquete, futsal, handebol e vôlei).

Gráfico 11 – Quantidade de participantes por gênero nos JER (2023)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023h).

O percentual total de participação nessa etapa ficou dividido em 62% de homens e 38% de mulheres. Dentre as CREs mais desiguais, destacam-se Santa Maria e Samambaia, que registraram, igualmente, 70% de homens e apenas 30% de mulheres entre os participantes. Por outro lado, as CREs menos desiguais foram Guará e Recanto das Emas, com uma participação dividida em 56% de homens e 44% de mulheres, em ambos os casos.

Ao fazer a mesma análise, considerando o CID, percebe-se que a diferença de participação entre homens e mulheres é semelhante ao observado no JEDF. Em 2023, a quantidade e o percentual de participação de estudantes, por gênero, ficaram registrada conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade e percentual de matrículas do CID por gênero (2023)

CRE	Feminino	Masculino	% Feminino	%Masculino
Brazlândia	108	301	26	74
Ceilândia	268	492	35	65
Gama	134	235	36	64
Guará	334	156	68	32
NB	178	345	34	66
Paranoá	111	131	46	54
Planaltina	111	170	40	60
Plano Piloto	405	282	59	41
R. das Emas	56	392	12	88
Samambaia	196	505	28	72
Santa Maria	22	69	24	76
São				
Sebastião	11	39	29	71
Sobradinho	405	336	55	45
Taguatinga	555	1181	32	68
Total	2894	4634	38	62

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023a; 2023f).

Observa-se que a distribuição percentual total de participação no CID em 2023, 62% de homens e 38% de mulheres, é semelhante à média percentual de participação no JEDF entre 2017 e 2023, 63% de homens contra 37% de mulheres.

Tais números também estão próximos das médias registradas em âmbito nacional. Pesquisas revelam que a proporção de mulheres jovens que praticam atividades físicas e/ou esportivas, pelo menos uma vez por semana, é 30% menor do que a de colegas do sexo masculino da mesma idade (PNUD, 2017).

Das 14 CRE, 11 têm a maioria dos estudantes matriculados do gênero masculino. Dessas, destacam-se Recanto das Emas e Santa Maria como as mais desiguais, 76% e 52%, respectivamente, em favor dos homens. Por outro lado, as três únicas regionais com maioria feminina foram Guará, Plano Piloto e Sobradinho. Analisando mais de perto os dados, percebe-se que as modalidades ofertadas em cada CRE são determinantes para tais números.

As três únicas CRE com maioria feminina têm em comum o fato de contarem com modalidades de ginástica dentre os esportes oferecidos. A quantidade de meninas atendidas no Guará é alavancada pela GA, que, sozinha, é a modalidade responsável por mais da metade das meninas atendidas na CRE, totalizando 51%. A oferta de GA no PP também é o fator determinante para a maioria feminina, neste caso, a modalidade é responsável por 60% de todas as mulheres matriculadas no CID. Já em Sobradinho, a GA e a GR representam 61% das meninas atendidas, números significativos para o cenário de maioria feminina nesta CRE.

De alguma forma, pode-se dizer que as modalidades esportivas relacionadas a ginástica são caracterizadas por terem uma significativa predominância do público feminino. Esse fato pode ser observado tanto nos JEDF, quanto no CID. Vale ressaltar que, fora as três CRE citadas, apenas Taguatinga conta com, pelo menos, um polo com oferta desse tipo de modalidade, neste caso a GR. Isso significa que, atualmente, a grande maioria das CRE não oferecem nenhuma turma de modalidades esportivas relacionadas à ginástica, as quais se destacam entre as que têm a maior adesão do público feminino.

As análises dos dados de participação, tanto dos JEDF quanto do CID, revelaram que os programas da SEEDF reproduzem as desigualdades de acesso ao esporte, entre homens e mulheres, verificadas em âmbito nacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que a política de esporte escolar implementada pela SEEDF não vem contribuindo para a redução das desigualdades de gênero no esporte, revelando mais um limite em termos de democratização do acesso.

No próximo tópico, analisaremos a abrangência da ETI na SEEDF, identificando possíveis limites e possibilidades em relação à oferta de esporte escolar para crianças e jovens da rede pública de ensino.

4.3 A abrangência da ETI e a potencial presença do esporte escolar em escolas regulares

O Plano Distrital de Educação (PDE) estabelece, em uma de suas metas, que se deve ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 60% das escolas públicas, atendendo pelo menos 33% dos estudantes da educação básica até o final de vigência do plano (Distrito Federal, 2015).

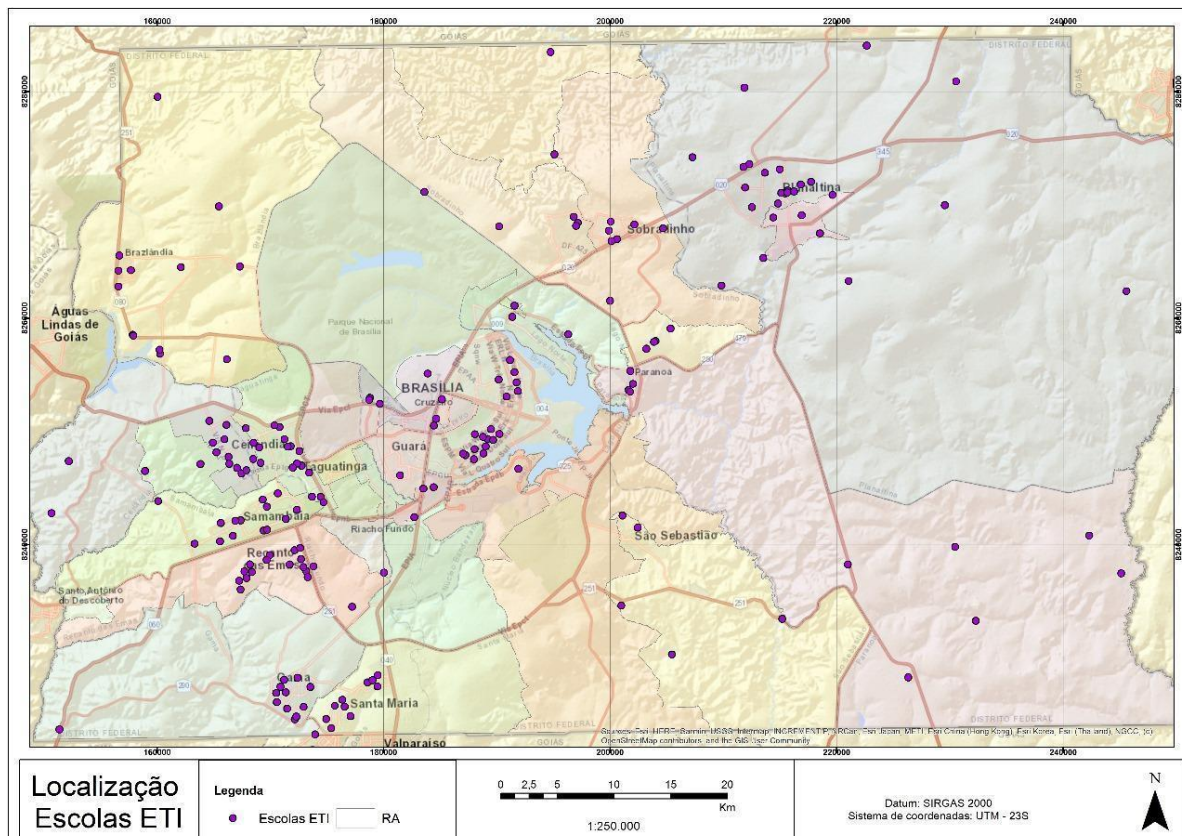
Essa meta projeta uma perspectiva de oferta de ETI em uma quantidade relevante de escolas, o que resultaria em um atendimento significativo de estudantes da rede pública. Considerando as inúmeras possibilidades de desenvolvimento do esporte escolar nesse contexto, seria razoável estabelecer a ETI como algo estratégico para se pensar em termos de democratização do acesso ao esporte por meio da escola.

Contudo, após uma década de publicação do plano, percebe-se que a meta ainda está bem longe de ser alcançada. De acordo com o Relatório de Monitoramento do PDE – ciclo 2022, o percentual de escolas públicas da educação básica que têm pelo menos 33% dos estudantes do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral oscilou entre 9,78% e 17,89%, respectivamente o menor e o maior percentual alcançado entre 2015 e 2022. Quando consideramos o percentual de estudantes da educação básica pública que constituem o público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral, os números são ainda mais tímidos, oscilando de 8,99% a 5,61% no mesmo período (Distrito Federal, 2022).

De acordo com o site oficial da SEEDF, em 2023 haviam 200 escolas ofertando ETI no DF, sendo 177 de Ensino Fundamental e 23 de Ensino Médio. Ao todo são 33.160 estudantes matriculados, 27.797 no Ensino Fundamental e 5.363 no Ensino Médio (SEEDF,2023a).

O mapa constante na Figura 14, a seguir, apresenta a distribuição das escolas que ofertam ETI no DF em 2024.

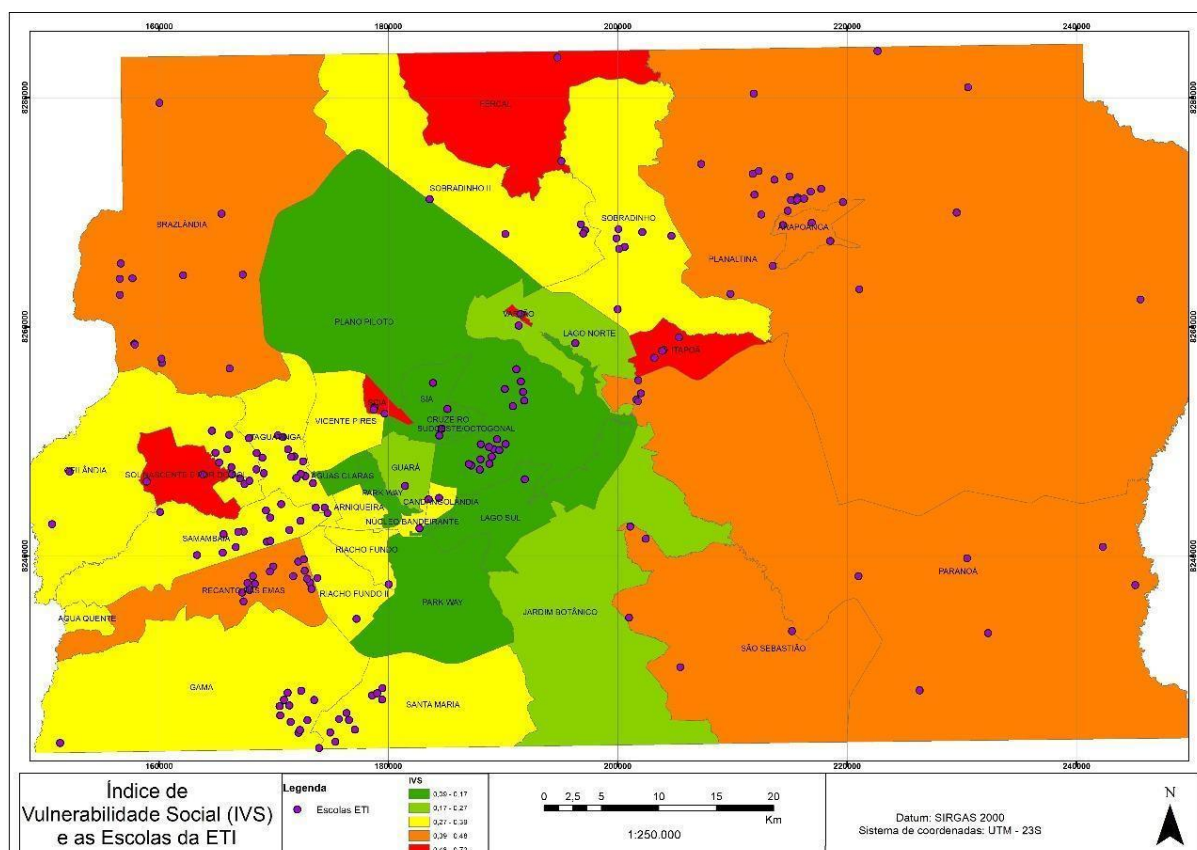
Figura 14 – Mapa de distribuição territorial das escolas que ofertam ETI no DF em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2024).

Em que pese haver certa concentração em alguns territórios, percebe-se uma distribuição geográfica um pouco mais equilibrada quando comparada ao CID. Destaca-se que, diferentemente do programa de iniciação esportiva, a ETI se faz presente em territórios de muita vulnerabilidade social, conforme demonstra a Figura 15.

Figura 15 – Índice de Vulnerabilidade Social e distribuição das escolas com oferta de ETI em 2024



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023b), Codeplan (2020) e IPEDF (2023).

A Figura 15 demonstra que as cinco RA com maior índice de vulnerabilidade social (Fercal, Itapoã, SCIA, Pôr do Sol, Sol Nascente) contam com escolas que oferecem ETI em 2024. Esse panorama é bem diferente do CID, o qual não ofertou nenhuma turma do programa nas mesmas RA.

Porém, ao relacionarmos os dados atuais da ETI com os dados gerais de matrículas e a quantidade de escolas da rede, podemos perceber a real abrangência da ETI no DF, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6 – Quantitativo e percentual de escolas e matrículas de ETI em 2024

Etapa	Escolas	Escolas ETI	% Escolas ETI	Matrículas	Matrículas ETI	% Matrículas ETI
Ensino Fundamental	521	177	33,90%	265803	27797	10,50%
Ensino Médio	94	23	24,50%	80925	5363	6,60%
Total	615	200	32,50%	346728	33160	9,60%

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2024).

A Tabela 6 demonstra que o percentual de escolas que ofertam ETI representam quase um terço (32,5%), do total de escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por outro lado, a ETI atende apenas 9,6% dos estudantes que estão nas referidas etapas de ensino. Em que pese a taxa líquida de estudantes que frequentam a ETI ser significativamente maior que a taxa líquida de estudantes atendidos pelo CID (2,2%), ainda assim o percentual pode ser considerado baixo, considerando que não atinge nem 10% dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio.

Ressalta-se, ainda, que não necessariamente todos os estudantes em regime de escola em tempo integral frequentam atividades esportivas. De acordo com Carneiro, Mascarenhas e Matias (2017), entre 2010 e 2014, a taxa líquida de estudantes matriculados em atividades físicas e esportivas em escolas de ETI foi 26,6%, variando entre 24% e 30% no período.

Nesse contexto, caso a taxa líquida de estudantes da ETI matriculados em atividades esportivas no DF for equivalente à média nacional, o percentual de acesso ao esporte escolar por meio da ETI cairia substancialmente do percentual projetado, aproximando-se das taxas alcançadas pelo CID.

Dessa forma, entende-se que a ETI guarda potencialidades no sentido de oferta do esporte escolar por ter metas estabelecidas em documentos como o PDE. Além disso, a oferta de ETI está mais espalhada no território do DF, alcançando uma quantidade maior de territórios em situação de alta vulnerabilidade.

Por outro lado, a abrangência da oferta, materializada pelo percentual de estudantes do Ensino Fundamental e Médio matriculados na ETI e, especialmente, a

prospecção do que seria a taxa líquida de estudantes de ETI matriculados em atividades esportivas seriam limites em termos de democratização do acesso.

No contexto da ETI, em termos de oferta de esporte escolar, duas tipologias de escola de natureza especial merecem destaque na SEEDF: as EPAR e o CIEF. Essas unidades escolares se diferenciam das outras escolas tanto pela proposta pedagógica, como pela infraestrutura disponível para a prática desportiva. Os próximos tópicos têm como finalidade fazer uma análise sobre a abrangência da oferta em cada um dos casos.

4.4.4 Sobre a abrangência das EPAR e a oferta de esporte escolar

O Plano de Construções Escolares para Brasília levou em consideração as projeções de moradores das quadras do Plano Piloto. Nesse contexto, planejou-se uma EPAR para cada quatro quadras residenciais, visando atender, nos turnos matutino e vespertino, cerca de 2.000 estudantes por unidade (Teixeira,1961).

De acordo com Freitas e Wiggers (2020), o plano previa a construção de 28 escolas no Plano Piloto. Contudo, devido a questões políticas, históricas e econômicas, apenas cinco foram construídas. Pode-se dizer que o plano de construções escolares de Anísio Teixeira para Brasília-DF não foi efetivamente implementado, pois, no caso das EPAR, foram construídas menos de 18% das escolas originalmente planejadas.

O atual Plano Distrital de Educação (PDE 2015/2024) estabelece como uma das estratégias da Meta 2, construir escolas-parque em cada uma das regiões administrativas do DF, proporcionalmente ao número de unidades escolares existentes e de acordo com a demanda de cada CRE. Contudo, ao longo dos anos de vigência do PDE 2015/2024, apenas uma nova EPAR foi criada. O Quadro 6 relaciona as EPAR existentes, as RA onde ficam localizadas e os respectivos anos de criação.

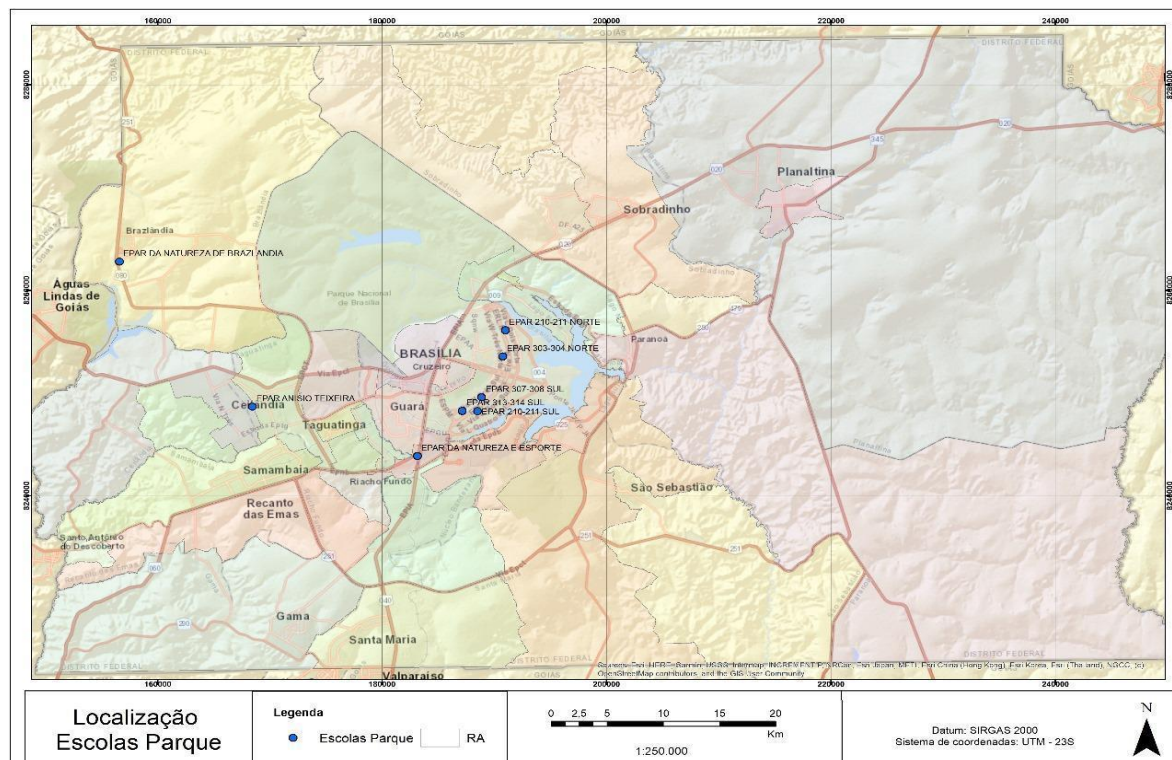
Quadro 6 – Relação das EPAR, localização e ano de criação

EPAR	RA	Ano de criação
307/308 Sul	Plano Piloto	1960
313/314 Sul	Plano Piloto	1977
303/304 Norte	Plano Piloto	1977
200/211 Norte	Plano Piloto	1980
210/211 Sul	Plano Piloto	1992
EPAR Anísio Teixeira	Ceilândia	2014
EPAR da Natureza	Brazlândia	2014
EPAR da Natureza e Esporte	Núcleo Bandeirante	2022

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023a).

O Quadro 5 demonstra que, nas primeiras cinco décadas de Brasília-DF, foram construídas apenas EPAR no Plano Piloto. Somente nos últimos anos outras RA foram contempladas, ainda assim, apenas três tiveram esse privilégio: Ceilândia, Brazlândia e Núcleo Bandeirante. Considerando que em 2023 existiam 35 RA no DF, apenas quatro estão contempladas, o que representa apenas 11,4% do total. Esses números demonstram a desigualdade territorial na distribuição dessas escolas. A Figura 18 mostra a distribuição das EPAR no DF.

Figura 16 – Mapa de distribuição das EPAR no território do DF



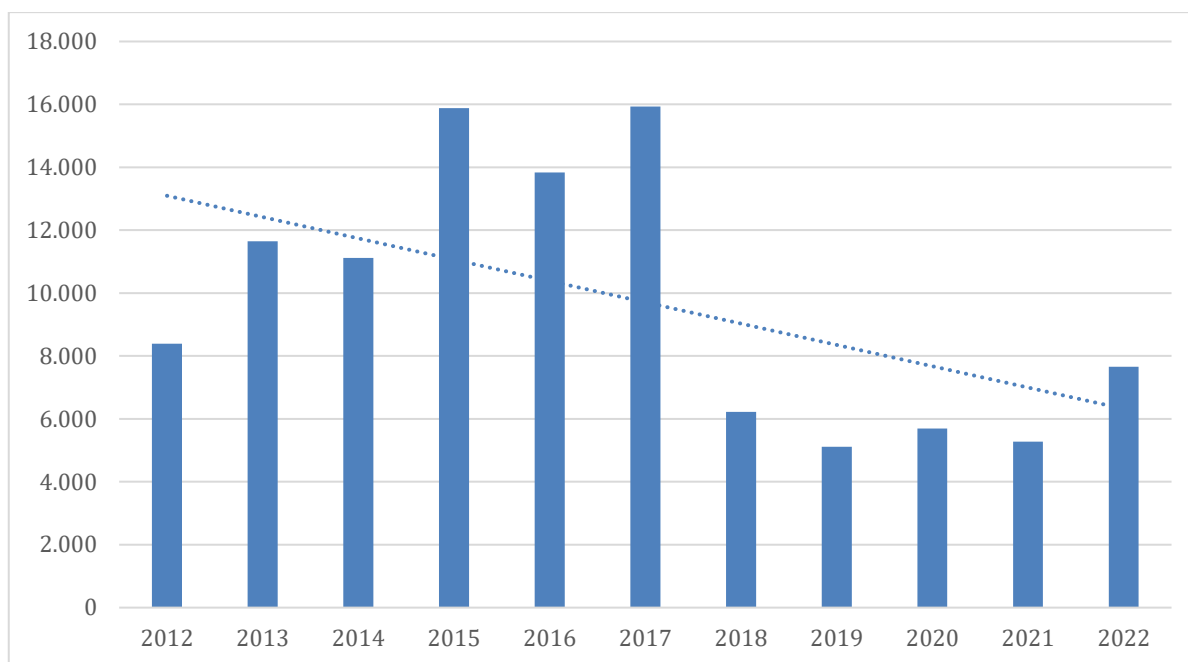
Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023a).

Observa-se as poucas EPAR que existem, assim como a concentração de unidades do Plano Piloto. Portanto, há limites claros em termos de oferta, isso porque a maioria das CRE não contam com nenhuma unidade desse tipo de escola. Além disso, mesmo as que têm não conseguem contemplar os estudantes de todas as escolas da CRE.

Segundo Wiggers (2023), para além de não terem sido construídas todas as unidades de EPAR previstas, houve uma ruptura com a proposta original do PDE ao longo dos anos. Essa ruptura com a proposta original, entre outras consequências, fez com que surgissem diferentes propostas pedagógicas para as EPAR. As diferentes propostas pedagógicas influenciam tanto o tipo de oferta de esporte escolar quanto o próprio público-alvo.

Ressalta-se que, além de existirem poucas EPAR distribuídas no território do DF, as poucas que existem apresentaram uma tendência de queda de matrículas ao longo do período estudado, conforme demonstra o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Série histórica da quantidade total de estudantes matriculados em EPAR (2012-2022)

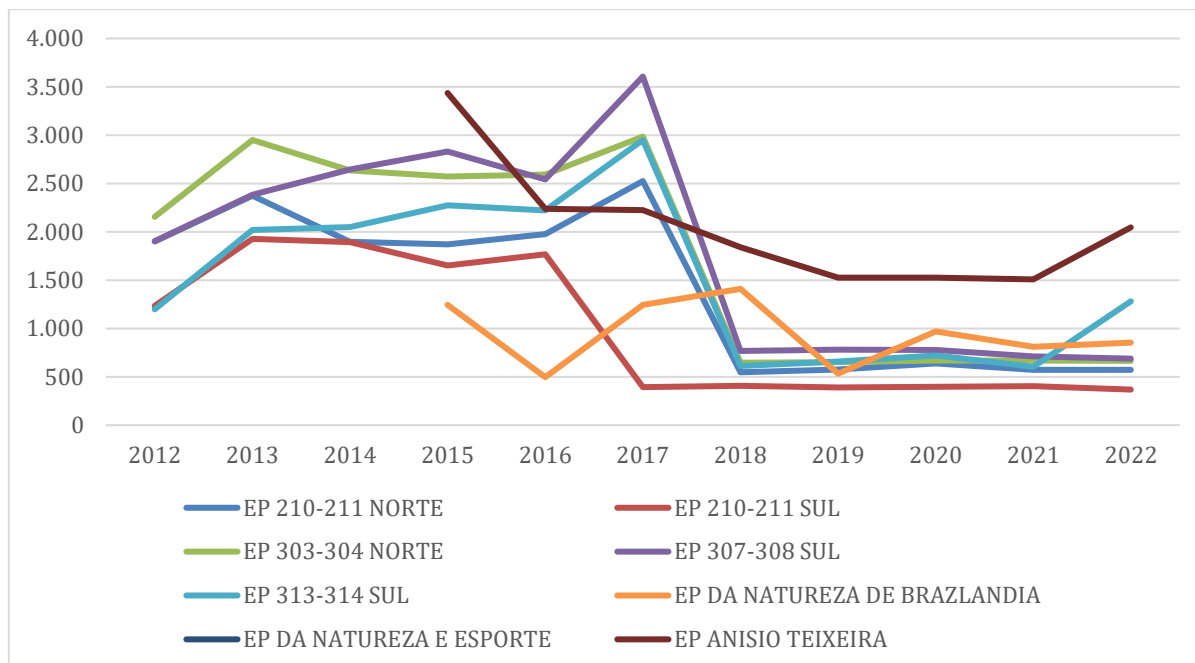


Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023e).

Observa-se que, entre 2012 e 2023, houve alterações significativas na quantidade de matrículas em EPAR no DF. Em termos quantitativos, o melhor ano da série histórica foi 2017, quando foram registradas 15.928 matrículas. Já o pior ano do período foi 2019, com 5.117 matrículas. Apesar de, entre 2012 e 2017, ter ocorrido um aumento no número de estudantes matriculados, no ano seguinte, 2018, o quantitativo de matrículas despenca e se mantém estável até apresentar um aumento no último ano da série, 2022.

A média de matrículas anuais ao longo da série histórica foi de 9.707 estudantes. Considerando o recorte por governo, a melhor média registrada foi durante a gestão de Rodrigo Rollemberg (2015-2018), que teve 12.968, ao passo que a pior foi na gestão de Ibanês (2019-2022), que registrou 5.938 matrículas de média. O Gráfico 13 apresenta a série histórica de 2012 a 2022 por EPAR.

Gráfico 13 – Série histórica da quantidade de estudantes matriculados por unidade de EPAR (2012-2022)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023e).

Ao analisarmos a série histórica por EPAR, percebe-se que existem semelhanças e diferenças entre cada uma das unidades. Em geral, as EPAR do Plano Piloto parecem apresentar padrões no comportamento das linhas, os momentos de aumento e queda no número de matrículas ao longo do período estudado coincidem. Ressalta-se que as EPAR do Plano Piloto se caracterizam pela oferta no âmbito da rede integradora, enquanto as outras EPAR têm propostas de atendimento diferenciadas.

O Gráfico 13 também demonstra diferenças de abrangência entre as unidades escolares, indicando que algumas estão atendendo um quantitativo maior de estudantes do que outras. Em termos de média de atendimento, a unidade com maior quantidade de matrículas foi a EPAR Anísio Teixeira, que registrou média de 2.043 estudantes matriculados por ano, ao passo que a menor média registrada foi da EPAR da Natureza, de Brazlândia, com 945 matrículas anuais em média, única unidade escolar dessa tipologia com média inferior a 1.000 estudantes. Destaca-se que todas as EPAR, com exceção da Anísio Teixeira, registraram médias inferiores à proposta original, a qual estabelecia uma projeção de 2.000 estudantes a serem atendidos por cada EPAR (Teixeira, 1961).

Os motivos para a variação de atendimento na série histórica, assim como as diferenças de matrículas entre as EPAR, extrapolam os limites deste trabalho, contudo, fica demonstrado as limitações de atendimento em termos de abrangência. A abrangência de atendimento é limitada tanto pela quantidade de EPAR construídas ao longo da história, como pela distribuição delas, que estão concentradas em poucas RA, especialmente no Plano Piloto.

4.5 CIEF: oásis ou deserto do esporte escolar?

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (Inep/MEC), em relação à existência de estruturas para as práticas esportivas nas escolas do Brasil, das 135.263 escolas analisadas, 45,1% (61.071) têm quadra esportiva, 9,7% (13.118) têm terreirão, 7,4% (9.945) têm sala multiuso, 2,7% (3.652) têm piscina e 1,8% (2.384) têm sala/estúdio de dança (Brasil, 2021). No DF, o cenário é um pouco mais favorável, contudo, de acordo com dados do Censo escolar 2022, 23% das escolas de Ensino Fundamental ainda não têm quadra poliesportiva (SEEDF, 2023a).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o CIEF conta com uma estrutura esportiva destacadamente privilegiada quando comparada à grande maioria das escolas, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 – Resumo da estrutura de equipamentos esportivos do CIEF

Equipamentos (descrição)	Quantidade
Estádio de atletismo, com arquibancada coberta e capacidade para 1.500 pessoas, vestiários masculino e feminino e pista oficial com piso sintético.	01
Piscina com seis raias, aquecida, medindo 12m x 25m, arquibancada coberta, e dotada de banheiros masculinos e femininos.	01
Ginásio poliesportivo com salas para a prática de atividades do judô, karatê, ginástica localizada, yoga e musculação.	01
Quadras externas (descobertas) para a prática de futsal, voleibol, basquetebol, handebol, tênis e badminton.	05
Miniquadras de tênis	04
Campo de areia para a prática de futevôlei e vôlei de praia.	01

Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023b).

Em um contexto em que quase um quarto das escolas do DF que ofertam Ensino Fundamental não têm quadras poliesportivas, o CIEF conta com cinco quadras externas, um ginásio coberto e equipado com várias salas, além de quatro quadras de mini tênis e um campo de areia, sem mencionar o estádio de atletismo e a piscina aquecida, equipamentos raros de se ver em escolas, seja pública ou privada. Por isso, o CIEF é, sem dúvida, um local privilegiado para o desenvolvimento do esporte escolar.

Segundo o Dicionário Michaelis (2024), oásis significa “terreno fértil suprido com água subterrânea e coberto de vegetação, no meio de um deserto”, e, no sentido figurado, “lugar, situação ou coisa agradável e prazerosa em um meio hostil e negativo.” (Michaelis, 2024, n.p.). Partindo dessa definição conotativa, não seria demais dizer que o CIEF, em termos de estrutura disponível, constitui um verdadeiro “oásis” do esporte escolar no DF. Contudo, vale a pergunta: quem tem acesso a esse oásis?

Da mesma forma que as EPAR, o CIEF foi pensado originalmente para atender apenas as escolas do Plano Piloto. Porém, diferente do outro caso, não houve nenhuma ampliação para as outras RA ao longo do período estudado. Até 2023 existia apenas uma unidade CIEF, localizada no Plano Piloto, na 907/908 Sul.

O fato de haver apenas uma unidade e, conseqüentemente, estar presente em apenas uma RA, faz com que a abrangência do CIEF, tanto em termos quantitativos, quanto em termos territoriais, seja ainda mais limitada que a das EPAR. As análises dos dados de atendimento do CIEF, entre 2012 e 2023, demonstraram que a escola tem se restringido a atender estudantes da CRE do Plano Piloto. Isso significa que os estudantes das outras CRE, assim como de outras RA, não tiveram acesso à escola ao longo do período estudado.

Conforme já discutido anteriormente, entre 2020 e 2022, o CIEF passou por mudanças administrativas que modificaram sua proposta de oferta substancialmente. De acordo com o PPA, a escola funcionou, entre 2012 e 2021, como uma unidade escolar de natureza especial, com atendimento intercomplementar para escolas ofertantes de ETI e com oferta de Educação Física escolar para escolas optantes (Distrito Federal, 2023b). Conforme os dados fornecidos pela SEEDF, via LAI, nesse período, o CIEF atendeu, em média, sete escolas por ano, variando de três a 10 escolas beneficiadas ao longo da série histórica, sendo 2012 e 2014 o pior e o melhor ano, respectivamente (Distrito Federal, 2023b).

Em termos de número de estudantes matriculados no CIEF, a média de atendimento entre 2012 e 2020 foi de 4.029 estudantes. Essa quantidade pode ser considerada baixa quando relacionamos com o número total de estudantes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino. De acordo com o Censo Escolar, em 2020, foram registradas 337.210 matrículas de Ensino Fundamental e Médio em escolas da rede pública. No mesmo ano, o CIEF atendeu 4.054 estudantes, o que representa um percentual de apenas 1,2% do total (SEEDF, 2023; 2023b).

Mesmo quando o recorte é apenas dos estudantes matriculados no Plano Piloto, os percentuais são limitados. Em 2020, foram registrados 30.643 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio, o que equivale a um percentual de 13,2% de atendimento na CRE. No período de atendimento da ETI (2012 a 2020), foram poucas escolas e estudantes que efetivamente conseguiram ter acesso ao CIEF, tornando o “oásis” do esporte escolar um privilégio de uma parcela restrita da CRE do Plano Piloto

A partir das mudanças ocorridas entre 2021 e 2022, o CIEF muda a sua proposta e deixa de atender escolas na perspectiva da ETI, passando a oferecer, a partir de 2023, modalidades esportivas com matrícula livre, para estudantes e comunidade em geral.

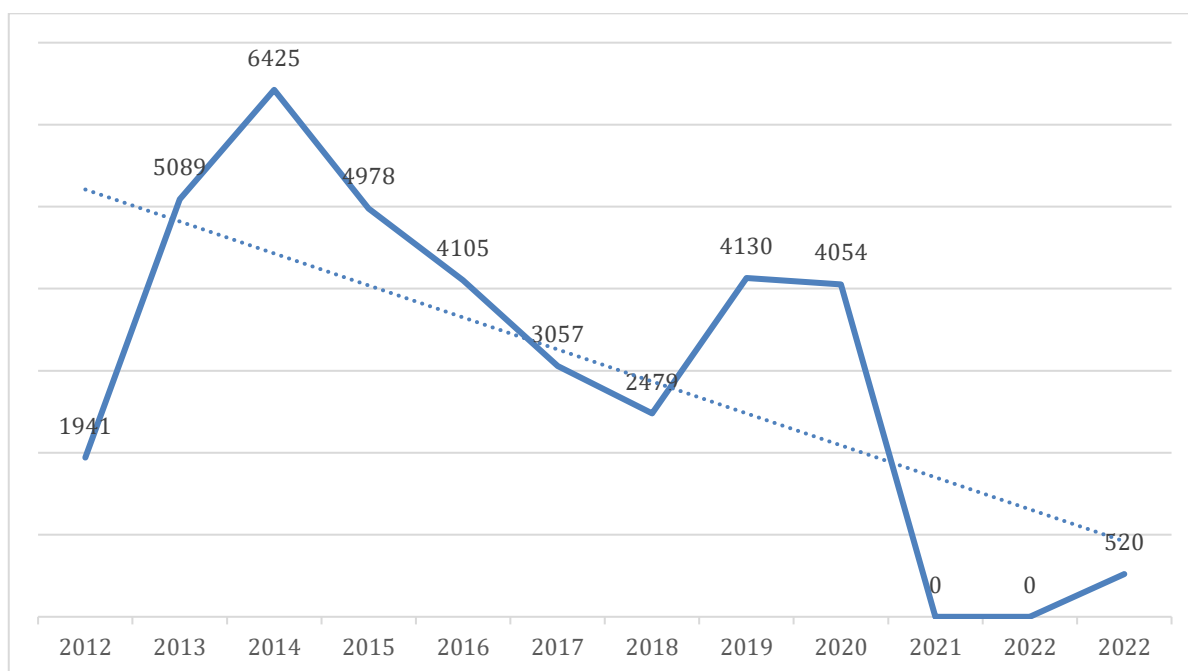
A citação do PPP do CIEF é ilustrativa sobre esta nova forma de oferta:

[e]m 2023, foram abertas as inscrições do dia 29/06/23 à 04/07/2023 para atendimento dos alunos nas modalidades basquetebol, futsal e voleibol. Sendo o sorteio realizado no dia 07/07/2023 e matrículas a serem realizadas no período de 10 a 14/07/2023, conforme cronograma divulgado por meio do Memorando Circular nº 2/2023 - SEE/CRE PP/UNIPLAT, de 28 de junho de 2023. (SEEDF, 2023b, n.p.).

Essas mudanças, somadas à pandemia de Covid-19, influenciaram diretamente a abrangência de escolas e estudantes atendidos ao longo do período, tornando o acesso ao CIEF cada vez mais restrito.

O Gráfico 14 demonstra a série histórica de estudantes matriculados no CIEF ao longo do período pesquisado.

Gráfico 14 – Quantidade total de estudantes atendidos no CIEF por ano



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023g).

De acordo com o Gráfico 14, ao longo do período estudado, houve uma tendência de queda no número de estudantes atendidos, contudo destaca-se algumas variações ao longo dos anos. Após um crescimento significativo entre 2012 e 2014, o número de estudantes passou a cair consideravelmente nos anos seguintes, 2014 a 2018. Posteriormente, houve um crescimento pontual de 2018 a 2019 e depois os números voltam a cair, especialmente a partir da pandemia de Covid-19.

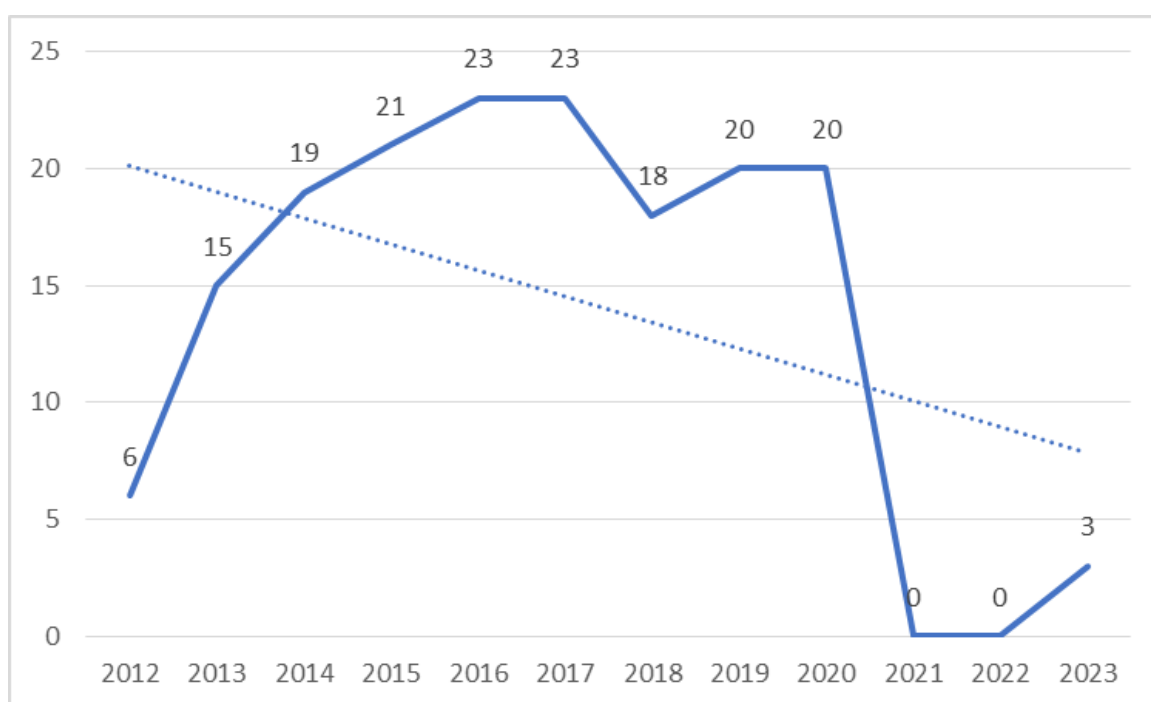
Conforme informações da SEEDF, via LAI, entre 2021 e 2022 a escola não teve nenhum estudante matriculado, funcionando somente com cessão de espaço físico. Em 2023, o CIEF volta a registrar matrículas, porém em um quantitativo bem inferior ao período de atendimento de ETI (2012 a 2020).

A partir dos dados do Censo Escolar, identifica-se que, em 2023, houve 346.728 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Médio, ou seja, os atendimentos dos 520 estudantes pelo CIEF representam míseros 0,15% desse público no DF. Já quando consideramos apenas as matrículas da CRE do Plano Piloto, que teve 27.824 estudantes nas duas etapas, o percentual de beneficiados pelo CIEF representa apenas 1,9% do público da CRE – quantitativos bem inferiores ao período de atendimento das escolas ofertantes de ETI.

Assim, pode-se afirmar que a mudança na forma de oferta reduziu o quantitativo de estudantes beneficiados. Nesse contexto, o acesso ao “oásis”, que já era limitado a uma pequena parcela de estudantes, ficou ainda mais restrito.

Além da redução drástica no percentual de atendimento, os dados coletados também demonstraram que, entre 2012 e 2023, houve queda significativa na quantidade e diversidade de atividades ofertadas, conforme demonstra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Quantidade de atividades ofertadas pelo CIEF (2012-2023)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em SEEDF (2023).

Essa redução no atendimento do CIEF se deu, notadamente, durante e após o período pandêmico, além de coincidir com as mudanças administrativas do CIEF (Distrito Federal, 2020; 2021; 2022). Para além da redução quantitativa de atividades físicas e esportivas oferecidas, destaca-se o empobrecimento em termos de diversidade da oferta, conforme ilustra o Quadro 6, a seguir, que compara o último ano do modelo de oferta de atividades para escolas de ETI com o primeiro ano de atendimento com matrícula livre para estudantes da SEEDF. Conforme já mencionado anteriormente, nos anos de 2021 e 2022 não houve matrículas no CIEF.

Quadro 8 – Lista de atividades físicas e modalidades esportivas ofertadas pelo CIEF (2020 e 2023)

Ano	2020	2023
Atividades físicas e modalidades esportivas ofertadas	Basquete, futsal, judô, jogos, karatê, treinamento funcional, ginástica, handebol, musculação, natação, vôlei, vôlei de praia, tênis de mesa, atletismo, pilates, esportes com raquete, corrida de rua e condicionamento, educação física e musculação.	Basquete, futsal e vôlei

Fonte: Elaboração própria com base em SEEDF (2023b).

Chama atenção a redução expressiva no número e na diversidade de atividades ofertadas. Em 2020, havia 20 tipos de atividades na escola, dentre as quais: as tradicionais quatro modalidades coletivas (basquete, futsal, handebol e vôlei); modalidades individuais básicas como atletismo e natação; esportes com raquete; lutas (judô e karatê); além de ginástica e atividades físicas que extrapolam um conceito *stricto sensu* de esporte, como o treinamento funcional, a corrida de rua, o pilates, entre outras. Por outro lado, em 2023, só foram abertas modalidades coletivas, ainda sim, apenas três: basquete, futsal e vôlei.

A oferta de modalidades esportivas de 2023 nos faz refletir não só sobre as limitações quantitativas em termos de abrangência de atendimento, mas o quanto as atividades ficaram limitadas em termos de diversidade. Pode-se falar que hoje o CIEF apresenta não só limitações em termos quantitativos, mas também de ordem qualitativa, na medida em que reduziu drasticamente a variedade de modalidades esportivas, tornando-se mais do mesmo em relação às escolas regulares.

Nesse contexto, pode-se dizer que o que era uma espécie de “oásis do esporte escolar”, devido à estrutura privilegiada e à diversidade de atividades esportivas oferecidas, agora passa por um processo de “desertificação”, caracterizado pela diminuição da quantidade de estudantes atendidos e pelo empobrecimento da oferta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar criticamente a política de esporte escolar desenvolvida no âmbito da rede pública de ensino do DF entre os anos de 2012 e 2023, com a finalidade de identificar em que medida ela contribui para a garantia do direito ao esporte a crianças e jovens do DF.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos: delinear a política de esporte escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), identificando seus principais programas, projetos e formas de articulação; analisar a concepção de esporte escolar presente nesta política, compreendendo suas bases teóricas e práticas; e avaliar a abrangência de atendimento e o alcance da política, com o intuito de identificar possíveis desigualdades de acesso.

A análise documental, abrangendo o site oficial da SEEDF, legislação correlata, documentos norteadores e relatórios de gestão, revelou que o esporte escolar no DF é oferecido por meio de diversas iniciativas. Essa diversidade de oferta pode ser resumida em duas grandes frentes: a política de esporte escolar e a política de Educação em Tempo Integral (ETI).

A política de esporte escolar é estruturada em torno dos Jogos Escolares do Distrito Federal (JEDF) e do Centro de Iniciação Desportiva (CID). Além desses programas, a SEEDF coordena a participação de delegações do DF em competições nacionais. Essa estrutura está estabelecida há décadas e é respaldada por legislação específica, financiamento e recursos humanos próprios. Embora haja alguma articulação entre o CID e os JEDF, são esses últimos que mantêm uma ligação mais direta com as competições nacionais.

A gestão central da política de esporte escolar é realizada por um setor técnico-pedagógico, vinculado à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), responsável por coordenar as ações de Educação Física e esporte na rede pública de ensino. Esse setor desempenha um papel crucial na implementação e acompanhamento da política de esporte escolar, garantindo a articulação entre os diferentes níveis de gestão.

No entanto, a estrutura organizacional desse setor passou por significativas transformações ao longo do período analisado. As reestruturações, que vão além de meras mudanças de nomenclatura, resultaram em uma drástica redução da equipe técnica responsável pela gestão do esporte escolar. Entre 2012 e 2014, a antiga Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC) contava com seis

gerências e sete núcleos, enquanto atualmente a Gerência de Desportos (GDESP) conta com uma estrutura muito mais enxuta. Essa redução de pessoal e de subdivisões internas tende a comprometer a capacidade de gestão da política, dificultando a execução de suas ações e o acompanhamento dos resultados.

A reestruturação que transformou a CEFDESC em GDESP representa uma significativa perda de *status* para a Educação Física e o esporte escolar dentro da SEEDF. Essa perda se manifesta não apenas na redução de cargos e subdivisões, mas também na diminuição da visibilidade e da autonomia do setor dentro da Secretaria. A descida de hierarquia no organograma da SUBEB sinaliza uma menor valorização da política de esporte escolar, o que pode afetar a autonomia e a capacidade de influenciar as decisões pedagógicas.

A estrutura atual de uma gerência, com seus recursos humanos limitados e menor autonomia, mostra-se insuficiente para atender às complexas demandas da política de esporte escolar. As atribuições do setor, que envolvem a coordenação de diversos programas, a articulação com outras áreas da educação e a gestão de recursos financeiros exigem uma estrutura organizacional mais robusta e com maior capacidade de decisão. A criação de uma diretoria específica para o esporte escolar permitiria fortalecer a gestão da política, garantir a alocação adequada de recursos e promover a valorização da Educação Física e do esporte dentro da SEEDF.

A política de ETI, que visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e oferecer atividades diversificadas além do currículo regular, constitui outra importante via para a oferta de atividades esportivas na rede pública do DF. Nesse contexto, o esporte não é o objetivo principal, mas atua como um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, complementando as atividades curriculares.

A análise documental revelou que a política de ETI no DF é composta por diversas iniciativas, tanto de origem federal quanto distrital. O Programa Mais Educação (PME) e seu sucessor, o Programa Novo Mais Educação (PNME), foram importantes marcos na implementação da ETI no Brasil, oferecendo recursos e orientações para as escolas. Em âmbito local, o Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) e as Escolas Parque (EPAR) complementam essa oferta, com foco em atividades que atendem às especificidades do contexto do DF. A articulação entre esses programas, respaldada por um documento norteador próprio, demonstra o esforço da SEEDF para construir uma política de ETI coerente e eficaz.

A gestão da política de ETI também passou por diversas reestruturações ao longo do período analisado. Até o final do recorte desta pesquisa, 2023, esteve organizada como uma diretoria vinculada à SUBIN. Essa mudança, que ocorreu em 2019, concentrou as ações de educação integral em uma nova subsecretaria. No entanto, a fragmentação da gestão da educação em diferentes subsecretarias pode dificultar a articulação entre as políticas, exigindo uma constante negociação e coordenação entre os diferentes setores envolvidos.

A falta de articulação direta entre a política de esporte escolar e a política de ETI, mesmo quando ambas estavam sob a gestão da SUBEB, evidencia a necessidade de fortalecer a integração entre essas duas áreas. A separação em subsecretarias distintas pode agravar esse problema, dificultando a troca de informações e a definição de objetivos comuns. Para superar esses desafios, é fundamental estabelecer mecanismos de coordenação entre as duas políticas.

A análise documental revela que a política de esporte escolar da SEEDF é fortemente influenciada pelo setor esportivo organizado, que historicamente tem priorizado a identificação e o desenvolvimento de talentos esportivos. Essa influência é evidente na concepção dos principais programas, como os JEDF e o CID, que foram moldados pela lógica da pirâmide esportiva, herdada do período da ditadura militar. No entanto, a partir da redemocratização do Brasil e da consagração do esporte como direito fundamental, a política passou a incorporar um discurso de democratização do acesso, buscando atender a uma demanda mais ampla da sociedade. Essa dualidade de perspectivas, entre a identificação de talentos e a democratização do acesso, gera tensões internas e desafios para a implementação da política.

A perspectiva da democratização do acesso ao esporte, presente nos documentos norteadores, reflete a influência da Constituição Federal de 1988, que consagrou o esporte como direito de todos e dever do Estado. Essa nova perspectiva, que busca garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, coexiste com a concepção de identificação de talentos, herdada do período militar. Essa dualidade de perspectivas, embora presente nos discursos oficiais, nem sempre se traduz em práticas pedagógicas e organizacionais que promovam a inclusão e a democratização do acesso ao esporte. A conciliação entre essas duas visões representa um dos principais desafios para a política de esporte escolar da SEEDF.

Diferentemente da política de esporte escolar, a ETI é menos influenciada pelo sistema esportivo organizado. A política de ETI da SEEDF, ancorada nos princípios da integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialização, trabalho em rede e convivência escolar, tende a se aproximar de uma perspectiva mais democrática de esporte escolar.

Contudo, em nível federal, a transição do Programa Mais Educação (PME) para o Programa Novo Mais Educação (PNME) promoveu a valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas, como o esporte, as artes e a cultura. Essa mudança, embora justificada pela necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas, pode comprometer a oferta de atividades diversificadas, incluindo as modalidades esportivas.

A análise da abrangência das políticas de esporte escolar e da ETI revelou um cenário desfavorável em termos de democratização do acesso. Os resultados demonstraram limites quantitativos em termos de participação. Em ambos os casos, o atendimento pode ser considerado pequeno, especialmente quando relacionado com o público total dentro da faixa etária.

Os JEDF apresentaram crescimento significativo no número de participantes ao longo do período analisado, tanto em termos de estudantes quanto de escolas. Nesse contexto, destaca-se a ampliação percentual da participação de estudantes e escolas públicas no evento, o que representa um importante avanço para a democratização do acesso.

Embora a participação de escolas públicas nos JEDF seja significativa, a concepção do evento, baseada em equipes representativas, limita a participação individual dos estudantes. Essa característica restringe o acesso ao esporte a um grupo seletivo, geralmente aqueles com maior desempenho esportivo. Essa interpretação corrobora os achados de Frizzo (2013), quem defende que o sistema esportivo, ao adentrar no contexto escolar, naturaliza um *modus operandi* que beneficia uma pequena parcela do coletivo escolar.

Para ampliar a abrangência dos jogos escolares, seria necessário diversificar as modalidades oferecidas, flexibilizar as regras de participação ou criar novos eventos. Nesse sentido, sugere-se a realização de eventos de abrangência local, nas próprias escolas, estratégia que poderia ampliar a participação dos estudantes em competições escolares.

A análise dos dados do CID revela uma tendência preocupante de queda no quantitativo de estudantes matriculados. Essa redução pode ser explicada, em grande parte, pela diminuição do número de professores alocados ao programa. As faltas de profissionais para atender a demanda crescente por atividades esportivas nas escolas têm limitado o alcance do CID. O processo de desvalorização da política de esporte escolar, além das dificuldades da SEEDF em manter um quadro suficiente de professores efetivos, são alguns dos fatores que podem ter contribuído para essa situação.

Além da redução no número de estudantes matriculados, os dados demonstram que o CID não tem utilizado plenamente sua capacidade de atendimento. Em 2023, apenas 40,5% das vagas ofertadas foram preenchidas, o que representa uma perda significativa de oportunidades para os estudantes. Essa baixa adesão pode ser explicada por diversos fatores, como a falta de divulgação do programa nas escolas, a dificuldade de acesso para alguns estudantes e a falta de articulação com outras políticas educacionais. A consequência direta dessa situação é a limitação da abrangência do CID, que atende apenas uma pequena parcela dos estudantes da rede pública.

Os resultados da pesquisa evidenciam um cenário de profundas desigualdades no acesso ao esporte escolar no Distrito Federal. As desigualdades territoriais são particularmente marcantes, com concentração da oferta de atividades esportivas em determinadas regiões e ausência em outras. Essa distribuição desigual reflete uma oferta de atividades esportivas concentrada em áreas com maior poder aquisitivo e menor vulnerabilidade social. Esses resultados contrastam com os achados de Silva, Borges e Almeida (2015), que apontam que os projetos esportivos sociais de âmbito nacional se caracterizam por focalizar o atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social. Além das desigualdades territoriais, a pesquisa também identificou desigualdades de gênero, com menor participação de meninas em diversas modalidades esportivas.

A análise do CID revela uma grande disparidade na oferta e no atendimento dos estudantes das diferentes Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Dentre as com maior percentual de atendimento estão: Taguatinga (5,62%), Guará (3,94%), e Sobradinho (3,68%). Por outro lado, as menos atendidas são: São Sebastião (0,40%), Paranoá (0,61%) e Santa Maria (0,68%). Essa concentração de oferta em determinadas CRE limita o acesso ao esporte para um grande número de estudantes.

As desigualdades territoriais se destacam ainda mais quando consideramos como recorte as RA. Observou-se que 35,3% delas não tinham nenhuma turma do CID em 2022, enquanto Taguatinga, Ceilândia e Plano Piloto concentravam 34,3% das turmas. Essa concentração evidencia uma distribuição desigual da oferta. A pesquisa demonstrou que existe uma concentração de turmas do CID em áreas de menor vulnerabilidade social, enquanto regiões mais vulneráveis foram negligenciadas. Essa situação agrava as desigualdades sociais e limita o acesso ao esporte para aqueles que mais precisam. A ausência de turmas em todas as RA de muito alta vulnerabilidade social em 2023 é um indicativo claro dessa problemática.

Para reverter esse cenário, é fundamental que a SEEDF implemente estratégias e ações que priorizem a equidade territorial. Nesse contexto, recomenda-se que a gestão do programa estabeleça critérios para abertura de novos CID, com vistas ao equilíbrio de atendimento entre as CRE e suas respectivas RA. Sugere-se que os territórios mais vulneráveis sejam priorizados, contribuindo para a diminuição das desigualdades e iniquidades de acesso ao esporte no DF.

Os resultados também demonstraram que a desigualdade de gênero é um traço marcante na política de esporte escolar do DF. Tanto no CID quanto nos JEDF, a predominância masculina é evidente, indicando uma sub-representação das mulheres em diversas modalidades. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Plociniak Costa *et al.* (2017) sobre os Jogos Escolares da cidade de Curitiba. Essa disparidade, que se alinha com tendências nacionais, evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero no esporte e garantam o acesso equânime de meninas e mulheres às atividades físicas e esportivas.

A relação entre gênero e modalidades esportivas é complexa e histórica. Embora existam modalidades com maior participação feminina, a predominância masculina é observada na maioria dos esportes. Essa realidade reflete estereótipos de gênero que associam determinadas atividades físicas a características masculinas e femininas. Além disso, a falta de incentivo e oportunidades para as meninas, desde a infância, contribui para essa desigualdade. É fundamental promover a diversidade de modalidades e a criação de ambientes inclusivos que estimulem a participação das meninas em todos os esportes.

Os programas CID e JEDF, ao reproduzirem as desigualdades de gênero presentes na sociedade, consolidam um cenário de exclusão para as meninas e mulheres no âmbito do esporte escolar. Isso significa que a política de esporte escolar

implementada pela SEEDF não vem contribuindo para redução das desigualdades de gênero no esporte, o que nos revela mais um limite em termos de democratização do acesso.

Para reverter esse cenário, sugere-se a implementação de ações como a expansão da oferta de modalidades esportivas com apelo feminino, a criação de turmas específicas para meninas e adolescentes, a capacitação de profissionais para trabalhar com questões de gênero e a promoção de eventos esportivos que valorizem a participação feminina. Além disso, é fundamental desconstruir estereótipos de gênero no ambiente escolar, incentivando a participação das mulheres em atividades esportivas.

Em termos de oferta de esporte escolar por meio da ETI, os resultados mostraram uma cobertura limitada, com um percentual de estudantes atendidos oscilando entre 8,9% e 5,6% no período estudado. Considerando que nem todos os estudantes matriculados nas escolas participam das atividades esportivas, a abrangência real é ainda menor, o que mostra limites significativos nesse tipo de oferta.

Embora a política de ETI apresente um potencial relevante para a promoção do esporte escolar, especialmente em regiões mais vulneráveis, a pequena abrangência e a tendência de queda nas matrículas evidenciam desafios a serem superados. As metas de ampliação previstas em documentos oficiais, como o Plano Distrital de Educação (PDE), embora positivas, não se traduziram em resultados concretos, conforme demonstrado no 7º Relatório de Monitoramento do PDE (Distrito Federal, 2022).

As escolas-parque (EPAR) e o Centro Integrado de Esportes (CIEF) apresentam um potencial ainda não plenamente explorado para o desenvolvimento do esporte escolar. No entanto, a esparsa distribuição dessas escolas e a queda nas matrículas indicam a necessidade de investimentos e políticas públicas mais robustas.

O CIEF, por sua estrutura e vocação, representa um caso emblemático dos desafios enfrentados pela SEEDF na oferta de atividades esportivas. As mudanças administrativas e a falta de articulação entre as políticas contribuíram para o declínio dessa escola com características únicas. A imagem do CIEF como um “oásis do esporte escolar” em processo de “desertificação” é uma metáfora que ilustra o potencial e a crise que afeta a oferta de esporte escolar na rede pública.

Uma das principais limitações do estudo foi a falta de dados precisos e padronizados sobre a abrangência do esporte escolar na rede pública do DF. Os relatórios da SEEDF apresentaram lacunas e inconsistências, dificultando a construção de séries históricas confiáveis e a realização de análises comparativas. A necessidade de buscar informações em diversas fontes e a ausência de uma base de dados consolidada limitaram a profundidade das análises. A falta de transparência em relação aos métodos utilizados para coletar e analisar os dados representa outra limitação significativa. A ausência de informações detalhadas sobre a metodologia empregada pela SEEDF para consolidação dos dados limita a confiabilidade dos resultados e dificulta a análise crítica.

A pesquisa, ao se restringir à análise documental, não permitiu uma compreensão aprofundada da concepção de esporte escolar da SEEDF. A ausência de dados qualitativos e a impossibilidade de realizar um trabalho de campo limitaram a capacidade de analisar as práticas e as percepções dos diferentes atores envolvidos. Uma pesquisa com abordagem mista, combinando análise documental e trabalho de campo, poderia fornecer uma visão mais completa e complexa do tema.

As limitações identificadas neste estudo destacam a necessidade de investimentos em sistemas de coleta, armazenamento e análise de dados sobre o esporte escolar no DF. A criação de uma base de dados unificada e a padronização dos indicadores utilizados permitiriam realizar análises mais completas e comparativas, o que pode vir a contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, a realização de pesquisas que combinem análise documental e trabalho de campo é fundamental para compreender a complexidade do fenômeno e identificar as necessidades dos diferentes atores envolvidos.

Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a análise da política de esporte escolar da SEEDF, investigando aspectos como as parcerias com o terceiro setor; o financiamento dos programas e projetos; a infraestrutura disponível nas escolas da rede pública; e a trajetória histórica do CID e dos JEDF. Além disso, recomenda-se a análise da participação do DF em competições escolares nacionais a fim de avaliar o perfil das delegações e identificar os principais desafios para a formação de equipes com mais representatividade. A realização de estudos interdisciplinares, combinando métodos quantitativos e qualitativos, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do tema.

Este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a política de esporte escolar no DF, oferecendo dados e análises que podem subsidiar a tomada de decisões e o planejamento de ações futuras. Acredita-se que os resultados desta pesquisa possam ser um catalisador para a implementação de ações concretas na SEEDF, promovendo as mudanças necessárias para diminuir as desigualdades verificadas. Dessa forma, acredita-se que a escola pública possa se transformar em um espaço privilegiado para a democratização do acesso ao esporte às crianças e aos jovens do DF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bárbara; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. A relação Governo Federal e Comitê Olímpico Brasileiro com base na análise da Lei 10.264/2001 (Agnelo-Piva) no período de 2005 a 2008. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551-820, jul./set. 2012.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana Marta. Indicadores de desigualdade de gênero no Brasil. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 83 -105, 2013.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 30-45.

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. **Brasília**: uma epopeia de 130 anos. Brasília, DF: ArPDF, 2021. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/exposicoesvirtuais61/> . Acesso em: 22 out. 2024.

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL. **Página Oficial**. Sessão “Núcleos de Apoio”. Brasília, DF: ArPDF, 2024. Disponível em: <https://www.arquivopublico.df.gov.br/nucleos-de-apoio/>. Acesso em: 22 out. 2024.

ARANTES, André; MARTINS, Francisco; SARMENTO, Pedro. Jogos escolares Brasileiros: reconstrução histórica. **Motricidade**, Vila Real, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

ARANTES, André Almeida Cunha. Cinco décadas de Jogos Escolares Brasileiros ou múltiplos eventos escolares em cinco décadas. **Olimpianos-Journal of Olympic Studies**, São Paulo, v. 6, p. 45-59, 2022.

ARANTES, André Almeida Cunha; RUBIO, Katia. Jogos Escolares Brasileiros: vestígios acadêmicos a maneira de uma revisão de literatura. **Olimpianos-Journal of Olympic Studies**, São Paulo v. 6, p. 285-302, 2022.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2010.

ATAHYDE, Pedro Fernando Avalone. **Programa segundo tempo**: conceitos, gestão e efeitos. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ATHAYDE, Pedro *et al.* O esporte como direito de cidadania. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, 2016.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone *et al.* Análise de políticas esportivas: compartilhando uma proposta teórico-metodológica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-23, 2020.

ATHAYDE, PEDRO FERNANDO AVALONE *et al.* Análise e avaliação de políticas estaduais de esporte: uma proposta metodológica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 30, n. 1, n.p. 2022.

ATHAYDE P, MASCARENHAS F, SALVADOR E. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Goiânia, v. 37, p. 2–10, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2013.09.002>.

BAHIA, C. DE S. A. *et al.* . Jogos escolares da rede pública do estado da Bahia: análise das edições 2009 a 2017. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 31, p. e3120, 2020.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELTRAME, André Luís Normanton *et al.* **Centro de iniciação desportiva paralímpica no Distrito Federal: um estudo na ótica da educação inclusiva**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: BOSCHETTI, Ivanete. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009, 1-20.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas ano XIX, n.48, p.69-88, ago. /1999.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, 2003.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago.2024.

BRASIL, **Decreto lei nº 3199/1941** - Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 ago.2024.

BRASIL. **Decreto nº 91.452/1985** - Institui Comissão para realizar estudos sobre o desporto nacional, 1985 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91452-19-julho-1985-441587-publicacaooriginal-1-pe.html> .

BRASIL. **Decreto nº 7.984, de 8 de abril de 2013**. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7984.htm. Acesso em: 27 de jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 3.751/1960** - Dispõe sobre a organização administrativa do Distrito Federal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3751-13-abril-1960-354316-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6251/1975** - Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências.1975.Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6251-8-outubro-1975-357712-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. **Lei. Nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9615consol.htm. Acesso em 27 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.264, de 16 de julho de 2001**. Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Brasília, Diário Oficial da União, 17 jul. 2001.

BRASIL. **Lei. Nº 13.756, de 12 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre o Fundo Nacional de Segurança Pública (FNSP), sobre a destinação do produto da arrecadação das loterias e sobre a promoção comercial e a modalidade lotérica denominada apostas de quota fixa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13756.htm. Acesso em 27 de junho de 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação – Caderno de Orientações Pedagógicas**. Versão I. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 2 de dezembro de 2017**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1350788/do1-2017-12-26-resolucao-n-17-de-22-de-dezembro-de-2017-1350784-1350784. Acesso em 27 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROHM, Jean-Marie. **Sociologia política del deporte**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BUENO, Luciano. **Políticas públicas do esporte no Brasil: razões para o predomínio do alto rendimento**. 2008. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva. **O financiamento do esporte no Brasil: aspectos da atuação estatal nos governos Lula e Dilma**. 2018. 385 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva *et al.* A disputa pelo fundo público no financiamento e gasto com esporte nos governos Lula e Dilma. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, n.p, 2020.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; MASCARENHAS, Fernando; MATIAS, Wagner Barbosa. O esporte escolar na educação de tempo integral: o plano nacional de educação 2014-2024. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 15, n. 2, p. 25-36, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **O estado Brasileiro e os direitos sociais: o esporte**. Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André: Alpharrabio, 2008, 129-144.

CBDE. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTO ESCOLAR. **Regulamento Geral dos Jogos Escolares Brasileiros**. Brasília: CBDE, 2021. Disponível em: https://admin.cob.org.br/uploads/1574_5ddc3594b8_dc1e6e64bc.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

CBDE. CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTO ESCOLAR (CBDE). **Confederação Brasileira de Desporto Escolar (Página oficial)**. Brasília: CBDE, 2024. Disponível em: <https://www.cbde.org.br/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

COB. COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Regulamento Geral dos Jogos da Juventude**. 2022. Rio de Janeiro: COB, 2022. Disponível em: Regulamento-Geral-JEB's.pdf. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

COB. COMITÊ OLÍMPICO DO BRASIL. **Comitê Olímpico do Brasil (Página oficial)**. Rio de Janeiro: COB, 2024. Disponível em: <https://www.cob.org.br/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2024.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Atlas do Distrito Federal 2020**. Brasília, DF: Codeplan, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/atlas-do-distrito-federal-2020/> . Acesso em: 22 out. 2024.

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) - Apresentação RAs**. Brasília, DF: Codeplan, 2021. Disponível em: https://www.codeplan.df.gov.br/wpcontent/uploads/2022/05/Apresentacao_RAs.pdf

CODEPLAN – COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Trabalhos (re) produtivos realizados por mulheres e homens no DF – Resultados da pesquisa sobre uso do tempo. Sumário executivo**. Brasília: Codeplan, 2022.

CUNHA, Luciana Bicalho da. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)**. 2017. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DALMAS, Leandro Casarin. **Brasília capital desigual!:** políticas públicas e limites para a efetivação do Direito ao esporte no Distrito Federal (2009 a 2019). 2022. 468f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

DE CAMPOS, Flavio. A política no pódio: episódios de tensões e conflitos nos Jogos Olímpicos da Era Moderna. **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 11-20, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Caderno de Pressupostos Teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em 27 de junho de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 1.740, de 14 de julho de 1971**. Aprova o Regimento do Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/2628/Decreto_1748_14_07_1971.html Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 26.280, de 17 de outubro de 2005.** Regulamenta a Lei no 3.443/2004. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/47690/Decreto_26280_17_10_2005.html.
Acesso em 30 de maio de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 33.409, de 12 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70079/Decreto_33409_12_12_2011.html,
Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 35.333, de 14 de abril de 2014.** Altera a Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76626/Decreto_35333_14_04_2014.html, Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 36.335, de 28 de janeiro de 2015.** Altera a estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79002/Decreto_36335_29_01_2015.html.
, Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017.** Regimento interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018. 128 p.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 41.417, de 3 de novembro de 2020.** Altera a estrutura Administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79002/Decreto_36335_29_01_2015.html. ,
Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto 42.503, de 13 de setembro de 2021.** Dispõe sobre a alteração da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/3463b7e9a285400e8709e1a07513a4c0/Decreto_42503_13_09_2021.html. Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral:** SEEDF, 2018. Disponível em:
https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes_ed_integral_08ago2018.pdf. Acesso em 27 de junho de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal.** Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 1993. Disponível em:
https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66634/Lei_Org_nica__08_06_1993.html.
Acesso em 27 de junho de 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei 3.443, de 06 de agosto de 2004**. Assegura acesso a atividades de desporto escolar e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51368/51667_5166_textointegral.htm. Acesso em 30 de maio de 2023

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 92, de 03 de março de 2021**. Brasília: SEEDF, 2021a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/599e66bb4cd441c1aa12fec8604b11dc/Portaria_92_03_03_2021.html . Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria 277, de 25 de março de 2022**. Brasília: SEEDF, 2021b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/599e66bb4cd441c1aa12fec8604b11dc/Portaria_92_03_03_2021.html . Acesso em 24 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. **7º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação - 2022**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: [relatorio-de-monitoramento-do-pde-ciclo-2022-25abr24.pdf](#). Acesso em 14 de novembro de 2024.

DOS SANTOS, Edmilson Santos; STAREPRAVO, Fernando Augusto; NETO, Marina da Silva Souza. Programa “Segundo Tempo” e o vazio assistencial na região nordeste. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 759-771, 2015.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. **Brasília**: mitos e contradições na história de Brasília. *In.*: PAVIANI, Aldo. *et al.* (org.). Brasília 50 anos: da capital a metrópole. Brasília: Editora UnB, 490 pp.

FLAUSINO, Michelle da Silva; MASCARENHAS, Fernando. O Direito ao Esporte e Lazer: Apontamentos Críticos à sua Mistificação. **LICERE**-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 15, n. 2, n.p. 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREITAS, Tayanne da Costa; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Escolas-parque de Brasília: diálogos com a produção acadêmica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, 2020.

FRIZZO, Giovanni. Os jogos escolares como mecanismos de manutenção e eliminação: uma crítica à lógica esportiva na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 163-180, 2013.

GASPAR, Luis Carlos De Jesus; PICH, Santiago; VAZ, Alexandre Fernandez. Política pública de esporte escolar e educação física escolar: entre a inclusão social e a busca por talentos esportivos, tendo como pano de fundo o Programa Estadual Esporte Escolar de Santa Catarina. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 23, p. 103-118, 2004.

GAYA, Adroaldo Cezar Araujo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**: uma abordagem epistemológica. Porto: Universidade de Porto, 1994.

GIGLIO, Sérgio Settani, *et al.* Desafios e percalços da inserção da mulher nos Jogos Olímpicos (1894-1965). **Record**: Revista de História do Esporte, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 85-100, 2005.

GUTTMANN, Allen. **From Ritual to Record: The Nature of Modern Sports**. New York: Columbia University Press, 1978.

HILDEBRANDT, Reiner. e LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, p. 30-41, 2001.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de intenção de ruptura. *In.*: MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 2013.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população Brasileira: 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. 180 p. : il., mapas color. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 54).

IPEDF - INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Portal de Informações Estatísticas do Distrito Federal**. Brasília, DF: IPEDF, 2023. Disponível em: <https://infodf.ipe.df.gov.br/> . Acesso em: 20 jun. 2023.

KIOURANIS, Taiza Daniela Seron. **Os jogos escolares Brasileiros chegam ao século XXI: reprodução ou modernização na política de esporte escolar?** 2017.292f. Tese (Doutorado em Ciências em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Curitiba, 2017.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed. Unijuí, 1994.

LINHALES, Meily Assbú. **Trajectoria Política do Esporte no Brasil: interesses envolvidos, setores excluídos**. Belo horizonte, 1996. 242f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, 1996.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **O Esporte na Cidade**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

LOPES, Paula Miranda do Amaral Monteiro. **Perspectivas e desafios para o desporto educacional do Distrito Federal**: uma análise dos programas de esporte escolar de 2008 a 2017. 2019. 127 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MANHÃES, Eduardo Dias. **Políticas de esportes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, Luís Maurício Montenegro. **Coordenação pedagógica nos Centros de Iniciação Desportiva (CID)**: uma análise sobre a articulação do trabalho coletivo. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MARQUES, Luís Maurício Montenegro *et al.* Financiamento do esporte no Brasil: análise acerca das mudanças recentes na configuração dos repasses de recursos das loterias federais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Goiânia, v. 43, 2021.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MONTAGNER, Paulo Cesar. Novas configurações socioeconômicas do esporte na era da globalização. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 637-648, 2009.

MASCARENHAS, Fernando. O orçamento do esporte: aspectos da atuação estatal de FHC a Dilma. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 963-980, 2016.

MATIAS, Wagner Barbosa. A política esportiva do governo Lula: o Programa Segundo Tempo. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-23, 2013.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Atleta na Escola**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35714-atleta-na-escola>. Acesso em: 11 maio 2023.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, Presidente Prudente, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

MELO, Victor Andrade de. Apontamentos para uma história comparada do esporte: um modelo heurístico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, p. 107-120, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis Online**. São Paulo: UOL, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 25 de outubro de 2024.

MIRAGAYA, Ana *et al.* Educação Olímpica: o legado de Coubertin no Brasil. Reppold A, Magalhães Pinto LMS, Rodrigues RP, Engelman S, (org.). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, p. 41-58. 2009.

NASCIMENTO, Edriane Lima do. **Políticas públicas e esporte educacional: adeus ao atleta na escola?** 2016.197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. São Paulo: Editora Blucher, 2018.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo; TUBINO, Manoel JG. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 125-133, 2008.

OLIVEIRA, Raquel Valente de. **Jogos escolares do Rio Grande do Sul (JERGS): conformações históricas de um evento esportivo escolar (1970-2019)**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2023. 270f.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **Educação física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PALOMA, Joan Carles Burriel. Análisis y diagnóstico del sistema deportivo local: punto de partida para el diseño de políticas deportivas municipales. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 2, n. 36, p. 38-45, 1994.

PAVIANI, Aldo. **Brasília, a metrópole em crise: ensaios sobre urbanização**. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2010.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, I. *et al.* **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008. cap.4.p.87-107.

PLOCINIAC COSTA, Isabelle *et al.* Jogos Escolares do Paraná: análise da competição no Município de Curitiba. **Educ. fís. cienc.**, Ensenada, v. 19, n. 1, p. 00, sept. 2017.

PNUD, ONU. **Relatório especial 2023: 25 anos: desenvolvimento humano no Brasil: construir caminhos, pactuando novos horizontes**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-especial-2023-25-anos-desenvolvimento-humano-no-Brasil>. Acesso em: 22 maio 2024.

PNUD, ONU. **Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas - Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional: 2017**. Brasília.

POCIELLO, Christian. **Sport et société**. França: Université de Saint-Étienne, 1987.

RICARDO, Luciana de Maya. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. *In: Eva Waisros et al. (Orgs.). Anísio Teixeira e seu legado a educação do Distrito Federal: história e memória*. Brasília: UnB, 2018, p. 215-238.

RUBIO, Kátia. Jogos Olímpicos da Era Moderna: uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 01, p. 55-68, 2010a.

RUBIO, Katia; NUNES, Alexandre Velly. Comportamento de risco entre atletas: os recursos ergogênicos e o doping no Século XXI. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2010b.

SANTOS, Samir Almeida. **O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as políticas esportivas no Distrito Federal: uma análise à luz dos direitos de cidadania**. 2015. xviii, 165 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque 210/2011 norte**. Brasília, DF: SEEDF, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque 210/2011 sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque 303/304 norte**. Brasília, DF: SEEDF, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque 307/308 sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2022d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> . Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque 313/314 sul**. Brasília, DF: SEEDF, 2022e. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico - Escola Parque Anísio Teixeira**. Brasília: Brasília, DF: SEEDF, 2022f. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_escola_parque_anisio_teixeira_ceilandia.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico** - Escola Parque da Natureza de Brazlândia. Brasília, DF: SEEDF, 2022g. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_escola_parque_da_natureza_brazlandia.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico** - Escola Parque da Natureza e Esporte do Núcleo Bandeirante. Brasília, DF: SEEDF, 2022h. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_epne_nucleo_bandeirante..pdf. Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regulamento Técnico – Jogos Escolares Noturnos - Corujão 2022**. Brasília, DF: SEEDF, 2022i. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>. Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Página oficial**. Brasília, DF: SEEDF, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico** - Centro Integrado de Esportes. Brasília, DF: SEEDF, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/>. Acesso em 20 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regulamento Geral dos Jogos Escolares do Distrito Federal 2023**. Brasília: Brasília, DF: SEEDF, 2023c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/JEDF_2023_REGULAMENTO_GERAL__OFICIAL__23_03_14.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regulamento Geral e Regulamentos Específicos** - Seletiva das Paralimpíadas Escolares – Regional 2. Brasília: Brasília, DF: SEEDF, 2023d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/11/Regulamento_Seletiva_DF_Regional_2_Paralimpiadas_23_05_18.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resposta à solicitação de informações sobre dados de atendimento da Educação em Tempo Integral**. SEEDF, 2023e. Documento obtido por meio da Lei de Acesso à Informação, protocolo nº 017622, em 31 de novembro de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resposta à solicitação de informações sobre dados de atendimento do Centro de Iniciação Desportiva**. Brasília, DF: SEEDF, 2023f. Documento obtido por meio da Lei de Acesso à Informação, protocolo nº 017599, em 31 de novembro de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resposta à solicitação de informações sobre dados de atendimento do CIEF**. Brasília, DF: SEEDF, 2023g. Documento obtido por meio da Lei de Acesso à Informação, protocolo nº 017611, em 31 de novembro de 2023.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resposta à solicitação de informações sobre dados de atendimento dos Jogos Escolares do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2023h. Documento obtido por meio da Lei de Acesso à Informação, protocolo nº 017348, em 24 de novembro de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. 2018. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, 2018.

SILVA, Dirceu Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gestão das políticas públicas do Ministério do Esporte do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, p. 65-79, 2015.

SILVA, Dirceu Santos et al. Programa Segundo Tempo: uma revisão sistemática da principal política pública de esporte educacional no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. e29011, 2023.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SILVA, Isabela Ribeiro da; SILVA, Andressa Melina Becker da. O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, n.p., 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.66952>

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006, p. 20-45.

SOUZA, Victor Bernardes de. **Do Plano Educacional de Brasília à educação física da Escola Parque Anísio Teixeira: a utopia na periferia**. 2019. 80f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SIMONS, Vyy; JENNINGS, Andrew. **Os Senhores dos Anéis: Poder, dinheiro e drogas nas Olimpíadas Modernas**. São Paulo: Editora Best Seller, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, jan./mar. 1961. p.195-199.

TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 1, p. 185-200, 2006.

TUBINO, Manoel José Gomes; DE MACEDO REIS, Cláudio. **Teoria geral do esporte**. São Paulo: Ibrasa, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes *et al.* **Repensando o esporte Brasileiro**. São Paulo: IBRASA, 1988.

ULMANN, Jacques. **De la gymnastique aux sports modernes**: histoire des doctrines de l'éducation physique. Paris: Presses universitaires de France, 1965.

VAGO, Tarcísio Mauro. O " esporte na escola" e o " esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente-Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. **Quando o Estado joga a favor do privado**: as políticas de esporte após a Constituição de 1988. 2005. 376f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. O planejamento governamental e o orçamento do setor esportivo. *In*: 15º Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2º Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Goiânia: CBCE, 2007. p. 16-21.

VIANNA, José Antonio; LOVISOLO, Hugo. Esporte educacional: A adesão dos sujeitos das camadas populares. **FIEP Bulletin**, Foz do Iguaçu, v. 75, p. 487-490, 2005.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. 197 p. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/443>. Acesso em: 26 jul. 2023.