

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

SERGIO WILSON DE OLIVEIRA REZENDE

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESPORTE E O CENTRO DE INICIAÇÃO
DESPORTIVA NO DISTRITO FEDERAL:
Um estudo sobre gestão educacional**

Porto Alegre

2020

SERGIO WILSON DE OLIVEIRA REZENDE

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESPORTE E O CENTRO DE INICIAÇÃO
DESPORTIVA NO DISTRITO FEDERAL:
Um estudo sobre gestão educacional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni

Porto Alegre

2020

R467p Rezende, Sergio Wilson de Oliveira
A política educacional do esporte e o centro de iniciação desportiva no Distrito Federal : um estudo sobre gestão educacional / por Sergio Wilson de Oliveira Rezende. – 2020.
158 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2020.
Orientação: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

1. Política educacional. 2. Política esportiva. 3. Educação básica. 4. Gestão educacional. 5. Projeto político-pedagógico.
I. Título.

CDU 371

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

SERGIO WILSON DE OLIVEIRA REZENDE

**A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESPORTE E O CENTRO DE INICIAÇÃO
DESPORTIVA NO DISTRITO FEDERAL:
Um estudo sobre gestão educacional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni

Aprovado em 15/04/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Orientadora Dra. Ana Cristina Ghisleni – Unisinos

Prof.^a Dra. Viviane Klaus – Unisinos

Prof.^a Dra. Hildegard Susana Jung – Unilasalle

Ao Deus soberano sobre todas as coisas; à minha amiga e amada esposa; aos meus filhos e ao meu neto; e aos professores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que partilham comigo da alegria de concluir mais uma etapa acadêmica,

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Maira Rocha Rezende, pelo amor, por sua amizade, dedicação e compreensão, desde o início e sempre. Aos amigos e professores Odiel Aranha e Alexandre Rezende, pelo incentivo, por sua motivação e pelas contribuições para minha formação humana e, sobretudo, acadêmica.

À minha família – meu pai, Wilson Prado Rezende; minha mãe, Maria Lurdes Oliveira Rezende; e minha irmã, Silvana Prado Rezende –, que, embora estejam longe fisicamente, estiveram sempre torcendo pela conclusão desta etapa acadêmica. Aos meus filhos, Talles Rocha Rezende e Natã Rocha Rezende; à minha nora, Nayara Volusia Franco Rezende; e ao meu neto, Bernardo Franco Rezende, que completa um ano de idade; todos incansavelmente me apoiaram nesta jornada de estudos e pesquisas.

Aos meus colegas de mestrado, aos professores, à coordenadora e à secretária do MPGE; e aos amigos em Brasília e no Rio Grande do Sul, que fizeram contribuições intelectuais, afetivas e sociais de grande valia para a elaboração deste trabalho.

Aos gestores, professores e alunos da SEEDF, que prontamente me receberam em suas escolas. Com eles, possuo o indelével compromisso de compartilhar este trabalho de forma digna e honesta.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni, pela paciência e pelo companheirismo em relação às minhas demandas pessoais e familiares, sempre respeitando minha autonomia intelectual e provocando-me a romper meus limites. Para além disso, agradeço por me incentivar nesta jornada de conhecimento, compartilhando suas concepções e reflexões e possibilitando, assim, meu aperfeiçoamento na área de políticas públicas e gestão educacional.

À população do Distrito Federal, que ajudou financiar esta pesquisa ao possibilitar o afastamento de minhas funções laborais de forma remunerada, à qual retorno este trabalho na intenção de contribuir para uma gestão educacional e um esporte educacional mais democráticos.

Finalmente, ao Deus soberano, que me ajudou com sua graça a trilhar este caminho.

RESUMO

O Projeto Centro de Iniciação Desportiva do Distrito Federal (CID) é uma política educacional esportiva com mais de três décadas, organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atende a alunos da rede pública de ensino no contraturno escolar e tem como objetivo proporcionar vivência na cultura corporal e motora, por meio das modalidades esportivas. Tendo tal contexto em vista, esta pesquisa propõe-se a analisar a relação estabelecida entre a gestão educacional e o papel educacional do CID nas escolas pesquisadas, considerando o campo das políticas públicas educacionais. Para isso, discute as perspectivas dessa política educacional esportiva, revisitando sua trajetória histórica por meio das fundamentações legais do esporte a partir da década de 1980. Para além disso, o estudo problematiza a proposta pedagógica e seus marcos regulatórios, financeiros e de disseminação do seu papel educacional, esportivo e social. Em termos metodológicos, a pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, apoiada na análise documental e na realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram discutidos a partir de uma abordagem de análise de políticas educacionais em três dimensões: a cognitiva, a instrumental e a normativa. Os resultados revelaram que o CID, a partir da sua formação, fundamentou-se em um conceito de esporte competitivo e de alto rendimento. Ao avançar na pesquisa, percebeu-se, à luz da gestão educacional e escolar, uma perspectiva de reorientação pedagógica do CID, por meio da proposição do PPP das escolas-polo e do engajamento dos envolvidos no processo de construção coletiva e integrada. A reorientação pode conferir ao CID o aperfeiçoamento do seu papel político, educacional e esportivo, e sobretudo político-pedagógico, em tempos em que a política pública torna-se instrumento de garantia de direitos constitucionais e democráticos.

Palavras-chave: Política educacional. Política esportiva. Educação Básica. Gestão educacional. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The Federal District's Center of Sport Initiation Project (CID) is an educational sports policy with more than three decades, organized by the Federal District's State Secretary of Education. It serves students from the public net of education in after-school hours and aims at providing them with experience in the corporal and motor culture, by means of engaging them in sports modalities. In view of such context, this study proposes to analyze the relation established between the educational management and the educational role of the CID in the researched schools, considering the field of educational public policies. In this regard, it discusses the perspectives of this sports educational policy, revisiting its historical background by means of the Brazilian sports legal bases from the decade of 1980. Moreover, the study approaches its pedagogical proposal and financial landmarks, as well as the ones related to dissemination of its social, educational sports role. Methodologically, the research was developed by means of a qualitative approach, supported by a documentary analysis and by the conducting of semi-structured interviews. The collected data was studied from a perspective of analysis of educational policies in three dimensions: the cognitive, the instrumental, and the normative one. The results showed that the CID, from its creation, was based on a concept of competitive and high-performance sport. When advancing in the research, it was perceived, in light of the educational and school management, a perspective of pedagogical reorientation of the CID, by means of the proposal of the school hubs' Political-Pedagogical Project (PPP) and the engagement of the involved ones in the process of collective and integrated construction. The reorientation can confer to the CID the improvement of its political, educational, and overall political-pedagogical role, in times in which public policies become a guarantee instrument of democratic, constitutional rights.

Keywords: Educational policy. Sports policy. Basic Education. Educational management. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidades e logística do CID na CREC.....	19
Quadro 2 - Síntese das fundamentações legais do esporte.....	31
Quadro 3 - Síntese da revisão da literatura: descritor “Esporte e Política Pública” ...	46
Quadro 4 - Síntese da revisão da literatura: descritor “Política Educacional e Esportiva”	47
Quadro 5 - Produções: Política Educacional Esportiva do Distrito Federal.....	49
Quadro 6 - Dissertação: análise de documentos.....	58
Quadro 7 - Análise de dados e documentos	60
Quadro 8 - Síntese metodológica.....	61
Quadro 9 - Síntese: análise do documento Orientação Pedagógica (OP)	64
Quadro 10 - Síntese: análise do PPP da E1	65
Quadro 11 - Síntese: análise do PPP da E2	67
Quadro 12 - Síntese: análise do PPP da E3	68
Quadro 13 - Síntese: análise do PPP da E4	69
Quadro 14 - Análise do eixo temático “CID Enquanto Política Pública Esportiva do Distrito Federal”	72
Quadro 15 - Síntese: análise das entrevistas com os gestores educacionais.....	75
Quadro 16 - Síntese: análise das entrevistas com os gestores escolares	76
Quadro 17 - Síntese: análise do eixo temático “PPPs das Escolas Seleccionadas” ...	79
Quadro 18 - Síntese das unidades e categorias dos eixos temáticos.....	80
Quadro 19 - Síntese: convergências e aproximações entre gestores educacionais e escolares.....	102
Quadro 20 - Modelo de relatório semestral sugerido	125
Quadro 21 - Modelo comparativo do relatório do CID e orientações para preenchimento.....	127

LISTA DE SIGLAS

CED	Centro Educacional
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CF	Constituição Federal
CID	Centro de Iniciação Desportiva
CI	Coordenador Intermediário
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EC	Escola Classe
EF	Educação Física
GDF	Governo do Distrito Federal
GEFID	Gerência de Educação Física e Desporto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OP	Orientação Pedagógica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PME	Programa Mais Educação
PECM	Programa Educação com Movimento
UNIEB	Unidade Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	11
1.2 OBJETIVOS	12
1.2.1 Objetivo Geral	12
1.2.2 Objetivos Específicos	12
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	13
1.4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	15
1.5 O CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA DO DISTRITO FEDERAL: O QUE É ISSO?.....	16
1.6 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	20
2 DESCRIÇÃO DAS FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS DO ESPORTE	25
2.1 OS ANOS 1990	28
2.2 OS ANOS 2000	28
2.3 A SITUAÇÃO ATUAL	31
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
3.1 O CID E A ESCOLA: APRESENTAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DOS PAPÉIS DOS ENVOLVIDOS	39
4 ESTADO DA ARTE	45
5 METODOLOGIA: ANALISANDO CASOS E ENTENDENDO OS ENVOLVIDOS	52
5.1 ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS	52
5.1.1 Primeira Etapa: Análise de Documentos	54
5.1.2 Segunda Etapa: Procedimento de Entrevistas Semiestruturadas	55
5.1.3 Terceira Etapa: Análise de Dados	58
5.1.4 Quarta Etapa: Tipo de Abordagem	60
6 ANÁLISE DE DOCUMENTOS	62
6.1 ANÁLISE DE DOCUMENTO: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (OP).....	62
6.2 ANÁLISE DE DOCUMENTO: OS PPPS DAS ESCOLAS SELECIONADAS	64
7 ANÁLISE DE CONTEÚDO	70
7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “CID (POLÍTICA PÚBLICA ESPORTIVA DO DISTRITO FEDERAL)”	70
7.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “GESTÃO EDUCACIONAL”	72

7.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “PPPS DAS ESCOLAS SELECIONADAS”	77
7.4 ARTICULAÇÃO TEÓRICA COM OS DADOS OBTIDOS.....	80
7.4.1 Eixo Temático “CID: Política Educacional Esportiva do Distrito Federal”	81
7.4.1.1 Gestão Democrática: Currículo Interdisciplinar	84
7.4.1.2 Gestão Democrática: Coordenação Integrada entre Envolvidos.....	87
7.4.1.3 Gestão Democrática: PDAF nas UEs-Polo do CID	92
7.4.1.4 Gestão Comunitária: Fomento e Garantia do Papel Educativo e Social do CID .	96
7.4.2 Eixo Temático “Gestão Educacional”	101
7.4.2.1 Gestão Pedagógica: Contrato Pedagógico (GEFID-UNIEB-UE-CID).....	102
7.4.2.2 Gestão Democrática: Efetivação do Espaço Esportivo do CID	109
7.4.3 Eixo Temático “PPPs das Escolas Seleccionadas”	114
7.4.3.1 Gestão Democrática: Conexão de Envolvidos.....	115
7.4.3.2 Gestão Pedagógica: a Legitimação do Vínculo do CID aos PPPs.....	117
7.4.3.3 Gestão Comunitária: Disseminação do CID nas UEs e na Comunidade.....	119
8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	122
8.1 MODELO DE RELATÓRIO SEMESTRAL SUGERIDO.....	125
8.2 MODELO COMPARATIVO DO RELATÓRIO DO CID E ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO.....	127
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	136
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	138
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	139
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	140
ANEXO A – RELATÓRIO BIMESTRAL DO CID.....	141

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Esta dissertação investiga a intencionalidade da política de esporte educacional do Distrito Federal (DF), conhecida como Centro de Iniciação Desportiva (CID), que foi forjada, a partir de 1981, por inquietações acerca do baixo rendimento dos alunos da rede pública de ensino nos jogos escolares do DF. Para avançar na intencionalidade dessa política, o estudo ancora-se na proposição de Capella (2015), quando afirma que a formação de uma política pública se dá a partir de ideias centrais (visões de mundo, crenças e valores) e de grupos de interesse que se mobilizam a respeito de problemas surgidos no cotidiano da sociedade. Quando bem construídas, argumentadas e defendidas, essas ideias podem chegar à agenda do governo em contextos políticos favoráveis.

Para Azevedo (1997), a política pública, no Brasil, passou a ganhar relevância e centralidade a partir de 1980. Foi nesse contexto de ascensão que se iniciou a formação do Centro de Iniciação Desportiva do Distrito Federal. Nesse sentido, possibilitou-se a afirmação de um campo investigativo a respeito da formação de uma política pública, a partir da temática da Educação, contexto em que se compreende o CID como uma política educacional do esporte na escola pública.

Ao se abordar a política educacional do CID, é mister avaliar se o governo do Distrito Federal prioriza o papel educacional do esporte – a partir da esfera da democratização do esporte-educação, bem como de suas possibilidades pedagógicas de formação cidadã e da cultura corporal –, ou se somente o prioriza a partir do viés do rendimento esportivo, por meio da competição esportiva na escola e de forma extracurricular. Nesse caminho, conforme Tubino (1992, p. 33), a importância da política educacional esportiva é inegável, pois, “[...] embora exista uma literatura crescente na defesa de uma esporte educação desvinculada de padrões de rendimento e somente com compromisso educativo, as experiências ainda são escassas”. Essa proposição do autor também impulsiona a investigação no campo de políticas públicas, no sentido de se compreenderem as relações entre a política educacional do esporte do Distrito Federal e a de esporte-educação no ambiente escolar, à luz da gestão educacional.

Por isso, torna-se essencial avaliar se o esporte-educação contempla as necessidades dos alunos tanto no âmbito esportivo quanto no pedagógico – este, do ponto de vista da gestão educacional e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, com a perspectiva da formação cidadã e da apropriação da cultura corporal; aquele, quanto ao âmbito de uma política educacional esportiva, na perspectiva da formação de talentos para as atividades esportivas de rendimento, em competições ao nível escolar.

Dessa forma, buscamos empreender uma análise da política educacional do esporte nesse âmbito, a fim de investigar a seguinte problematização: quais são as potências e as fragilidades da atuação educacional do CID no seu trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na gestão educacional? Para dar conta dessa problematização, propomos alguns objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a relação estabelecida entre a gestão educacional e o papel educacional do CID nas escolas pesquisadas, considerando o campo das políticas públicas educacionais.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar as dificuldades que o professor do CID encontra em relação à gestão educacional, originárias tanto da escola em que atua quanto do próprio projeto de que é representante;
- b) Investigar as vinculações entre o CID e os PPPs das escolas pesquisadas, avançando na proposição de possibilidades de articulações e intervenções pedagógicas e de gestão;
- c) Analisar o papel educativo do CID, a partir da Orientação Pedagógica, em relação aos princípios filosófico-metodológicos dos PPPs das seguintes escolas-polo do CID: CED 14, EC 24, EC 43 e CEM 04;
- d) Caracterizar o planejamento das práticas educacionais e esportivas no CID nas escolas investigadas;

- e) Orientar as ações dos professores do CID e, sobretudo, dos gestores das respectivas escolas-polo do CID;
- f) Propor estratégias político-pedagógicas que proporcionem o fortalecimento do CID no âmbito dos PPPs das escolas.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo analisa a experiência do CID em instituições de ensino que fazem parte da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, no Distrito Federal, tendo em vista sua inusitada formação, a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), em 1971. O objetivo dessa campanha de urbanização era dar condições mais dignas para moradores de áreas carentes, à época instalados em ocupações no centro de Brasília. Isso foi um dos fatores geradores da emancipação de Ceilândia, no dia 25 de outubro de 1989, que passou a ser considerada como a IX Região Administrativa do Distrito Federal (RAIX). (CODEPLAN, 2013).

Em relação aos habitantes que participaram da construção de Brasília, a cidade tem uma população predominantemente vinda do Nordeste, a qual expressa uma riquíssima cultura musical, gastronômica e esportiva. Porém, para além da cultura, encontram-se também os problemas sociais comuns às grandes cidades, em virtude do crescimento populacional desordenado. De acordo com a pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2015/2016, da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), a cidade encontrava-se, na referida data, com 489.351 habitantes. (CODEPLAN, 2013). Para além desses aspectos, importa ressaltar que Ceilândia é o maior colégio eleitoral do Distrito Federal e conta com 97 escolas públicas, dentre as quais nove sediam polos do CID. Nessa perspectiva, o recorte geográfico deste estudo ancora-se na Regional de Ensino de Ceilândia, pelos fatores já apresentados e, sobretudo, por ser minha regional de lotação e o meu polo de atuação no CID.

Em paralelo à dimensão histórica, geográfica e demográfica da cidade de Ceilândia e da sua Regional de Ensino, é importante destacar, ainda, o recorte cronológico desta dissertação, que abrange o período de 2014 a 2018. Não obstante, vale ressaltar o pano de fundo histórico do CID, que remonta aos anos de 1981, com sua criação e formação; e aos anos de 1994, período em que se estabeleceu como política esportiva educacional do DF – formato que perdura até hoje.

Conseqüentemente, são mais de 30 anos de história do CID, passando por inúmeras transformações traduzidas em regulamentações, decretos, mudanças nas políticas públicas e revisões nas Orientações Pedagógicas (OP). Nesse sentido, além do recorte cronológico e geográfico, devem-se considerar também as especificidades e as características políticas, ideológicas e culturais da Regional de Ensino de Ceilândia e do desenho do CID nesse local. Para além disso, o período cronológico supracitado é caracterizado por um crescimento quantitativo e qualitativo do CID, em função da implantação do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), por meio do qual a comunidade e os estudantes têm acesso às informações sobre a operacionalização do CID e, sobretudo, acesso à matrícula *online* para as modalidades esportivas oferecidas nas escolas-polo.

Quanto ao recorte empírico, o ponto de partida é a Escola Classe 24 (EC 24), por ser o local onde eu atuava como professor do CID antes do meu afastamento para estudo (mestrado); e, principalmente, pelas inquietações acerca da problematização levantada neste trabalho. Próxima à EC 24, localizam-se: a Escola Classe 43 (EC 43), no segmento de Educação Infantil; o Centro Educacional 14 (CED 14), no segmento de Ensino Fundamental e Médio; e, por último, o Centro de Ensino Médio 04 (CEM 04), no segmento de Ensino Médio. A escolha dessas escolas-polo parte dos seguintes critérios:

- a) o tempo de funcionamento do projeto CID nas escolas pesquisadas: de seis anos em média, em virtude da inclusão social e pedagógica proporcionada pelo esporte aos alunos defasados no seu percurso escolar;
- b) a existência de aproximação profissional entre mim e os gestores e professores dessas escolas, que foi construída ao longo da minha atuação profissional junto ao CID;
- c) a imagem que o Projeto CID possui nessas comunidades escolares, em função das suas atividades esportivas extracurriculares que maximizam a inclusão social, lidando com questões de vulnerabilidade social e fortalecendo o vínculo da família com a escola;
- d) o envolvimento dessas respectivas escolas nas atividades esportivas extracurriculares do CID, como o Intercids (atividade educativo- esportiva) e os Jogos Escolares do DF, por compreender que ambas contemplam ações educativas de intercâmbio cultural, interação social, psicomotricidade, esportividade e cidadania.

Após estabelecermos o recorte cronológico e geográfico, apontamos, na sequência, as perspectivas metodológicas utilizadas para a investigação deste objeto de estudo.

1.4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

As perspectivas metodológicas aqui adotadas estão voltadas para a análise da Orientação Pedagógica (OP) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas, nas perspectivas da gestão educacional e da atuação do CID junto aos envolvidos no projeto e no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessário um protocolo metodológico para esse tipo de pesquisa, tendo em vista que se está diante de um estudo de caso, cujo objeto é uma organização educacional e social que se articula com instituições escolares de forma padronizada, mas assumindo as especificidades necessárias a esse processo. Assim, o estudo baseia-se na metodologia do estudo de caso, que, segundo Yin (2001), permite investigar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, incluindo os processos organizacionais e administrativos.

Como já sinalizado acima, este estudo de caso contempla outras unidades para análise, ou seja, o CID, a gestão educacional e os PPPs das escolas selecionadas e seus envolvidos. Já que se está diante de vários casos ou várias unidades a serem pesquisadas, este trabalho ancora-se no método de estudo de casos múltiplos.

Para Ventura (2007, p. 384), “[...] os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular, como o ‘caso clínico’) ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente”. Nesse sentido, a autora corrobora a escolha pela abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador fazer uma investigação exploratória e descritiva de seu objeto de estudo, o qual se apresenta como um estudo de casos múltiplos. Portanto, adotamos o seguinte protocolo de pesquisa: em primeiro lugar, analisamos dois documentos – Orientação Pedagógica (OP/CID) e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas –, a partir do recorte cronológico de 2014 a 2018. Em segundo lugar, realizamos a análise dos casos e dos envolvidos, por meio de entrevistas semiestruturadas. Em terceiro, conduzimos uma análise de conteúdo, tendo em vista os dados obtidos, visando à sua interpretação e a possíveis intervenções no objeto

de pesquisa, que acontece em quatro etapas. Essa terceira etapa contempla os seguintes movimentos: a) análise das transcrições das entrevistas, partindo de unidades que correspondem aos eixos temáticos; b) categorização dos dados para classificação dos seus elementos, seguindo determinados critérios; c) utilização de critérios semânticos para analisar os significados das palavras e frases provenientes das entrevistas. Finalmente, em quarto lugar, utilizamos uma abordagem indutivo-construtiva, tendo em vista a compreensão dos fenômenos investigados, a fim de chegar às conclusões possíveis a partir de uma concepção de gestão democrática, uma vez que o objeto de pesquisa é um fenômeno relacionado à política educacional do esporte e à gestão educacional.

Na sequência, apontamos elementos acerca da missão, dos objetivos e do papel dos envolvidos nas escolas e no CID, bem como da sua operacionalização na qualidade de política educacional esportiva, à luz da gestão educacional.

1.5 O CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA DO DISTRITO FEDERAL: O QUE É ISSO?

Para explicar o que é o CID, é necessário remontar à sua história, a partir da mobilização do professor de Educação Física Vanilton Senatore, servidor público da extinta Fundação Educacional do Distrito Federal e responsável pela Direção de Educação Física e Desportos Estudantis (DED) do DF. (PIGMATTI, 2009). Foi nesse contexto profissional que surgiram as inquietações referentes aos péssimos resultados das participações dos alunos da rede pública de ensino em competições esportivas do Distrito Federal.

Diante disso, o professor Vanilton Senatore organizou reuniões com profissionais de Educação Física do DF, responsáveis pelas equipes de Educação Física Escolar, para discutir questões relacionadas ao baixo rendimento esportivo dos alunos nos Jogos Escolares. Concluiu-se, então, que a falta de algumas questões básicas e próprias da iniciação esportiva trazia prejuízos ao rendimento esportivo dos estudantes.

Portanto, foi necessária uma série de outras discussões e reuniões com os demais profissionais do Núcleo de Técnicos Desportivos da Fundação Educacional do Distrito Federal, para que fossem elaboradas as normas orientadoras para reestruturação do currículo de Educação Física no DF, nos diversos graus de ensino. A essas normas, seguiu-se a formulação de algumas estratégias de trabalho para as aulas de Educação Física da rede pública do DF que fossem além de identificadoras de talentos – uma espécie de passagem da atividade física escolar para a atividade esportiva de

competição. Contudo, para além das questões inquietantes relacionadas ao baixo rendimento esportivo dos alunos nos jogos escolares do DF, outras questões vinculadas à vulnerabilidade social do público atendido merecem atenção especial por parte dos professores e dos envolvidos na escola. Neste sentido, ao longo da investigação, pretendemos abordar aspectos relacionados às dimensões sociais do esporte para mais bem compreender o papel do CID em relação às questões sociais, à luz da gestão educacional e escolar, uma vez que os elementos concernentes à desigualdade social no Distrito Federal, que já se faziam presentes na construção de Brasília, seguem como atravessamentos a todas as ações de cunho educacional que são analisadas.

Em 1981, foi criado o Centro de Iniciação Desportiva (CID). Isso aconteceu justamente no momento em que os marcos das políticas educacionais para a Educação Física e as fundamentações e demarcações do esporte ainda estavam sendo estabelecidos. Em 1991, a Secretaria de Estado de Educação do DF, por meio do seu Departamento Pedagógico (DP) e do Centro de Educação Física e Desporto Escolar, formulou a primeira Orientação Pedagógica do CID (OP/CID). (SEEDF, 1994). Esta tornou-se instrumento orientador para o trabalho dos professores do CID junto aos alunos da rede pública de ensino do DF, no que diz respeito ao conhecimento técnico, tático e pedagógico de diferentes modalidades.

O CID, como política pública, é referenciado pela Lei Orgânica do Distrito Federal, promulgada em 1993, doze anos após a formação do projeto. Já o *status* de política pública veio depois de onze anos, com a Lei n.º 3.433, de 6 de agosto de 2004 (DISTRITO FEDERAL, 2004). Destarte, a regulamentação do CID foi um marco na política esportiva educacional do DF, que, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), expandiu o atendimento aos alunos da rede pública de ensino do DF, começando pela ampliação de ofertas de vagas nas escolas-polo, a partir das seguintes modalidades esportivas: futsal, futebol de campo, atletismo, badminton, basquetebol, capoeira, karatê, ginástica artística, ginástica rítmica, handebol, judô, natação, taekwondo, tênis de mesa, voleibol, voleibol de areia, luta olímpica e xadrez. Para participar dessas modalidades, os alunos da rede pública de ensino do DF precisam passar pelo processo de matrícula, que acontece da seguinte forma:

- a) Indicação do aluno por parte do professor regular de Educação Física da escola;

- b) Seleção dos alunos pelos professores do CID, por meio de testes físicos de aptidão de talentos na modalidade esportiva específica;
- c) Inscrição dos alunos selecionados, por meio do preenchimento de uma ficha de cadastro, sob a orientação do professor e com anuência dos pais para oficializar sua inscrição no projeto.

Logo, essas operacionalizações são realizadas por professores do CID com formação em Educação Física, que são responsáveis pelo ensino do conhecimento técnico e tático das modalidades esportivas, para seleção de futuros atletas e para o desenvolvimento de sua cultura corporal. Para além dessas atribuições, o professor do CID deve ser concursado e efetivado na SEEDF, além de ter passado pelo período de três anos do estágio probatório. Antes de assumir o projeto, ele necessita passar pelo processo de seleção interna, por meio de entrevista e avaliação de currículo específico, coordenado e fiscalizado pela Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID). Esta, com apoio institucional de estruturas gestoras descentralizadas, denominadas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e Unidades de Ensino (UE), segundo a Orientação Pedagógica da SEEDF (2012, p. 17), são “[...] incumbidas de se manterem em contato permanente, trocando informações e experiências, por meio de suas ações estabelecidas em suas competências”.

Além disso, há um coordenador intermediário da Unidade de Ensino Básico (UNIEB), responsável pela coordenação das reuniões pedagógicas semanais junto aos professores do CID. Quanto ao gestor escolar, sua função é supervisionar o projeto e atestar a frequência dos professores do CID nas Unidades Escolares (UE), onde as unidades do Projeto CID, denominadas polo, são sediadas.

No âmbito da Coordenação da Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), o Projeto CID encontra-se, no ano de 2019, em plena atividade, oferecendo aos alunos doze modalidades esportivas, a partir das Unidades Escolares (UE) de lotação dos professores do CID, ou de espaços públicos cedidos para desenvolvimento das seguintes modalidades: basquetebol, no Centro Ensino Educacional 7 (CED 7); futebol de campo, no Centro de Ensino Médio 3 (CEM 3); taekwondo, no Centro de Ensino Médio 04 (CEM 04); futsal, na Escola Classe 6 (EC 6), no Ginásio da Guariroba e no CAIC Bernardo Sayão; handebol, no CAIC Anísio Teixeira e no Ginásio da Guariroba; Judô, no Centro Ensino Fundamental 4 (CEF 4); tênis de mesa, no Centro Educacional 14 (CED14) e na Escola Classe 24 (EC 24); voleibol, na Escola Classe

43 (EC 43) e na Escola Classe 50 (EC 50); e paraolímpico, no Centro Ensino Especial 01 (CEE1), com as seguintes modalidades: atletismo, bocha, parabadminton e natação; e no Centro Ensino Especial 02 (CEE 02), com as seguintes modalidades: futebol PC, futsal e atletismo.

Assim, o Centro de Iniciação Desportiva (CID), a partir dessas escolas-polo, forma um conjunto de nove polos de modalidades coletivas, quatro polos de modalidades individuais e um polo paraolímpico de badminton¹. Nesse sentido, as modalidades esportivas coletivas comportam 1.350 alunos inscritos, sendo 25 alunos por turma nos dois turnos (matutino e vespertino), em cada modalidade.

As modalidades esportivas individuais comportam 360 alunos inscritos, sendo 15 alunos por turma nos dois turnos (matutino e vespertino). As atividades do CID acontecem sempre às segundas, quartas e sextas-feiras, no turno matutino, com três turmas distribuídas no período das 8h às 12h; e no turno vespertino, com três turmas distribuídas no período das 14h às 18h.

Portanto, tendo em vista as inúmeras informações quantitativas do CID, sistematizamos um quadro para melhor compreensão da estrutura do projeto, a partir da sua operacionalização na Regional de Ensino de Ceilândia.

Quadro 1 - Modalidades e logística do CID na CREC

(continua)

Modalidade	Lotação do prof. do CID	Local da aula	Quantitativo de turmas	Turnos	Quantitativo de alunos
Basquetebol	CEF 07	CEF 07	06	Mat. e Vesp.	150
Futebol campo	CEM 03	CEM03	06	Mat. e Vesp.	150
Futsal	EC 48	G. Guariroba	06	Mat. e Vesp.	150
Futsal	EC 06	EC 06	06	Mat. e Vesp.	150
Futsal	CAIC Sayão	CAIC Sayão	06	Mat. e Vesp.	150
Handebol	CEF 25	CAIC A. Teixeira	06	Mat. e Vesp.	150

¹ O CID-Paraolímpico é um programa de atendimento complementar especializado na modalidade sala de recursos. Ele oferece aos alunos com comprometimento funcional, físico, auditivo, visual e mental a Educação Física e o esporte adaptado como forma de inclusão social e participação nos programas educacionais e esportivos. É o caso do único polo paraolímpico de Badminton (modalidade em que os competidores individuais ou em times se posicionam em lados opostos e utilizam técnicas específicas para rebater petecas).

(conclusão)

Modalidade	Lotação do prof. do CID	Local da aula	Quantitativo de turmas	Turnos	Quantitativo de alunos
Handebol	CED 06	G. Guariroba	06	Mat. e Vesp.	150
Judô	CEF 04	CEF 04	06	Mat. e Vesp.	150
Taekwondo	CEM 04	CEM 04	06	Mat. e Vesp.	150
Tênis de Mesa	CED 14	CED 14	06	Mat. e Vesp.	150
Tênis de Mesa	EC 24	EC 24	06	Mat. e Vesp.	150
Voleibol	EC 43	EC43- EC 50	06	Mat. e Vesp.	150
Paralímpico	CEE1 e 2	CEM 3- ENAP	06	Mat. e Vesp.	30

Fonte: Coordenação Pedagógica do CID na Regional de Ensino de Ceilândia.

No tocante à política educacional esportiva do Distrito Federal e ao Centro de Iniciação Desportiva (CID), faz-se necessário justificar a relevância e, sobretudo, os motivos e o interesse por esse objeto de estudo.

1.6 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Para justificar o interesse por este objeto de estudo, parto das inquietações levantadas ao longo dos 19 anos de atuação no meu campo empírico, a começar pelas escolas da Regional de Ensino do Recanto das Emas – no primeiro momento, atuei como coordenador pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 304 (CEF 304); e, posteriormente, como professor de Educação Física no Centro de Ensino Fundamental 104 (CEF 104). A partir disso, surgiu o convite da coordenação do CID para implantação do terceiro polo, na modalidade tênis de mesa.

A experiência exitosa foi interrompida após 15 anos de serviços prestados, em função do meu remanejamento externo para a Regional de Ensino de Ceilândia. Todavia, as velhas inquietações foram redimensionadas, enquanto as novas foram tomando forma no novo campo de atuação.

Assim, para responder a essas inquietações, matriculei-me no Mestrado em Gestão Educacional, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tendo em vista a relevância da temática a ser investigada: a política educacional esportiva a partir da compreensão do esporte na escola, à luz da gestão educacional.

Como reforça Oliveira (2009),

O esporte como direito é uma ideia corrente entre os gestores. Ora pela argumentação em torno das suas qualidades ou forças (o esporte como poderosa ferramenta de educação, de inclusão social, etc.), ora pela sua previsão como tal na Constituição. Como direito, o acesso a ele precisa ser promovido e garantido, seja diretamente pelo Estado, seja a partir de outras instituições por ele instadas. A principal instituição, pública ou privada, a quem se atribui um papel de garantia de acesso ao esporte é a escola, ou seja, a educação como serviço e/ou política pública. Isso se dá não só porque a escola é um serviço/direito quase universalizado, como também porque algumas unidades dispõem de infraestrutura. Além disso, a escola não é qualquer instituição, mas um lugar de aprender, um espaço de formação. (OLIVEIRA, 2009, f. 160).

Diante do exposto, sustentam-se o interesse e a relevância da pesquisa aqui apresentada, a partir da compreensão de que o esporte, como ferramenta educacional e de inclusão social, tem uma relação intrínseca com a escola. Nesse sentido, compreendemos que a importância deste trabalho baliza-se no fato de se propor uma investigação acadêmica que abrange três aspectos: a política educacional esportiva do Distrito Federal, conhecida como CID; a gestão educacional; e, sobretudo, os PPPs das escolas, tendo em vista que esses elementos estão relacionados e interligados ao processo de desenvolvimento e operacionalização do CID, a partir da gestão educacional.

No organograma institucional da SEEDF, existem unidades e subunidades das seguintes gerências: a) Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID); b) Gerência das Coordenações Regionais de Ensino (CRE); c) Coordenadores Intermediários; e d) os Gestores das Unidades Escolares polos do CID. Desse modo, partimos do pressuposto de que essas gerências previstas trabalham de forma descentralizada, trocando informações e experiências entre si para mediar o trabalho do CID, dar apoio logístico, didático e pedagógico e, principalmente, para intermediar a interlocução entre os professores do CID e os gestores das Unidades Escolares, onde se encontram as unidades do Projeto CID, denominadas escolas-polo.

Portanto, além da relevância que este trabalho tem ao campo dos estudos voltados ao contexto da política educacional esportiva, tal investigação é relevante, também, para o comprometimento profissional e pedagógico que se articula entre o gestor da escola e o professor do CID como agentes educacionais, utilizando-se, para isso, o esporte e a escola.

Logo, as perspectivas pedagógicas de utilizar o esporte a partir da escola vão ao encontro das novas formas de esporte-educação, apontadas por Tubino (1992),

para o exercício pleno da cidadania política, civil e social, expressas na educação, na saúde, no bem-estar e na segurança, que são essenciais para a vida em sociedade. Essa perspectiva da cidadania, afirmada pelo autor, já justificaria o interesse por este estudo. Nesse âmbito, por um lado, vislumbramos a possibilidade de dimensionar o enquadramento e o comprometimento dos envolvidos – como gestores na esfera educacional e escolar, professores do CID, professores de Educação Física, corpo docente das escolas, alunos do CID e a comunidade – em relação ao papel educacional e esportivo do CID. Por outro lado, pretendemos entender a relação dos envolvidos com o trabalho pedagógico das escolas, a fim de identificar as potencialidades e as fragilidades do papel educacional do CID em tal âmbito.

Assim, a partir dos aspectos operacionais e estruturais da política educacional dos PPPs das escolas e, sobretudo, da gestão educacional e escolar, levantamos algumas hipóteses relacionadas ao papel educacional proposto pelo CID junto ao trabalho pedagógico das escolas-polo:

- a) o espaço insuficiente para esclarecimento sobre o papel pedagógico prescrito na Orientação Pedagógica (OP) do CID ocasionaria distanciamento e falta de vinculação dos gestores escolares com o trabalho desenvolvido pelo CID;
- b) a sobrecarga de atribuições delegadas aos gestores das escolas seria um dos impedimentos de aproximação entre os envolvidos no CID;
- c) a fragilidade do papel educacional dos professores do CID e a falta de clareza das atribuições dos gestores das escolas, prescritas na Orientação Pedagógica, seriam fatores de restrição à participação desses docentes nas atividades pedagógicas promovidas nessas instituições;
- d) a deficiência no planejamento pedagógico, por parte dos gestores das escolas, desarticulava o acompanhamento do CID e a coordenação pedagógica dos professores do CID;
- e) o distanciamento do papel educacional do CID e do seu trabalho pedagógico nas escolas seria um fator relacionado à pouca aproximação do CID com os PPPs dessas instituições.

A partir dessas hipóteses e com base nas colocações anteriores, este estudo é guiado pela seguinte problematização: quais são as potências e as fragilidades da

atuação educacional do CID no seu trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e na gestão educacional? Para responder a essa pergunta, levamos em conta uma multiplicidade de conceitos concernentes aos papéis constitutivos e institucionais do esporte na área social e, em especial, na área da educação.

Para Tubino (1992),

O esporte, com seu conceito compromissado com as suas perspectivas na educação, na participação das pessoas comuns e também no rendimento, em situações específicas, inclusive quanto às finalidades, e visto como direito de todos, passou a merecer novas abordagens e estudos para que sua dimensão social seja realmente entendida. (TUBINO, 1992, p. 13).

Portanto, com base nessa concepção do autor, de que o esporte merece novas abordagens e estudos, buscamos aprofundar a investigação da política educacional do esporte do Distrito Federal, a partir de uma lógica de exposição estruturada em oito capítulos.

Este primeiro capítulo trata da contextualização do problema, dos objetivos, da perspectiva metodológica e do campo empírico, com vistas a justificar o interesse e a relevância desse objeto de estudo na área da política educacional do esporte no Distrito Federal, conhecida como CID, à luz da gestão educacional. Nesse sentido, a problematização deste estudo de caso busca compreender o sentido precípua do papel educacional do CID, a partir do ensino do esporte na escola.

O segundo capítulo expõe as fundamentações básicas e legais do esporte, tendo como pano de fundo a construção de políticas públicas para essa área e seus fundamentos legais, desdobrando-se em três momentos históricos: os anos 1990, os anos 2000 e o momento atual. Por meio dessa exposição, apresentamos as prescrições das políticas fundamentadas, abordando a Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, principalmente, atentando para atuação do Ministério do Esporte, por ser o órgão responsável durante considerável período de tempo pela elaboração da Política Nacional de Esporte em três âmbitos de ações, quais sejam: o rendimento, a educação e o lazer.

O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica e as bases epistemológicas deste estudo, especialmente em relação à apresentação da política pedagógica do CID e da escola, e, sobretudo, dos papéis dos envolvidos no Projeto CID e na escola. O quarto capítulo diz respeito ao estado da arte, com o objetivo de

mapear e discutir a produção acadêmica nesse campo do conhecimento, ou seja, acerca da política educacional do esporte no DF e do vasto campo de conhecimento que envolve esta dissertação, tendo em vista os seguintes eixos temáticos: o CID, a gestão educacional e os PPPs das escolas.

O quinto capítulo apresenta a metodologia empregada, que se vale de um estudo de caso para investigar a política educacional do esporte no DF, por meio de análise de documentos como a Orientação Pedagógica do CID (OP/CID) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas. Nesse mesmo capítulo, também constam as entrevistas semiestruturadas realizadas com os envolvidos no projeto CID e nas escolas.

O sexto capítulo diz respeito à análise de documentos compostos pelos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de quatro escolas selecionadas e da Orientação Pedagógica do CID. Ambos os tipos de documentos estão articulados, tendo em vista os aspectos pedagógicos e operacionais do CID, para identificar as unidades de análise do seu papel educativo, em relação aos princípios filosófico-metodológicos dos PPPs das escolas-polo.

O sétimo capítulo discorre sobre a análise de conteúdo, elucidando as unidades de análise e as categorias temáticas exploradas, a partir dos seguintes eixos temáticos: a) o CID enquanto política pública educacional esportiva do DF; b) a gestão educacional; e c) os PPPs das escolas selecionadas. Desenvolvemos, assim, uma articulação teórica dos dados obtidos a partir dos eixos temáticos.

O oitavo capítulo trata da proposta de intervenção, a partir do modelo de relatório bimestral já utilizado pelo CID. Como resultado do estudo e das análises realizadas, sugerimos um modelo de abrangência pedagógica, quantitativa, abordando aspectos relativos à memória organizacional e à avaliação qualitativa entre os envolvidos e a comunidade. A proposta é um relatório de âmbito semestral, a fim de apontar as recomendações interventivas formuladas, entender sua importância e o modo como elas podem contribuir para avançar no processo de inovação no planejamento estratégico, organizacional e operacional em relação ao que já existe atualmente.

Finalmente, o Capítulo 9 apresenta as considerações finais desta dissertação.

2 DESCRIÇÃO DAS FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS DO ESPORTE

Neste capítulo, descrevemos as fundamentações legais do esporte no âmbito da política educacional, que apontam para o papel significativo da escola como instituição democrática para formação da cultura educacional esportiva. De acordo com Oliveira (2009, p. 96), “[...] o esporte conta com um discurso legitimador que circula na sociedade em geral e na escola em particular. Um discurso que argumenta: esporte é saúde, esporte é confraternização, esporte é educação”.

Em relação à afirmação do autor de que esporte é educação, faz-se necessário entendê-lo e conceituá-lo do ponto de vista educacional. Para Oliveira (2009), existe uma diferenciação entre esporte educacional e esporte escolar. Conforme reforça o autor,

O esporte educacional, muitas vezes, é entendido equivocadamente como uma reprodução do esporte de rendimento no ambiente escolar. Recordando-se que o esporte educacional deve estar referenciado em princípios sócio-educativos e deve constituir-se como componente do processo educativo para a formação da cidadania, observa-se que nos estados e municípios brasileiros existem poucos exemplos de prática de esporte educacional. (OLIVEIRA, 2009, f. 116).

Partimos dessa afirmativa para elucidar que o esporte educacional envolve os aspectos formativos e normativos que são constitutivos da Educação Física, na qualidade de disciplina escolar, tendo, no esporte como fenômeno social, o seu objeto de estudo.

Quanto ao esporte escolar, Oliveira (2009, f. 117), afirma que é “[...] praticado pelos jovens de talento no ambiente escolar, com a finalidade de desenvolvimento esportivo dos seus praticantes, sem perder de vista a formação dos mesmos para a cidadania”. Portanto, destacamos que ambos os conceitos (esporte educacional e esporte escolar), direta ou indiretamente, são funções previstas ao Estado para o desenvolvimento dos alunos na rede pública de ensino, por meio de programas e projetos esportivos na escola. Todavia, faz-se necessário compreender melhor a descrição dos seus respectivos papéis, a partir da investigação que propomos neste trabalho, que se ancora nos estudos da política educacional do esporte e na sua relação direta com as temáticas abordadas (CID, gestão educacional e PPPs das escolas), bem como nos componentes filosóficos e sociais envolvidos (escola, Educação Física e esporte), que se encontram no palco social brasileiro desde os primórdios do período republicano.

De acordo com Castellani (1988), a importância desses componentes reporta-se ao trecho do Parecer de Rui Barbosa (no Projeto n.º 224, do ano de 1882), nos seguintes termos:

Esta questão – a do homem forte, condição de um povo e de uma nação fortes – estava também posta no Parecer de Rui Barbosa: ‘...Com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, a preservação da Pátria e a dignidade da espécie...’ Sem sombra de dúvida, o Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial a todos aqueles que – notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX – vieram a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro. (CASTELLANI, 1988, p. 53).

Diante do exposto, a voz de Rui Barbosa, nos primórdios da República, ecoou de tal forma que, ao longo de décadas, novas resoluções políticas foram tomadas. Estas foram se consolidando já a partir do texto constitucional de 1937, no qual o artigo 131 declara a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias, normais e secundárias. (CASTELLANI, 1988, p. 79). Tais resoluções constitucionais, voltadas a “desenvolver na criança o vigor físico”, não foram suficientes para se colocar em prática o desenvolvimento integral das crianças, em função do risco social. Para Abreu (2002),

Muito já se falou sobre crianças e adolescentes em situações de risco. A palavra "risco" deriva-se do latim *resecare* "cortar". Pode-se, então, dizer que essas situações de risco cortam as crianças e os adolescentes, ou seja, cortam seus direitos e suas potencialidades. Mantêm, no entanto, intacto o círculo vicioso da miséria, crianças e adolescentes que vivem na pobreza e têm seus direitos fundamentais negados tendem a tornar-se adultos que pouco poderão passar a seus filhos, além da herança da miséria e da marginalização. (ABREU, 2002, p. 5).

Nesse sentido, está se tornando cada dia mais comum observar crianças e adolescentes alijados do processo de cidadania e em situação de vulnerabilidade social. Segundo afirmam Oliveira e Perim (2008),

No Brasil, como em outros países, as desigualdades sociais e econômicas ainda colocam-se como um problema a ser superado. É significativo o número de indivíduos que vivem as consequências da exclusão social e, como tal, sofrendo da combinação de problemas relacionados com o desemprego, baixa renda, ambientes com alta criminalidade, difícil acesso à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, ao transporte, ao saneamento básico. (OLIVEIRA; PERIM, 2008, p. 37).

Diante disso, as fundamentações legais do esporte e da Educação Física consolidaram-se ao longo da construção de políticas públicas e de documentos filosóficos internacionais, como a Carta Internacional de Educação Física da UNESCO, de 1978, entre outros documentos que funcionam como marcos para o avanço das políticas educacionais e, sobretudo, para o estabelecimento de políticas públicas voltadas à minimização ou erradicação da vulnerabilidade social. Nesse âmbito, segundo afirma Azevedo (1997), as políticas educacionais começam no ambiente escolar, que é um dos espaços onde se dá sua construção.

Conforme assevera Azevedo (1997),

[...] é necessário se levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas. Neste sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias. Como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. (AZEVEDO, 1997, p. 59).

O exposto remete ao papel da escola como lugar de oportunidade, discussão e construção de políticas educacionais, partindo do pressuposto da ressignificação do currículo de Educação Física na escola e, sobretudo, do seu contexto de estudo e de trabalho, ou seja, o esporte escolar, o esporte-lazer e o esporte educacional. Este último passa a ser pautado a partir do cenário de abertura democrática no Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, que apresenta, no artigo 127, a prescrição do estado de direito à educação desportiva, que abrange o esporte escolar ou de rendimento, o esporte educacional e o esporte-lazer, nos seguintes termos:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:
– a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
– 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. (BRASIL, 1988, p. 51).

Portanto, acentua-se a relevância do Estado em fomentar e promover o esporte em todas as esferas de atuação na sociedade e, especialmente, na escola, a partir do esporte educacional. Assim, para que o esporte seja realmente compreendido a partir da dimensão da política pública, sociológica e educacional, faz-se necessário explorar

esses componentes historicamente, em três momentos específicos: os anos 1990, os anos 2000 e o período atual.

2.1 OS ANOS 1990

Os anos 1990 configuram-se como um cenário de redescoberta das políticas públicas. Nesse sentido, destaca-se, significativamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada pelo então Presidente da República.

Salientamos, na LDB, no seu art. 26 §3º, o seguinte: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996, p. 10).

2.2 OS ANOS 2000

A partir da década de 2000, o Governo Federal, por meio do Ministério do Esporte, órgão responsável pela elaboração da Política Nacional do Esporte, toma uma série de medidas, a começar pela publicação da Portaria Interministerial n.º 73, de 21 de junho de 2001, dos Ministros de Estado da Educação e do Esporte e Turismo. Com a redação própria do instrumento normativo, fica determinado que:

Art. 1º - A educação física constitui-se componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa no curso noturno.

Art. 2º- No cumprimento do disposto no artigo anterior, os estabelecimentos de ensino deverão ministrar a educação física de forma integrada à proposta pedagógica da escola, e voltada ao bem-estar, à integração social e ao desenvolvimento físico e mental do aluno, apoiando as práticas desportivas. (BRASIL, 2001).

Percebemos, por meio dessa portaria, que o governo federal dá início a uma política pública esportiva educacional para reforçar a importância do componente curricular de Educação Física nas escolas e na rede de ensino, especialmente pelo fato de a nova prescrição da LDB, em relação à Educação Física na escola, ganhar nova redação no parágrafo 3º do artigo 26, com a inclusão do termo “obrigatório”, de modo que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, torna-se componente curricular obrigatório da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, e sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 2001).

Diante da prerrogativa adquirida pela Educação Física, ou seja, a de componente curricular obrigatório à proposta pedagógica da escola, assina-se, em 21 de junho de 2001, a referida Portaria Interministerial; e, concomitantemente, é lançado o programa Esporte na Escola. Segundo Oliveira (2009), o objetivo desse programa é: “[...] democratizar a acesso à prática e à cultura do esporte como instrumento educacional, visando ao desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens, como meio de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida.” (OLIVEIRA, 2009, f. 102).

Com isso, esperava-se criar condições para a prática de esportes nas aulas de Educação Física, nos horários extracurriculares e nos finais de semana. No entanto, a despeito do que se articulou no governo Fernando Henrique Cardoso para fundamentar a Educação Física como componente curricular esportivo da escola, isso não foi suficiente para balizar e assentar a Educação Física como disciplina responsável por estruturar as práticas pedagógicas esportivas a partir do contexto educacional.

Para além desses marcos, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, iniciaram-se os encaminhamentos a partir da regulamentação da Lei Pelé e do Decreto n.º 7.984, de 8 de abril de 2013. A partir desse decreto, o esporte passa a configurar-se da seguinte forma:

Art. 3º Esporte Educacional: 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 indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Esporte escolar: praticado pelos jovens de talento no ambiente escolar, com a finalidade de desenvolvimento esportivo dos seus praticantes sem perder de vista a formação dos mesmos para a cidadania. (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse sentido, depreendemos que o esporte passa a ser praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a competitividade excessiva de seus praticantes, com a finalidade de se alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Diante do exposto, percebemos, a começar por esse decreto e pelas regulamentações de políticas públicas esportivas educacionais implementadas pelos sucessivos governos, que tais direcionamentos são inconsistentes, tendo em vista a valorização do esporte de rendimento e, dessa forma, relegando-se a segundo plano

o esporte educacional. Tal argumento embasa-se nas leis relacionadas – por exemplo, Lei n.º 8.672/1993 (BRASIL, 1993); Lei n.º 9.615/1998 (BRASIL, 1998); Lei n.º 11.438/2006 (BRASIL, 2006); Lei n.º 12.395/2011 (BRASIL, 2011) – e na crítica de Tubino (2001) em relação ao esporte de rendimento:

É uma prática que dá ênfase aos mais capacitados, ou seja, aos talentos esportivos. Além deste efeito negativo, por excluir os menos habilidosos, no esporte moderno há outros como: o preconceito contra as mulheres na prática esportiva; o uso de substâncias proibidas para ganho de força; corrupção; agressividade durante a prática esportiva; e o início prematuro de crianças e adolescente no esporte competitivo. (TUBINO, 2001, p. 40).

Assim, entendemos que é necessário reestruturar a política educacional esportiva, ou seja, sair do senso comum e transformá-la em uma prescrição concreta e prática que requalifique o esporte educacional como uma ferramenta pedagógica emancipatória, a ser propositiva a partir dos PPPs das escolas.

Ante o exposto, encontramos em Oliveira (2009) as possibilidades emancipatórias do esporte na escola. O autor afirma que não se deve simplesmente reinventar o currículo da Educação Física escolar (o que deve ser reinventado é o esporte nesse contexto). Além disso, deve-se, sobretudo, atrelar essa prática do esporte na escola ao Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. Nesse sentido, a Política Nacional do Esporte (BRASIL, 2005) amplia o conceito de esporte educacional para “esporte escolar”, nos seguintes termos:

O esporte praticado na escola no âmbito da educação básica e superior, seja como conteúdo curricular da Educação Física ou atividade extracurricular, conforme a Lei 9.394/96-LDB, e que deve atender os objetivos dos respectivos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2005, p. 25).

Diante de tal perspectiva, Oliveira afirma que “[...] o projeto político-pedagógico é que define a teleologia educacional, que pode ser orientada tanto para a aquisição do esporte como um bem cultural, sob a ótica do lazer, quanto para o rendimento.” (OLIVEIRA, 2009, f. 158).

Na sequência, apresentamos o esporte educacional, no período compreendido entre 2006 e o atual, a fim de definir o sentido precípua da política educacional do esporte.

2.3 A SITUAÇÃO ATUAL

A política educacional esportiva ganha força a partir de 2006, quando o Ministério do Esporte toma passos importantes e fundamentais para a afirmação da Educação Física como política educacional. Porém, tais passos ainda foram tímidos e carentes de desenvolvimento sistemático na escola. A partir do II Encontro Nacional de Gestores da Educação, cujo tema foi “Educação Física na Educação Básica” – evento propositivo e realizado pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio do Ministério do Esporte e a colaboração do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 2006, em Brasília –, foram lançadas proposições dignas de nota.

A primeira proposição é que o debate sobre a Educação Física – componente curricular obrigatório da educação básica – deve ser contemplado institucionalmente pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, fazendo-se necessário o estabelecimento de uma política de Estado que crie fóruns/espços de deliberação coletiva e possibilite a elaboração e a implementação de políticas públicas. Nesse sentido, o processo de construção e formação de políticas públicas avançou, sendo traduzido em novas leis para o aperfeiçoamento do conceito de desporto no Brasil.

Quadro 2 - Síntese das fundamentações legais do esporte

Período	Leis editadas	Proposições
Anos 1990	a) LDB – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 b) Lei Pelé n.º 9.615 de 24 de março de 1998	A LDB, no seu art. 26, § 3º o seguinte, estabelece que “[...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica.” (BRASIL, 1996).
Anos 2000	Decreto n.º 7.984, de 08 de abril 2013	Desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo.
Período atual	Lei n.º 13.155 de 2015	Intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Então, a partir da promulgação da Lei n.º 13.155 de 2015, o desporto educacional passa a intervir no sentido de formação e promoção do aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva, em termos recreativos, competitivos ou de alta competição.

As descrições das fundamentações legais do esporte no âmbito da política educacional ajudam a compreender a construção da política pública esportiva da União e as bases conceituais do esporte educacional. Para além disso, a fim de mais bem fundamentar os estudos da política educacional do esporte do Distrito Federal, conhecida como Centro de Iniciação Desportiva (CID), e os três aspectos constitutivos deste trabalho (CID, gestão escolar e PPP das escolas), apresentamos, a seguir, as bases teóricas que sustentam as proposições aqui apresentadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de garantir a sustentação necessária aos referenciais que já foram apresentados ao longo da contextualização, dos fundamentos legais do esporte e da tríade CID, gestão educacional e PPPs das escolas, focos desta dissertação, apresentamos, neste capítulo, o referencial teórico relacionado a cada temática.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar a importância da compreensão do CID dentro do campo epistemológico da política pública, de natureza educacional e esportiva, no contexto do Distrito Federal. Nesse campo de estudo sobre a construção de políticas públicas, Capella (2015) apoia-se nos modelos teóricos de John Kingdon (2003) e de Baumgartner e Jones (1993 apud CAPELLA, 2015):

Desde os anos 1990, diversos autores apontaram os limites e contradições da análise tecnocrática e racionalista de políticas públicas, característica do campo desde seu surgimento, nos anos 1950, e mostraram que as políticas são feitas de ideias. Considerando as ideias como crenças, valores, visões de mundo ou entendimentos compartilhados, a literatura especializada aponta que a disputa sobre as ideias está no centro do processo de produção de políticas públicas. (CAPELLA, 2015, p. 14).

A autora destaca que as políticas públicas são construídas a partir de ideias (visões de mundo). Para isso, parte do modelo teórico desenvolvido por John Kingdon (2003) para a análise da formulação de políticas governamentais, em que se reserva às ideias um papel central, a fim de analisar como algumas ideias se tornam importantes na agenda do governo, em dois momentos: a) na definição de problemas que serão discutidos; e b) na escolha de ideias ou questões a serem colocadas em prática, por meio dos formuladores de políticas (assessores, parlamentares, acadêmicos, funcionários públicos e outros que compartilham da mesma preocupação em relação a uma política).

Para Capella (2015, p. 25), “[...] estas questões se configuram como problemas apenas quando os formuladores de políticas acreditam que devem fazer algo a respeito”. Portanto, tal modelo teórico estabelece a formulação de políticas públicas, por meio de uma guinada argumentativa, em que se exploram ideias ou questões que sejam viáveis, com custos toleráveis e que, sobretudo, sejam construções argumentadas, defendidas e sensibilizadas em fóruns, seminários e congressos, a fim de que possam chegar à agenda governamental com prioridade.

De acordo com Capella (2015), além desse primeiro modelo teórico de “guinada argumentativa”, no qual as ideias possuem papel central na explicação sobre a produção de políticas públicas, existem outros. O modelo “equilíbrio pontuado”, assevera Capella (2015, p. 27), serve para “[...] explicar períodos de estabilidade, características do sistema político e administrativo, pontuados por momentos de rápida mudança.” Há também o modelo “imagens de políticas”, que se apresenta nos seguintes termos:

As imagens são ideias que sustentam os arranjos institucionais que o entendimento acerca da política seja comunicado de forma simples e direta entre os membros de uma comunidade, contribuindo para a disseminação das questões. Quando uma imagem é largamente compartilhada e aceita, estrutura-se um ‘monopólio de políticas’. (CAPELLA, 2015, p. 27).

Finalmente, há o modelo de “coalizões políticas”, que reserva especial destaque ao processo de formulação de políticas públicas nos seguintes termos:

Segundo o modelo, os atores envolvidos com uma política podem formar coalizões – compostas por indivíduos oriundos tanto do interior da estrutura governamental quanto do setor privado. O elemento que mantém esses atores unidos é um conjunto de crenças em comum, além de seu empenho em ações coordenadas em prol de uma política. (CAPELLA, 2015, p. 29).

Nesse sentido, a partir das contribuições de Capella (2015), encontramos uma firme base teórica para avançar nas investigações acerca das políticas públicas do Distrito Federal.

Em paralelo aos conceitos de Capella (2015) sobre formulação de políticas públicas, apontamos para a investigação da educação como uma política social de natureza pública. Nesse campo epistemológico, ancoramo-nos em conceitos de Azevedo (1997) para iluminar a análise da política educacional, a partir das escolas em que o CID, na qualidade de política educacional esportiva, faz-se presente. Para Azevedo (1997),

O surgimento de uma política para um setor, ou, melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, será alvo de uma política pública específica. Política esta que surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade. Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se trona socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado. (AZEVEDO, 1997, p. 61).

A autora assevera que determinados setores da sociedade podem ser alvo de uma política pública. Nesse viés, a política educacional esportiva é um setor articulado e harmonizado com os interesses da sociedade. Sendo socialmente problematizada e discutida, a fim de que exija a atuação estatal, entendemos que tal política possa ser colocada em prática por meio da ação do Estado. Isso se explica com base nas análises que Azevedo (1997) faz do modelo teórico de Muller (1987 apud AZEVEDO, 1997), nas quais interpreta e considera as sociedades modernas/industrializadas como sociedades setorizadas.

Segundo Azevedo (1997), existe um tipo de organização social, a partir da divisão social do trabalho – especialmente entre as sociedades modernas –, que se articula por setores (transporte, saúde, segurança e educação). Assim, é a partir do contexto setorial da educação que os envolvidos com o CID e as escolas – que incluem gestores educacionais, escolares, professores do CID e alunos – tentam garantir que uma política educacional esportiva possa aperfeiçoar-se, a partir da organização e da articulação desses profissionais envolvidos. Por isso, o estudo das políticas públicas deve concentrar-se nos referenciais normativos, ou seja, na representação social predominante a respeito do setor, que possui três dimensões interligadas:

Uma dimensão cognitiva: refere-se ao conhecimento técnico-científico e às representações sociais dos fazedores da política. Está relacionada à interpretação das causas dos problemas a serem resolvidos e à leitura da realidade por parte dos que comandam o setor.

Uma dimensão instrumental: refere-se às medidas concebidas para atacar as causas dos problemas, o que inclui instituições, princípios, normas, critérios e demais instrumentos de políticas.

Uma dimensão normativa: representa a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevaletentes. É a dimensão que articula as políticas ao projeto histórico e garante que as soluções para os problemas respeitem os valores dominantes. (AZEVEDO, 1997, p. 66-67).

O modelo teórico de Azevedo (1997), a partir dessas três dimensões, contribui para a investigação do objeto desta pesquisa, que visa a identificar e analisar a relação estabelecida entre o Centro de Iniciação Desportiva (CID) e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas selecionadas (EC 24, CED 14, EC 43 e CEM 04), com vistas a investigar as possibilidades pedagógicas e de gestão vinculadas à política educacional do esporte do Distrito Federal.

Quanto ao esporte como política social de natureza pública e de responsabilidade do Estado, ancoramo-nos nas proposições de Tubino (1992) acerca

das dimensões sociais do esporte, as quais são fundamentais para aprofundar os estudos sobre o papel do governo do Distrito Federal em relação à política educacional nesse contexto. Para Tubino (1992),

O papel do Estado no fomento do esporte, como meio de bem-estar social é aceito sem restrições, não porque esteja, de um modo crescente, sendo inserido nas constituições dos países, mas porque os Estados parecem mais sensíveis nas suas ações políticas, refletindo as inevitáveis diversidades internas das nações. Na verdade, é o Estado que possui a capacidade institucional e política de tratar de forma interdisciplinar a imensa variedade de problemas sociais existentes nas suas delimitações de responsabilidade pública. (TUBINO, 1992, p. 20).

Para além da intervenção do Estado nas diferentes esferas de problemas sociais e do fomento do esporte como ferramenta de intervenção social, o autor assevera que a ação do Estado, no sentido do bem-estar social, utiliza o esporte como meio de democratização dos programas relacionados à educação. Quanto às fundamentações legais do esporte no Brasil como responsabilidade do Estado, o autor firma-se na relevância teórica de Castellani (1988); e, no campo da política educacional esportiva, remete-se aos estudos de Oliveira (2009, p. 197), que afirma que “[...] os programas de esporte, complementares às atividades curriculares, devem ser elaborados pelas escolas, a partir de suas realidades, necessidades e interesses”.

No que tange às reflexões e ao entendimento sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), apontamos para a relevância dos estudos de Veiga (2013) acerca do PPP da escola. Para a autora,

O projeto político-pedagógico é o documento da identidade educativa da escola que regulariza e orienta as ações pedagógicas. Como proposta indenitária, o projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). (VEIGA, 2013, p. 163).

Ante o exposto, a construção do PPP, de acordo com Veiga (2013), parte de três dimensões apontadas pela LDB. São elas:

- a) A liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 3º, inciso III) e da proposta de gestão democrática do ensino público (art.3º, inciso VIII), a ser definida em cada sistema de ensino;
- b) A flexibilidade que se vincula à autonomia, possibilitando à escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico (art. 12, inciso I);

c) A avaliação, que reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis do ensino público (art. 9º, inciso VI). (VEIGA, 2013, p. 163).

Diante disso, a construção do PPP das escolas parte de uma tarefa comum dos agentes educacionais, os quais se devem basear nas três dimensões pedagógicas. Dentre elas, a autora aponta para a possibilidade de a escola organizar o seu próprio trabalho pedagógico. Nesse sentido, reforçam a questão os relevantes estudos de Oliveira (2009) acerca do avanço do esporte na escola a partir da política educacional esportiva, que surge com a perspectiva de vincular as práticas esportivas extracurriculares ao PPP de cada instituição, por meio do currículo de Educação Física.

Dessa forma, para Oliveira (2009),

Ainda há muito que investigar quanto a isso, mas arriscamo-nos dizer que, necessariamente, os dois (a escola e o esporte) precisam mudar, no bojo de um projeto político-pedagógico que articule o conjunto dos saberes no interior da escola, que tome a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e acredite na possibilidade da transformação, até mesmo do esporte, seja como conteúdo de aulas da disciplina Educação Física, seja como atividades extracurriculares, como no caso dos programas e projetos de esporte escolar. (OLIVEIRA, 2009, f. 193).

O texto de Oliveira (2009) é fundamental para os estudos acerca da política educacional esportiva por, sobretudo, constituir a base teórica para uma intervenção da política pedagógica na escola, por meio da gestão democrática, a fim de se promover o esporte como meio de transformação social e pedagógica dos alunos.

Por fim, apontamos para a temática da gestão educacional, que precisa ser compreendida em dois aspectos: a gestão educacional e a gestão escolar. Apesar de ambas estarem diretamente ligadas e convergirem para o campo da política educacional, e de haver uma sinergia de comunicação e competência nesse âmbito, os seus atributos, todavia, são distintos.

A gestão educacional se estabelece em um âmbito macro, referente aos órgãos superiores do sistema de ensino e às políticas públicas atinentes à educação. Nesse sentido, fundamentamo-nos nos estudos de Lück (2011) sobre o assunto. Segundo a autora, gestão educacional é o processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo, de modo afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implantação das políticas educacionais e projetos pedagógicos da escola.

O processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus específicos, e que se espraiam também para outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos nesse processo. Não fazê-lo implica inadequações [...]. (LÜCK, 2017, p. 80).

Já a gestão escolar situa-se em nível micro, representando o trabalho desenvolvido pela escola, porém não se esgotando no âmbito escolar, pois ela está vinculada à gestão do sistema educativo e pressupõe o respeito à gestão democrática.

Sobre esse tema, Paro (1996) traz importantes contribuições:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista. (PARO, 1996, p. 151).

Por isso, em relação ao conceito de gestão escolar, buscamos referência nos estudos consistentes e relevantes de Paro (2008), por sua extensa produção sobre o assunto, pela relevância dessa temática para a atualidade e, sobretudo, devido a seus estudos em relação ao papel do gestor escolar na esfera democrática.

Paro (2008) assevera que:

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos. (PARO, 2008, p. 13).

O autor afirma, ainda, que o gestor da escola está a serviço do propósito pedagógico da instituição, argumentando que é, “[...] portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir.” (PARO, 2015,

p. 25). Justifica-se, assim, nosso interesse pelos estudos de Paro (2015), a fim de investigar o significado das funções do gestor escolar a partir do contexto educacional da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Suas considerações são igualmente importantes para se entender qual deveria ser a função do gestor escolar na Educação Básica, a partir do contexto da gestão democrática, que está baseada na coordenação de atitudes e ações envolvendo a participação social, ou seja, a comunidade escolar, considerada como o conjunto de agentes educacionais ativos no processo de decisões da escola (gestores, professores, funcionários, pais e alunos). Nesta perspectiva, Paro (2016) afirma:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2016, p. 13).

Portanto, entendemos que a gestão democrática é uma proposta de democratização das relações no interior da escola, a qual é desejável e factível; mas, para isso, necessita-se de uma tomada de consciência acerca das condições e contradições existentes em tal âmbito. Neste sentido, reforçamos a relevância de um estudo como o aqui proposto, na busca de maiores esclarecimentos sobre o precípuo papel educacional do CID na escola, a partir da gestão democrática. Ao encontro disso, a próxima seção aborda a perspectiva da política pedagógica do CID e da escola, bem como os papéis dos envolvidos no interior da instituição.

3.1 O CID E A ESCOLA: APRESENTAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DOS PAPÉIS DOS ENVOLVIDOS

A fim de mais bem compreender o papel educacional do CID e a organização pedagógica da escola, partimos do pressuposto de que projetos como esse podem fortalecer a política pedagógica no âmbito escolar, a fim de contribuir para a formação cidadã, cognitiva, motora, biopsicossocial e corpórea dos estudantes. Apesar de a motivação inicial para o surgimento do CID estar ligada ao desempenho de rendimento

esportivo dos alunos para a representatividade nos jogos escolares, é importante salientar outra postura, qual seja, a formação da cultura corporal por meio do esporte. Nesse sentido, salientamos a conceituação de um novo paradigma para o esporte educacional. Conforme a concepção de Tubino (1992),

O desporto Educacional, responsabilidade pública assegurada pelo Estado, dentro e fora da escola, tem como finalidade democratizar e gerar cultura através de modalidades motrizes de expressão de personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo numa estrutura de relação sociais recíprocas e com a natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania, evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária. (TUBINO, 1992, p. 34).

O autor enfatiza, no entanto, que, apesar da nova ênfase trazida pelo desporto educacional, a conceituação vigente continua em fase de desenvolvimento. Por isso, neste estudo, visamos a compreender o papel educacional do CID junto ao trabalho pedagógico das escolas, a fim de avançar em outro percurso muito importante, que diz respeito à sua vinculação ao PPP das instituições. Por isso, o papel dos envolvidos no CID e na escola é extremamente importante, dado que a sua manutenção como política educacional passa pela sua vinculação e legitimação no PPP.

Desse modo, partimos do pressuposto de que, para ressignificar a política pedagógica, é necessário que o gestor escolar e o professor do CID reinterpretem seu engajamento e o compromisso com a política educacional do projeto – a começar pela sua inserção e identidade de acordo com o PPP das escolas. Para contribuir a essa proposição, Saviani (1983) assevera que a política se cumpre na proporção em que ela se realiza como prática, fundamentalmente pedagógica e legítima, na escola, cumprindo com seus propósitos, suas tarefas e sua intencionalidade.

Assim, a política não está dissociada do fazer pedagógico; ambos os aspectos se complementam como componentes para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico – começando pela escola, compreendida como espaço de construção democrática, por meio da gestão democrática.

Outros importantes teóricos da educação corroboram a importância do PPP. Veiga (2001), por exemplo, caracteriza-o nos seguintes termos:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma

filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110).

Diante do exposto, não se pode esquecer da pluralidade cultural dos envolvidos e das especificidades de cada escola na construção do PPP. Para Veiga (2013), a elaboração desse documento assenta-se na participação consciente e efetiva de todos os envolvidos. Por esse ângulo, a inclusão do CID ao PPP das escolas parte do pressuposto de que sua legitimação aponta para a liderança dos gestores escolares, com o compromisso de envolver os professores do CID no contexto da prática pedagógica da escola. Nessa perspectiva, respeitam-se as especificidades e a pluralidade cultural de todos os envolvidos. De igual modo, também partimos do pressuposto de que os professores do CID são responsáveis por transmitir os valores de tal prática pedagógica aos envolvidos da escola e, em especial, aos gestores escolares, contribuindo para a integração da proposta ao PPP e tendo como foco pedagógico final os alunos.

Para Veiga (1998, p. 11-12), “[...] a escola deve ser pensada como lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base nos alunos”. Faz-se mister que essas responsabilidades sejam assumidas no âmbito da gestão escolar, sem esperar que as esferas administrativas superiores (gestores da GEFID, CREC e Coordenador intermediário da UNIEB) tomem tal iniciativa, mas sim que tais instâncias deem a elas condições necessárias para as levar adiante.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 345) afirmam que: “O PPP é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”. Nesse âmbito, a proposta de contemplar o CID no PPP das escolas começa pela gestão compartilhada, na qual gestores escolares e os professores do CID compartilham mutuamente da importância da Educação Física como disciplina que estuda e atua com o esporte, a fim de que os envolvidos com esse projeto na escola possam ter subsídios para a construção e execução do papel educacional do CID junto ao PPP.

Para ressignificar a importância da Educação Física, vale mencionar o ocorrido no ano de 2012, quando o componente curricular da disciplina do Distrito Federal, em

consonância com os artigos 12, 13, 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), começou a fazer parte da prática pedagógica das escolas, tendo como um dos instrumentos didático-pedagógicos o projeto CID. Seu instrumento normativo (OP) e seu conceito central apresentam-se da seguinte forma:

Oportunizar aos alunos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal o conhecimento técnico e tático de diferentes modalidades esportivas, buscando identificar diferentes aptidões e interesses e oportunizando a ampliação do processo de seleção e formação de futuros atletas. (SEEDF, 2012, p. 1).

A despeito de o conceito central do CID explicitar o esporte-rendimento, a essência da proposta dessa política educacional é criar condições para que os alunos apropriem-se da cultura corporal e do movimento humano para uma formação crítica e dialógica, com vistas ao exercício da cidadania. Depreende-se, para tal formação, a cooperação e a gestão compartilhada dos três níveis de gestão educacional, ou seja, Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID), Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC) e Gestor da Unidade Escolar (UE), responsáveis pelo processo de operacionalização do Projeto CID, a fim de que haja uma maior troca de informações. Por um lado, no contexto da gestão educacional (GEFID, CREC e Coordenação do CID), concentra-se a função de elaborar e executar políticas e planos educacionais; e, de outro lado, o gestor escolar, segundo Paro (2015), tem a função de elaborar e executar a proposta pedagógica e compartilhar tarefas com o corpo docente.

Entre os três níveis de gestão educacional do CID, aparecem, de forma explícita, suas competências, em especial da gestão escolar, conforme aponta a sua Orientação Pedagógica (SEEDF, 2012):

- a) Incentivar a participação de alunos nos CID e libera-los para participarem de eventos e atividades complementares ligadas ao CID; b) Supervisionar as atividades do CID na escola-polo; [...]
 - c) Ceder espaços físicos para o desenvolvimento das atividades dos CID;
 - d) Atestar a frequência dos professores dos CID quando lotado na EU;
 - e) Estimular a participação dos professores do CID em cursos de atualização; [...]
- (SEEDF, 2012, p. 19).

Apesar de as competências do gestor escolar serem legítimas para o bom andamento da operacionalização do CID nas escolas, as atribuições didáticas pedagógicas, todavia, deveriam estar mais bem explicitadas, a fim de se incluir os

envolvidos no CID e nas instituições escolares ao processo de construção do PPP da respectiva instituição, de forma coletiva, participativa e compartilhada.

Nesse sentido, a despeito de existir uma prescrição na OP que vincula o CID ao trabalho pedagógico das escolas, tal fato parece não ser suficiente para que tal iniciativa desenvolva seu papel educacional em conjunto com os envolvidos. Faz-se necessária, assim, uma gestão democrática compartilhada. De acordo com Veiga (2013),

Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa a romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática. Busca assumir o controle do processo de trabalho pelos professores, equipe técnica, funcionários e alunos. (VEIGA, 2013, p. 162).

Segundo a autora, a gestão democrática visa a estreitar a relação entre a teoria e a prática do trabalho pedagógico da escola; e, nesse sentido, só haverá compromisso e engajamento dos envolvidos, como agentes educacionais das escolas e do CID, a partir da compreensão do conceito de gestão compartilhada e corresponsável. Vale ressaltar que os envolvidos com a política pedagógica e o papel educacional do CID nas escolas não se restringem apenas aos gestores escolares, mas se estendem, principalmente, aos deveres dos docentes implicados. De acordo com Cury (2002),

Os deveres do docente, entre os quais a elaboração conjunta do projeto pedagógico. Daí ser indispensável que, entre esses deveres, esteja a participação ativa no projeto pedagógico da escola em relação ao qual seu plano de trabalho deve ser cumprido que deverá incluir não só o cumprimento dos dias e horas de aula estabelecidos pela lei, bem como a recuperação dos estudantes com menor rendimento. (CURY, 2002, p. 18).

Por isso, com base na concepção de Cury (2002), o caminho da política pedagógica da escola e do CID precisa ser mais bem investigado à luz da gestão educacional e da gestão escolar, a fim de mais bem se compreender o processo de elaboração, o vínculo e a execução do PPP das escolas junto às atividades educacionais e esportivas do CID, em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o vínculo do CID aos PPPs das escolas deve perpassar o engajamento dos gestores escolares e alcançar todos os envolvidos, a partir de uma gestão compartilhada e, em especial, da gestão democrática como princípio da educação nacional – concepção imperativa em escolas públicas.

Tendo em vista esses postulados, o próximo capítulo aborda o estado da arte ou estado do conhecimento atinente aos temas que envolvem o objeto deste estudo, por meio do qual realizamos um levantamento bibliográfico para mapeamento e discussão da produção acadêmica e científica encontrada.

4 ESTADO DA ARTE

De acordo com Ferreira (2002), o estado da arte significa o mapeamento e a discussão de uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento. Nesse sentido, busca-se a revisão de literatura sobre determinado conteúdo ou temática, por meio da apropriação dos mais variados recursos e combinações de descritores.

Para explorar o vasto campo do conhecimento que envolve este trabalho, partimos do campo da política educacional esportiva. Mais especificamente, exploramos os três eixos temáticos que se articulam com o escopo dos objetivos e da pergunta-problema deste estudo, ou seja, o CID, a gestão educacional e os PPPs das escolas.

No levantamento bibliográfico realizado no Portal da Capes, no período compreendido entre 2009 e 2018, foram utilizados os seguintes descritores: a) “Política Pública Esportiva”; b) “Política Educacional Esportiva”; e c) “Política Esportiva e Educação Básica”. A fim de mais bem organizar e configurar o levantamento bibliográfico, foram levados em conta, a partir dos dados levantados por meio da sistematização das teses e dissertações, três critérios: a) a escolha pelo enfoque em política educacional esportiva no Distrito Federal; b) a escolha por dissertações e teses alinhadas com as temáticas que permeiam esta pesquisa (CID, Gestão Educacional e PPP); e c) a escolha por obras citadas ao longo deste estudo.

Na busca realizada com o primeiro descritor, “Esporte e Política Pública”, foram encontradas 107 dissertações e 26 teses, defendidas entre 2009 e 2018. Destas, foram excluídas 105 dissertações e 24 teses, tendo em vista não estarem relacionadas com a proposta da dimensão social do esporte, a partir da perspectiva do esporte-educação, que envolve os aspectos da integração social, da psicomotricidade e das atividades educacionais. Desse conjunto, foram selecionados quatro trabalhos, sendo duas dissertações e duas teses, todos eles com foco na política educacional, de modo que enfatizam a área da prática pedagógica esportiva na escola e investigam a operacionalização de políticas públicas educacionais esportivas.

Para mais bem visualizar a revisão da literatura, foram elaborados os quadros, exibidos a seguir, a partir dos descritores já apresentados, nos quais apresentamos as sínteses de cada combinação de descritores.

Quadro 3 - Síntese da revisão da literatura: descritor “Esporte e Política Pública”

Trabalho	Autor	Título	Objeto de pesquisa
Dissertação defendida em 14/10/2013	CARNEIRO, Fernando Henrique Silva	“A Política de Esporte no Distrito Federal: Centros Olímpicos, ‘Terceiro Setor’ e Focalização”	Analisar os Centro Olímpicos no contexto da política esportiva do Distrito Federal, tendo em vista o direito, o gasto e a gestão e controle democrático do esporte.
Dissertação defendida em 01/10/2012	MACHADO, Gisele Viola	“Pedagogia do Esporte: Organização, Sistematização, Aplicação e Avaliação de Conteúdos Esportivos na Educação não Formal”	A necessidade de o esporte receber um tratamento pedagógico adequado, com uma organização sistematizada de seus conteúdos, a fim de potencializar seu significado educacional.
Tese defendida em 22/02/2017	SEVEGNAN, Palmira	“O Esporte Educacional no Sistema Nacional: a Intersetorialidade na Política Pública de Esporte”	Compreender o papel do Esporte Educacional no Sistema Nacional de esporte, utilizando-se a intersectorialidade como a forma de operacionalização da Política Pública de Esporte.
Tese defendida em 24/10/2012	MACHADO, Gisele Viola	“Pedagogia do Esporte: a Consolidação de uma Política Pública de Esporte na Escola em Tempo Integral”	Investiga-se uma política pública em esporte educacional na escola em tempo integral, a partir da consolidação de parâmetros curriculares.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos, de forma geral, um forte vínculo entre esses trabalhos e projetos ou programas sociais esportivos, o que os aproxima da temática e da análise atinentes a este estudo. Merece destaque o trabalho de Machado (2012), por três fatores: a) pela ênfase na pedagogia do esporte como atividade extracurricular na escola em tempo integral; b) pela efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos a partir do esporte, por meio de uma proposta norteadora das ações pedagógicas dos professores, caracterizada, nesse estudo, por um currículo esportivo, que deve ser constituído por três pilares inter-relacionados: pedagógico, estruturante e funcional; c) pela atualidade da realização do estudo.

No segundo momento, foi utilizado o descritor “Política Educacional e Esportiva”. Com ele, foram encontrados 11 resultados, no período de 2009 a 2018. Destes, foram selecionadas seis dissertações e três teses, tendo em vista que exploram estudos relacionados a gestão democrática e projetos esportivos sociais. Foram excluídas duas dissertações que não apresentavam relação com os estudos voltados à política educacional esportiva. Merece destaque a tese de Oliveira (2009), tendo em vista que se trata do autor que tem contribuído a este estudo, além da dissertação de Santos (2015), em virtude de o seu trabalho estar ligado diretamente ao CID-DF.

A seguir, apresentamos o Quadro 4, para melhor visualização da revisão bibliográfica atinente a esse descritor.

Quadro 4 - Síntese da revisão da literatura: descritor “Política Educacional e Esportiva”

Trabalho	Autor	Título	Objeto de pesquisa
Dissertação defendida em 01/04/2009	COLLIER, Luciana Santos	“Gestão Democrática na Escola Pública: Possibilidades de Práticas Coletivas no Ensino de Educação Física Escolar”	Investiga práticas pedagógicas de Educação Física escolar que visem ao desenvolvimento e à participação, no processo de construção de uma gestão educacional democrática.
Dissertação defendida em 30/10/2014	KEMPP, Jaqueline Otília	“As Práticas esportivas no Programa mais Educação: Limites e Possibilidades para sua Implementação”	Práticas esportivas desenvolvidas por crianças, jovens, monitores, família e gestores no Programa Mais Educação em uma escola estadual de Porto Alegre- RS.
Tese defendida em 20/12/2014	KRAVCHYCHY N., Claudio	“Projetos e Programas Sociais Esportivos no Brasil: Histórico, Estado da Arte e Contribuições do Programa Segundo Tempo”	Destaca-se o reconhecimento do potencial educacional do esporte e a prioridade de governo às políticas sociais.
Dissertação defendida em 10/12 /2015	SANTOS, Samir Almeida	“Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as Políticas Esportivas no Distrito Federal: uma Análise à Luz dos Direitos de Cidadania”	As perspectivas do Projeto CID no Distrito Federal, confrontando sua trajetória histórica, proposta pedagógica e seus marcos jurídico e institucional.
Dissertação defendida em 16/10/2013	HERDEIRO, Rafael Correia	“A Relação entre Esporte Escolar e Esporte de Alto Rendimento: Recreação, Reprodução e Distinção”	Este estudo teve como objetivo investigar se e como o esporte praticado nas aulas de Educação Física reproduz os padrões e as exigências do esporte de alto rendimento, e quais as implicações dessa possível reprodução.
Dissertação defendida em 01/07/2016	NASCIMENTO, Edriane	“Políticas Públicas e Esporte Educacional: Adeus ao Atleta na Escola?”	Organização da Educação Física escolar, no contexto do Distrito Federal, como ação voltada ao esporte educacional.
Tese defendida em 01/06/2009	OLIVEIRA, Sávio	“O Novo Interesse Esportivo pela Escola e as Políticas Públicas Nacionais”	Análise dos programas Esporte na escola e Segundo Tempo (Programas de esporte de âmbito federal).
Tese defendida em 20/12/2014	RUDOLF, Becker Christian	“A Política de Esporte Educacional no Brasil: Programa Segundo Tempo”	Referenciam-se as políticas públicas de esporte educacional.
Dissertação defendida em 22/08/2013	FILHO, Edson do Espírito Santo	“O Esporte no Brasil no Século XXI: Balanço Crítico da Política do Ministério do Esporte no Período 2003-2012”	Investigou-se os impactos da política esportiva do Ministério do Esporte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A tese de Oliveira (2009) é intitulada “O Novo Interesse Esportivo pela Escola e as Políticas Públicas Nacionais” e foi defendida em 2009 (Doutorado em Educação pela UFPE). Esse estudo alia-se à ideia de que, a partir do início da década de 2000, sobretudo com o resultado da participação brasileira nas Olimpíadas de Sidney, desencadeou-se um movimento de revalorização das práticas esportivas nas escolas, seja por meio da disciplina curricular de Educação Física, seja por meio de programas específicos, ou, ainda, com a retomada das competições estudantis.

Outro fator de relevância no estudo de Oliveira (2009) diz respeito ao desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfico-documental e de entrevistas com gestores. O autor procurou identificar a origem e a motivação de dois programas, o “Esporte na Escola” e o “Segundo Tempo”, e a inserção de ambos na agenda governamental, além de analisar o desenho institucional e as concepções de Estado, esporte e escola neles contidas. Nesse sentido, esse estudo muito se aproxima à área de pesquisa de nossa investigação, que vislumbra a política educacional esportiva à luz da gestão educacional.

O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as Políticas Esportivas no Distrito Federal: uma Análise à Luz dos Direitos de Cidadania”, trabalho de Santos (2015), foi defendido em 2015 (Mestrado em Educação Física pela UNB). Esse estudo propõe analisar os limites e as possibilidades que essa política experimenta quanto à garantia dos direitos de cidadania, partindo do pressuposto de que o esporte se apresenta como um fator de satisfação intermediário das necessidades humanas básicas. Dessa forma, o trabalho procurou discutir as perspectivas do CID, confrontando sua trajetória histórica, sua proposta pedagógica e seus marcos jurídico e institucional. Nesse sentido, esse estudo assemelha-se ao nosso, por dois fatores: a) a análise do CID como política pública; e b) a proposta pedagógica do esporte na escola.

No terceiro momento, utilizamos o descritor “Política Esportiva e Educação Básica”. Por meio dele, encontramos uma dissertação, intitulada “Esporte da Escola: Diálogo Pedagógico na Perspectiva Inclusiva com Supervisores do PIBID Educação Física”, escrita por Bruna Priscila Leonizio Lopes e defendida em 28 de fevereiro de 2018 (Mestrado em Educação pela UFRN). O tema desperta atenção pela abordagem pedagógica do contexto da Educação Física escolar, um dos aspectos abrangidos por nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro construído a partir do enfoque do objeto de estudo e da sua relação com a “Política Educacional e Esportiva do Distrito Federal”. No período compreendido entre 2009 e 2018, encontramos dez dissertações e quatro teses. Destas, a maioria evoca o assunto acerca da política educacional esportiva de várias formas e perspectivas, abordando aspectos relacionados ao esporte na escola.

Quadro 5 - Produções: Política Educacional Esportiva do Distrito Federal

Autor	Título	Data
MACHADO, Gisele Viola	“Pedagogia do Esporte: Organização, Sistematização, Aplicação e Avaliação de Conteúdos Esportivos na Educação não Formal”	01/10/2012
KEMPP, Jaqueline Otília	“As Práticas Esportivas no Programa Mais Educação: Limites e Possibilidades para sua Implementação”	30/10/2014
CARNEIRO, Fernando Henrique Silva	“A Política de Esporte no Distrito Federal: Centros Olímpicos, ‘Terceiro Setor’ e Focalização”	14/10/2013
HERDEIRO, Rafael Correia	“A Relação entre Esporte Escolar e Esporte de alto Rendimento: Recreação, Reprodução e Distinção”	16/10/2013
SANTOS, Almeida Samir	“Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as Políticas Esportivas no Distrito Federal: uma Análise à Luz dos Direitos de Cidadania”	10/12/2015
NASCIMENTO, Edriane Lima do	“Políticas Públicas e Esporte Educacional: Adeus ao Atleta na Escola?”	01/07/2016
RUDOLF, Becker Christian	“A Política de Esporte Educacional no Brasil: Programa Segundo Tempo”	31/03/2014
MACHADO, Gisele Viola	“Pedagogia do Esporte: Organização, Sistematização, Aplicação e Avaliação de Conteúdos Esportivos na Educação não Formal”	01/10/2012
KRAVCHYCHYN, Claudio	“Projetos e Programas Sociais Esportivos no Brasil: Histórico, Estado da Arte e Contribuições do Programa Segundo Tempo”	20/12/2014
MACHADO, Gisele Viola	“Pedagogia do Esporte: a Consolidação de uma Política Pública de Esporte na Escola em Tempo Integral”	25/09/2017
OLIVEIRA, Sávio Assis	“O Novo Interesse Esportivo pela Escola e as Políticas Públicas Nacionais”	01/06/2009
SEVEGNANI, Palmira	“O Esporte Educacional no Sistema Nacional: a Intersectorialidade na Política Pública de Esporte”	22/02/2017
LOPES, Bruna Priscila Leonizio	“Esporte da Escola: Diálogo Pedagógico na Perspectiva Inclusiva com Supervisores do PIBID Educação Física”	28/02/2018
FILHO, Edson do Espírito Santo	O Esporte no Brasil no Século XXI: Balanço Crítico da Política do Ministério do Esporte no Período 2003-2012”	22/08/2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

De modo geral, o levantamento realizado foi relevante na estratégia de análise desta pesquisa. Essas produções e as ênfases nas temáticas atinentes a este estudo

(CID, gestão educacional e PPPs das escolas) mapeiam os interesses acadêmicos e os esforços de compreensão empreendidos em tal âmbito.

Na apropriação desses elementos, por meio do levantamento bibliográfico realizado e da revisão da literatura, destacamos a afirmação de Nascimento (2016), salientando o crescente número de trabalhos científicos produzidos na área de Educação Física na última década. Entretanto, estudos relacionados à linha de pesquisa de política educacional esportiva ainda são escassos, pois, segundo Nascimento (2016), poucos grupos de pesquisa se dedicam à linha de política educacional do esporte. Nesse sentido, ele destaca e aponta as produções vinculadas aos seguintes grupos de pesquisa:

Como o Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade, da Universidade Federal do Paraná, ao Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer, da Universidade Estadual de Campinas e ao Avante (Grupo de Pesquisa e Formação Sócio crítica em Educação Física, Esporte e Lazer), da Universidade de Brasília. (NASCIMENTO, 2016, f. 19).

Em vista disso, ressaltamos os trabalhos da Universidade de Brasília voltados para a política educacional esportiva, com destaque para os seguintes: a) a dissertação de Edriane Lima Nascimento (2016), com o título: “Políticas Públicas e Esporte Educacional: Adeus ao Atleta na Escola?”; b) a dissertação de Fernando Henrique Silva Carneiro (2013), com o título “A Política de Esporte no Distrito Federal: Centros Olímpicos, ‘Terceiro Setor’ e Focalização”; c) a de Samir Almeida Santos (2015), com o título “O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as Políticas Esportivas no Distrito Federal: uma Análise à Luz dos Direitos de Cidadania”.

Nessa perspectiva, a exemplo da Universidade de Brasília, grupos de pesquisa debruçam-se sobre estudos relacionados à política educacional esportiva e produzem conhecimento teórico sobre o tema. Com base em tais investigações, faz-se necessário avançar no estudo minucioso das políticas educacionais esportivas, o que permitirá avanços e intervenções nesse âmbito, ampliando as possibilidades interpretativas acerca da temática da avaliação da política educacional esportiva no Distrito Federal.

Destarte, esta dissertação se aproxima das investigações encontradas no levantamento do estado da arte, tendo em vista três aspectos. Em primeiro lugar, apontamos o fato de os trabalhos encontrados abordarem tanto a gestão educacional quanto a política pública educacional esportiva. Em segundo lugar, as dissertações de

Santos (2015) e Nascimento (2016) têm como foco a política educacional esportiva do Distrito Federal. As escolhas por estes dois trabalhos têm duas razões, a primeira pelo fato de abordarem área de gestão educacional, a partir das entrevistas semiestruturadas. A segunda razão, por perceber que ambos em suas respectivas análises das entrevistas apontaram para uma necessidade de avançar na pesquisa, com os gestores educacionais e escolares. O terceiro aspecto está relacionado à tese de Oliveira (2009), que serve como referencial teórico para fundamentação dos conceitos de esporte-educação e esporte escolar, considerando os agentes envolvidos na escola e, sobretudo, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Por fim, este estudo diferencia-se em relação as demais produções, no aspecto da gestão educacional, tendo em vista que a mesma desdobra-se em duas perspectivas, ou seja, do ponto de vista macro, a partir do sistema educacional com a formulação de políticas públicas educacionais e do ponto de vista micro, a partir das ações educacionais na escola.

5 METODOLOGIA: ANALISANDO CASOS E ENTENDENDO OS ENVOLVIDOS

A opção metodológica escolhida para este trabalho é o estudo de caso, tendo em vista que o objeto de estudo é uma organização educacional e social e que se articula com instituições escolares de forma padronizada, assumindo as especificidades necessárias a esse processo. O estudo de caso, de acordo com Yin (2001),

[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de algum setor. (YIN, 2001, p. 21).

Este estudo de caso contempla outras unidades para análise, ou seja, o CID, o gestor educacional e os PPPs das escolas selecionadas. Pelo fato de estarmos diante de vários casos a serem investigados, optamos, nesta proposta, pelo estudo de casos múltiplos. Conforme Ventura (2007, p. 384), “[...] os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular, como o ‘caso clínico’) ou múltiplo, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente”. Nesse sentido, os próximos subcapítulos apresentam o percurso e o protocolo metodológico aqui adotados.

5.1 ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS

Para Ventura (2007, p. 384), “[...] os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade (caso único e singular, como o ‘caso clínico’) ou múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente”. Complementando esse aspecto, Yin (2001, p. 68) aponta que “[...] nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos”. Dessa forma, a escolha pelo estudo de casos múltiplos está relacionada à necessidade de investigarmos várias unidades, a partir da inserção escolar da política educacional esportiva do DF, que aponta para os três eixos temáticos apresentados na pergunta-problema e no objetivo geral deste trabalho: o CID, a gestão educacional e os PPPs das escolas selecionadas.

Em primeiro lugar, temos o eixo do CID como política pública esportiva educacional do Distrito Federal, que é objeto de estudo desta pesquisa. O segundo

eixo é a gestão educacional, pelo fato de o CID estar sob a supervisão de três níveis de gestores, conforme a OP (SEEDF, 2012, p. 17): “Será imprescindível o apoio da Diretoria do Desporto Escolar (ou Gestor da GEFID em 2018), das Diretorias Regionais de Ensino (ou gestor da CREC em 2018) e do Estabelecimento de Ensino (ou gestor escolar em 2018).” O terceiro eixo temático concerne aos PPPs das escolas selecionadas, pois, segundo a SEEDF (2012, p. 15), “[...] o projeto de implantação de um novo CID deverá conter anuência da Direção da escola e a inclusão do CID, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola”.

Assim, o estudo de casos múltiplos auxilia na exploração e na coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando-se de roteiro de entrevista, análise dos dados, avaliação, interpretação e proposição de intervenções possíveis. Tudo isso configura, também, uma abordagem quantitativa. Para Freitas e Jabbour (2011),

A principal vantagem da abordagem qualitativa, em relação à quantitativa, refere-se à profundidade e à abrangência, ou seja, o ‘valor’ das evidências que podem ser obtidas e trianguladas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, observações, análise de documentos, permitindo ao pesquisador detalhes informais e relevantes dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo [...]. (FREITAS; JABBOUR, 2011, p. 10).

Dessa forma, o estudo proposto foca-se na abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador, por meio de entrevistas e análise de documentos, ter uma relação mais próxima e sistêmica com o objeto de estudo. O protocolo estabelecido para esta pesquisa assenta-se em três etapas: análise de documentos; coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, utilizando como ferramenta um roteiro de entrevista; e, por último, análise de conteúdo para avaliação, interpretação e possíveis intervenções nesse contexto de pesquisa. Para isso, seguimos a técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1997), consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p. 42).

Assim, a análise de conteúdo pode ser usada em vários tipos de dados obtidos nos mais variados percursos de investigação. Isso a torna um método de análise abrangente para o alcance de respostas que o pesquisador busca em seu estudo. Vale ressaltar que a análise de conteúdo é, para Bravo (1991 apud SILVA *et al.*, 2009)

e Triviños (1987 apud SILVA *et al.*, 2009), a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental.

5.1.1 Primeira Etapa: Análise de Documentos

No processo de análise de documentos, consultamos as seguintes fontes: o acervo físico ou eletrônico da GEFID, para uma pré-análise da OP do CID, no período de 2014 a 2018; além do acervo físico ou eletrônico das escolas selecionadas, para uma pré-análise dos PPPs, no período de 2014 a 2018. A partir dessas fontes, analisamos descrições dos conteúdos da OP do CID e dos PPPs das escolas selecionadas.

Conforme Bravo (1991 apud SILVA *et al.*, 2009), documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Para Bardin, a análise documental pode ser definida

[...] como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 1997, p. 45).

Logo, esse percurso analítico compreende a identificação do conteúdo das mensagens a partir do critério semântico, capaz de, conforme Moraes (1999), originar categorias temáticas e organizar o processo de leitura, compreensão e sistematização dos documentos selecionados.

Nessa concepção, analisamos os seguintes documentos:

- a) a Orientação Pedagógica do CID (OP/CID), no período de 2014 a 2018, para identificar o papel educativo do projeto, a partir da Orientação Pedagógica, em relação aos princípios filosófico-metodológicos dos PPPs das escolas-polo;
- b) os Projetos Político-Pedagógicos das escolas-polo selecionadas, no período de 2014 a 2018, para investigar as vinculações entre o CID e os PPPs das escolas pesquisadas, avançando na proposição de possibilidades de

articulações pedagógicas e de gestão; além de identificar as convergências existentes entre a proposta educacional da escola e a do CID, bem como outras aproximações que podem ser encontradas.

Além da análise de documentos, a coleta de dados, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos, é extremamente importante para a análise de conteúdo. O subcapítulo a seguir esclarece os passos metodológicos para a coleta de dados realizada durante nosso percurso metodológico.

5.1.2 Segunda Etapa: Procedimento de Entrevistas Semiestruturadas

Para Ventura (2007, p. 385), a metodologia de coleta de dados é, geralmente, “[...] feita com vários procedimentos quantitativos e qualitativos: observação, análise de vida, aplicação de questionários com perguntas fechadas, levantamento de dados, análise de conteúdo etc.”. Nesse sentido, para fazer a coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com os envolvidos nas instituições escolares selecionadas na Regional de Ensino de Ceilândia (IX Região Administrativa do Distrito Federal). Vale salientar as características de tais instituições, conforme dados da SEEDF (2017):

- a) Escola Classe 24 (EC 24): localizada na EQNN 20/22, zona urbana; abrange os níveis de Educação Infantil, com 190 alunos; e de séries iniciais do Ensino Fundamental, com 148 alunos, sediando, em 2018, o CID na modalidade tênis de mesa;
- b) Escola Classe 43 (EC 43): localizada na EQNP 14/18, na zona urbana; compreende o nível de Educação Infantil, atendendo a alunos do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental; atualmente, tem em torno de 645 alunos nos dois turnos (matutino e vespertino), sediando o polo do CID na modalidade voleibol;
- c) Centro Educacional 14 (CED 14): localizado na zona urbana EQNO11/13; atende a estudantes de Ensino Fundamental (meio período), com 336 alunos; de Ensino Médio (meio período), com 554 alunos; e de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (noturno), com 605 alunos; sediando (em 2018) o CID na modalidade de tênis de mesa;
- d) Centro de Ensino Médio 04 (CEM 04): localizado na QNN14, na zona urbana; compreende os níveis de Ensino Médio, com 1.377 alunos; e de Ensino de

Jovens e Adultos (EJA), com 358 alunos; sediando, em 2018, o CID na modalidade taekwondo.

Quanto aos envolvidos, iniciamos a entrevista pelo gestor escolar, responsável por supervisionar e fiscalizar as atividades do CID e atestar a frequência dos professores. Também entrevistamos um professor de Educação Física com, no mínimo, dois anos de atuação na escola selecionada; e um aluno com, no mínimo, dois anos de participação no projeto CID.

Em relação àqueles que estão na esfera administrativa central da SEEDF (a partir da educação básica), responsáveis pela normatização e pelo cumprimento da Orientação Pedagógica junto ao CID nas escolas, entrevistamos os seguintes atores:

- a) o gestor da Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID);
- b) o gestor da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia-DF (CREC);
- c) o coordenador intermediário da UNIEB de Ceilândia-DF.

A entrevista semiestruturada constituiu-se em um guia para o entrevistador, com perguntas que tinham relação direta com as hipóteses e os objetivos específicos levantados e, sobretudo, levando em conta as características socioeconômicas de cada escola, as especificidades culturais e os aspectos constitutivos de formação profissional dos envolvidos. A aplicação das entrevistas foi gravada em áudio e seguiu os seguintes procedimentos:

- a) entrevista com quatro professores do CID, com agendamento, em dia e horário de comum acordo, tendo em vista a demanda das atividades curriculares e extracurriculares desses docentes junto à escola e ao CID;
- b) entrevista com o gestor da GEFID e os quatro gestores das respectivas UEs-polo do CID, com agendamento, em dia e horário de comum acordo, tendo em vista a demanda diária desses servidores na maior Regional de Ensino do DF;
- c) entrevista com professores de Educação Física das respectivas UEs selecionadas, no formato de entrevista semiestruturada – para a escolha do professor, adotamos como critério o mínimo de dois anos de atuação na escola-polo –; a entrevista foi realizada no período da reunião pedagógica específica de Educação Física (às quintas-feiras);

- d) entrevista semiestruturada, na própria escola, com um aluno de uma das respectivas UEs selecionadas, com horário e dia pré-agendados pelo pesquisador – o critério de seleção do estudante foi o mínimo de dois anos de frequência no projeto CID.

As entrevistas observaram os princípios éticos determinados e regulados pela Resolução n.º 510, de novembro de 2016 (CNS, 2016), uma vez que, para realizar a coleta de dados por meio de entrevistas com os envolvidos, fez-se necessário um protocolo ético. Por isso, reportamos, de forma resumida, o Art. 2º da Resolução n.º 510, do qual foram adotados os seguintes termos e definições:

- VI. Confidencialidade: com garantia do resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada;
- VII. Consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, suas justificativas, seus objetivos, métodos, potenciais, benefícios e erros;
- VIII. Esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, concebido na medida da compreensão do participante [...];
- IX. Protocolo da pesquisa: conjunto de documentos contemplando a folha de rosto e o projeto de pesquisa para encaminhamento ao comitê de ética. (CNS, 2016).

Finalmente, partimos do pressuposto de que poderia haver riscos relacionados ao detalhamento das informações colhidas nas entrevistas entre os gestores e professores do CID das respectivas escolas selecionadas. Para preservação do anonimato das informações e considerando as implicações éticas no processo da entrevista e da coleta de informações, atribuímos códigos às escolas selecionadas, contendo a letra e o número expressos da seguinte forma: E1, E2, E3 e E4. Quanto aos participantes (gestores, professores e alunos), foram atribuídos os números de 1 a 24, tendo em vista o quantitativo dos entrevistados. Portanto, omitimos a denominação das escolas e adotamos códigos para as instituições e também para os participantes.

Quadro 6 - Dissertação: análise de documentos

Gestores Escolares	Gestores Educacionais	Unidades Escolares (UE) E1, E2, E3 e E4
PPPs	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica
a) Gestores (1, 2, 3, 4)	a) Gestores (5, 6, 7)	a) Profs. do CID (7, 8, 9, 10) b) Profs. de Ed. Física (11, 12, 13, 14) c) 01 aluno do CID (15, 16, 17, 18)
Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada	Entrevista semiestruturada
Roteiro de entrevista	Roteiro de entrevista	Roteiro de entrevista

Elaborado pelo autor.

5.1.3 Terceira Etapa: Análise de Dados

A análise de conteúdo aconteceu em quatro etapas. A primeira diz respeito à análise das transcrições das entrevistas realizadas, que foi pautada por unidades, as quais correspondem aos seguintes eixos temáticos: gestor educacional, CID e PPPs das escolas selecionadas. De acordo com Moraes (1999, p. 5), “[...] as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”. Ao encontro disso, para Bardin (1997, p.44), “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Assim, a ideia foi focar nos eixos temáticos supracitados enquanto unidades de análise, bem como nos respectivos documentos constitutivos dessas unidades e nos papéis dos envolvidos. Vale pontuar que, de acordo com Alves (1991), a análise de dados desenvolve-se durante toda a investigação, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo, uma vez que a interpretação e o foco da observação vão se reajustando mutuamente. Assim, alguns eixos temáticos podem ser estabelecidos previamente; outros surgem a partir das manifestações das entrevistas.

A segunda etapa refere-se à categorização ou ao agrupamento das informações, tendo em vista a quantidade de dados a serem investigados nas unidades (eixos temáticos). Segundo Moraes (1999),

[A categorização] é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. (MORAES, 1999, p. 6).

Para Bardin (1997, p. 117) as mesmas categorizações “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Assim, os dados foram agrupados nos eixos temáticos supracitados, por serem afins à problematização e aos objetivos do estudo, haja vista a relação entre os três gestores na esfera administrativa central da SEEDF, na educação básica; e os gestores escolares, junto ao CID e às escolas selecionadas.

A terceira etapa diz respeito à escolha de critérios semânticos, a fim de analisar o significado das palavras nas frases e nos parágrafos das entrevistas com os envolvidos nos três eixos temáticos. Para Bardin (1997),

[...] o critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 1997, p. 118).

Além disso, o critério da objetividade também esteve presente, pois, segundo Moraes (1999, p. 8), “[...] mesmo em pesquisas essencialmente qualitativas, o critério da objetividade ou consistência das categorias e da classificação parece continuar significativo e importante de ser considerado”.

A quarta etapa é relativa à descrição dos dados agrupados nas respectivas categorias. Segundo Moraes (1999, p. 8), “[...] é recomendável que se faça uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais”. Esse momento ainda não foi interpretativo, mesmo que houvesse descrições cada vez mais abrangentes, dependendo dos níveis de categorização. Por isso, nessa etapa, foram expressos os significados que emergiram dos dados obtidos com relação às competências e atribuições dos gestores educacionais da GEFID, da CREC e das UEs; bem como quanto às atribuições do coordenador intermediário da UNIEB, dos professores do CID e do papel educacional desse projeto em relação ao trabalho pedagógico das escolas selecionadas. Na sequência, apresentamos uma síntese da análise de dados e documentos.

Quadro 7 - Análise de dados e documentos

Análise de dados	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Objetivos	Análise das transcrições das entrevistas realizadas	Categorização	Critério semântico e objetividade	Descrições e abordagem indutiva construtiva
Interpretação	Análise em grupos (eixos temáticos)	Análise de frases e parágrafos	Teorizações progressivas em um processo interativo	Citações diretas; formulação de teoria

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.4 Quarta Etapa: Tipo de Abordagem

Para Moraes (1999), no nível latente dos dados,

[...] o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Seguidamente a análise de conteúdo parte da informação manifesta no texto para então dirigir-se à intenção que o autor quis expressar, chegando, às vezes, a captar algo de que nem o autor tinha consciência plena. (MORAES, 1999, p. 9).

Com base nisso, utilizamos o nível latente para aprofundar a análise dos dados obtidos e das mensagens extraídas por meio das entrevistas semiestruturadas com os envolvidos. Quanto ao tipo de abordagem, valemo-nos da abordagem indutivo-construtiva, pelo fato de visar à compreensão dos fenômenos investigados para chegar a uma teoria, uma vez que o objeto de pesquisa é um fenômeno da esfera social e está relacionado à política educacional do esporte e da gestão escolar, a partir de uma instituição governamental. De acordo com Moraes (1999),

A abordagem indutiva-construtiva toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É, portanto, essencialmente indutiva. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. Nesta abordagem as categorias são construídas ao longo do processo da análise. (MORAES, 1999, p. 10).

Portanto, o processo metodológico serviu como instrumento norteador e balizador para análise do objeto de pesquisa. Nesse sentido, para mais bem sistematizar esse processo, construímos o quadro a seguir, que apresenta a síntese metodológica.

Quadro 8 - Síntese metodológica

Perspectivas Metodológicas	Estudo de caso múltiplo	Abordagem Qualitativa	Análise de documentos e dados	Avaliação, Interpretação	Intervenção
Protocolo de Pesquisa	Observação: campo empírico	Análise de documentos	Ética – Resolução n.º 510	Entrevista semiestruturada	Roteiro de entrevista
Objetivos	Análise e transcrições das entrevistas realizadas	Análise documentos e dados	Critério semântico e objetividade	Categorização	Proposta de Intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 ANÁLISE DE DOCUMENTOS

6.1 ANÁLISE DE DOCUMENTO: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (OP)

Os passos para análise dos documentos partiram dos termos metodológicos e das interpretações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas selecionadas, bem como das possibilidades pedagógicas e de gestão vinculadas à política educacional esportiva do DF, com base nas três dimensões do modelo teórico de Azevedo (1997) – ou seja, a dimensão cognitiva, relacionada à interpretação das causas dos problemas; a dimensão instrumental, para atacar a causa desses problemas; e a dimensão normativa, que garante que as soluções dos problemas respeitem os valores dominantes. Para além disso, identificamos as unidades de análise do papel educativo do CID, em relação aos princípios filosófico-metodológicos dos PPPs das escolas-polo, a partir da Orientação Pedagógica do projeto.

Em um primeiro movimento, procuramos os órgãos públicos da SEEDF, ou seja, a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), as Unidades Escolares (UE) e a Gerência de Educação Física e Desporto (GEFID), a fim de obter o memorando de autorização, com a finalidade de agendar as entrevistas e receber os documentos solicitados (OP e PPP das escolas selecionadas).

Com as entrevistas já agendadas, iniciamos a consulta eletrônica, a partir do site da SEEDF, para analisar os documentos (OP, portarias e decretos do CID e PPPs das escolas selecionadas). No que diz respeito aos PPPs, estes foram também previamente solicitados junto aos gestores escolares no momento das entrevistas, uma vez que, pela consulta eletrônica, não foram encontrados todos os documentos das escolas selecionadas. Por isso, alguns deles foram entregues pelos gestores das escolas no formato físico, e outros, enviados de forma eletrônica em PDF.

Em relação ao recorte do período solicitado (2014-2018), apenas dois gestores escolares (E1 e E2) enviaram os PPPs na configuração anual. Os gestores da E3 e da E4 enviaram apenas o período correspondente ao biênio 2016-2018. Eles justificaram que os PPPs do período de 2014-2015 sofreram readequações e foram condensados no biênio 2016-2018.

Outro aspecto importante diz respeito à OP. Segundo o gestor 6, a Orientação Pedagógica, desde 2011, vem sofrendo alterações e reformulações metodológicas. Porém, a partir de 2018, por orientação do Conselho de Educação do DF (CEDF),

permanece em análise para readequação metodológica e implementação de uma proposta pedagógica.

Logo após reunir todos os documentos para iniciar a análise documental, partimos para o seguinte *modus operandi*: no primeiro momento, realizamos uma leitura prévia dos documentos; no segundo momento, procedemos a uma leitura minuciosa e exaustiva, a fim de obter o máximo de informações atinentes a aspectos quantitativos e com o máximo de pertinência acerca dos aspectos qualitativos.

Segundo orienta Bardin (1997),

A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou *abstracts* (condensações do documento segundo certas regras); ou a *indexação*, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, *classificar* os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita. Esta foi uma prática corrente desde os finais do século XIX (classificação por «assuntos» das bibliotecas, classificação decimal universal). Esta indexação é regulada segundo uma escolha (de termos ou de ideias) adaptada ao sistema e ao objetivo da documentação. (BARDIN, 1997, p. 46).

Neste sentido, ao analisar os PPPs das escolas selecionadas quanto aos princípios filosóficos e metodológicos, partimos do levantamento de ideias e palavras-chave dos objetivos, dos planos de ação e das intervenções dos PPPs das escolas. Dessa forma, atingimos a seguinte síntese: a) E1: transformação visando a inclusão e formação integral; b) E2: proposta inclusiva e sociointeracionista; c) E3: transformações individuais e sociais e salas-ambiente, d) E4: formação ampla: cognitiva, física, afetiva, social, ética e estética.

Acerca da análise da Orientação Pedagógica (OP) do CID, selecionamos ideias e palavras-chave a partir dos seguintes elementos: o objetivo de criação do CID, a função do CID, os objetivos específicos e a sua proposta pedagógica e metodológica.

Assim, quanto à análise dos princípios filosóficos e metodológicos dos PPPs das escolas selecionadas e da Orientação Pedagógica, a partir dos objetivos desta dissertação, apontamos para a seguinte configuração do campo da unidade de análise atinente ao papel educativo do CID: a) formação integral; b) currículo interdisciplinar; c) esporte escolar integral; d) vivências esportivas com ênfase socioambiental.

Portanto, para mais bem sistematizar a análise dos documentos, elaboramos o seguinte quadro-síntese:

Quadro 9 - Síntese: análise do documento Orientação Pedagógica (OP)

Princípios filosóficos e metodológicos do PPPs	Orientação Pedagógica do CID	Unidade de análise: papel educativo do CID
E1: transformação visando a inclusão e formação integral	Objetivo da criação: formação de atletas e de cidadãos conscientes do movimento humano	Formação integral
E2: proposta inclusiva e sociointeracionista	Função: formação esportiva crítica	Currículo interdisciplinar
E3: transformações individuais e sociais e salas ambientais	Objetivo geral: oportunizar aos alunos o acesso às atividades do esporte escolar e a iniciação ao treinamento	Esporte escolar integral
E4: formação ampla: cognitiva, física, afetiva, social, ética e estética	Proposta pedagógica: vivências esportivas de formação básica, desenvolvidas num ambiente solidário, cooperativo e com uma compreensão histórico-crítico-social	Vivências esportivas socioambientais

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2 ANÁLISE DE DOCUMENTO: OS PPPS DAS ESCOLAS SELECIONADAS

A proposta de análise documental dos PPPs das escolas selecionadas parte dos objetivos específicos desta dissertação e do campo metodológico estabelecido, a fim de analisarmos as vinculações entre o CID e os PPPs dessas instituições. Então, em primeiro lugar, analisamos o conteúdo dos PPPs, a partir do sinalizado na seção sobre os objetivos do estudo. Em segundo lugar, partimos para análises dos seguintes campos nos PPPs: planejamento estratégico, plano de ação e projetos pedagógicos, a fim de avançar na análise da proposição de possibilidades de articulações pedagógicas e de gestão. Em terceiro lugar, analisamos as possíveis convergências e aproximações entre tais documentos, a partir do campo da organização de projetos pedagógicos das escolas articulados com o CID.

O percurso foi iniciado pela análise do PPP da E1, cujo gestor escolar foi o primeiro a me receber para a entrevista, enviando-me prontamente o documento. Duas versões do PPP (relativas aos anos de 2014 e 2015) foram entregues pessoalmente no formato físico; e as demais, relativas ao biênio 2016-2018, foram enviadas no formato PDF.

Ao examinar o conteúdo dos campos relacionados aos objetivos e às metas, é possível verificar que não há nenhuma menção do CID nos PPPs. Em seguida, ao conferir a relação e as possibilidades de articulações pedagógicas entre a escola e o CID, identificamos uma articulação dos projetos pedagógicos da escola com a proposta de interdisciplinaridade, tanto no contexto do Programa Educação com

Movimento (PEM) quanto no âmbito do Programa Mais Educação (PME). Ambos se configuram como projetos de educação integral, a partir do currículo em movimento da SEEDF. Quanto à perspectiva de articulação na gestão, encontramos, nos PPPs do biênio 2016-2018, a proposta de enriquecimento do espaço pedagógico cultural, uma vez que a OP do CID aponta para a cultura corporal.

Finalmente, em relação ao campo das aproximações pedagógicas, consideramos que tanto o PME (Programa Educação com Movimento), voltado para a Educação Física e o esporte nas séries iniciais, quanto o PME (Programa Mais Educação) aproximam-se da proposta pedagógica da escola e do papel educacional do CID, pois ambos articulam-se com o conceito de escola integral. Para mais bem sistematizar a análise do PPP da E1, segue um quadro-síntese:

Quadro 10 - Síntese: análise do PPP da E1

CID voleibol	Objetivos	Possibilidades de articulação pedagógica	Possibilidades de articulação na gestão	Convergências	Aproximações
2014	Nenhuma menção ao CID	Pedagogia de projetos; interdisciplinaridade	-	Educação Integral: PME	Promover conhecimentos e habilidades para prática do voleibol
2015	Nenhuma menção ao CID	Pedagogia de projetos; interdisciplinaridade	-	Educação Integral: PME	PECM: ampliar o repertório de habilidades motoras
2016-2018	Nenhuma menção ao CID	Articulação: escola e espaços culturais e esportivos	Enriquecer o espaço pedagógico Cultural	Projeto: Educação com Movimento	Projeto “Semana de Educação para a Vida” – resgate da parceria entre família e escola

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Programa Mais Educação (PME), regulamentado pela Resolução nº 17, de 05/12/2017, e instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996). Visa à ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de 05 (cinco) ou 15 (quinze) horas semanais no turno e no contraturno escolares, o qual deve ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico, obrigatório, em língua portuguesa e matemática, além de abranger o

desenvolvimento de atividades no campo das artes, da cultura, do esporte e do lazer. (DISTRITO FEDERAL, 2016). Por sua vez, o Programa Educação com Movimento (PECM) é uma política pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que visa à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PECM está em consonância com os documentos curriculares. (ALBUQUERQUE, 2015).

Os PPPs da E2, que traz no seu polo o CID de tênis de mesa, foram disponibilizados pelo gestor da escola na configuração anual, no formato em PDF, e compartimentados anualmente de 2014 a 2018. Ao analisarmos os PPPs em relação ao campo dos objetivos, deparamo-nos com elementos que, apesar de se relacionarem a aspectos atinentes ao CID, não fazem menção direta ao projeto. Entretanto, a unidade escolar apresenta a organização curricular de maneira multidisciplinar e com a pedagogia de projetos, por meio de unidades temáticas, de modo que o CID é uma das temáticas abordadas, a fim de diminuir os índices de evasão escolar, de violência na circunvizinhança da escola e, sobretudo, com a finalidade de reduzir os índices de vulnerabilidade social. Nesse âmbito, vale pontuar que o modelo de Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, adotado pela SEEDF nos anos anteriores, avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários.

Ao examinarmos as possibilidades de articulações pedagógicas e de gestão da escola em relação ao projeto CID, encontramos, no campo de plano de ação para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, a seguinte prescrição no Projeto Político-Pedagógico da E2: “[...] desenvolver práticas desportivas e psicomotoras na unidade de ensino”. Em virtude dessa prescrição, encontram-se convergências e aproximações com a proposta educacional do CID, a partir do Programa Educação com Movimento (PEM), que propicia aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, no âmbito do currículo de Educação Física, o desenvolvimento do esporte escolar.

Para mais bem sistematizar o desenvolvimento da análise, segue o quadro-síntese relativo ao PPP da E2.

Quadro 11 - Síntese: análise do PPP da E2

CID tênis de mesa	Objetivos	Possibilidades articulações pedagógicas	Possibilidades de articulações na gestão	Convergências	Aproximações
2014- 2015	Diminuir os índices de evasão escolar, violência externa e vulnerabilidade social	a) projeto cidadania; b) qualidade de vida; c) educação inclusiva.	Construção de contratos pedagógicos	Evidenciar práticas desportivas e psicomotoras na UE.	Programa Educação com Movimento
2016- 2018	Diminuir os índices de evasão escolar; violência externa e vulnerabilidade social.	a) projeto democracia; b) qualidade de vida; c) educação inclusiva.	Garantir a permanência do CID no polo	Evidenciar práticas desportivas e psicomotoras na UE	Assegurar a prática desportiva na UE

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale reiterar que o modelo de Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, adotado pela SEEDF, avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários.

A análise dos PPPs da E3, que contempla o polo do CID de tênis de mesa, foi realizada mais tardiamente, tendo em vista um período de afastamento do gestor escolar. Em função disso, foi agendada uma entrevista com o vice-diretor. Quanto aos PPP, somente as versões do biênio 2016-2018 foram disponibilizadas, via sistema eletrônico, em PDF. Conforme as etapas anteriores, a análise desses documentos possibilitou a elaboração de um quadro-síntese, em consonância com os objetivos deste estudo.

Em relação ao campo dos objetivos, não houve nenhuma menção direta relacionada ao CID. Quanto às possibilidades de articulações pedagógicas, foi a única escola a apresentar propostas para reduzir o índice de evasão escolar, repetência, violência escolar e bullying.

A respeito do campo de possibilidades de articulação na gestão escolar, a análise aponta para uma articulação entre o Programa Mais Educação (PME) e o CID, enquanto programas factíveis, a fim de fortalecer e maximizar o trabalho pedagógico da escola e, sobretudo, para diminuir o déficit de aprendizagem dos alunos. Conforme já mencionado, o PME é um programa de educação integral que articula a sua

proposta pedagógica com o currículo de Educação Física e com a cultura corporal e o esporte, que são elementos do projeto CID.

Finalmente, em relação ao campo de convergências pedagógicas, apontamos para a proposta de educação integral. Quanto ao campo das aproximações pedagógicas, encontramos projetos interdisciplinares voltados para qualidade de vida e cidadania da comunidade escolar, considerando-se o esporte como ferramenta social e pedagógica para inclusão e ascensão social. Para mais bem sistematizar a análise do PPP da E3, configuramos o quadro-síntese a seguir.

Quadro 12 - Síntese: análise do PPP da E3

CID tênis de mesa	Objetivos	Possibilidades articulações pedagógica	Possibilidade articulações na gestão	Convergências	Aproximações
2016- 2018	Nenhuma menção ao CID	a) Diminuir em 30% evasão escolar; b) Diminuir em 40% a repetência.	Aprendizagem, por meio PME e do CID	Educação integral	Projetos interdisciplinares para promover a qualidade de vida
2018- 2021	Nenhuma menção ao CID	a) Reduzir em 40% a violência escolar e o bullying; b) Diminuir em 30% a repetência	Garantir permanência do CID na UE-polo	Educação integral	Projeto Escola em Paz; Projeto Polícia Cidadã

Fonte: Elaborado pelo autor.

A E3 desenvolve suas ações educativas, de ensino e de aprendizagem utilizando métodos que enfatizem o desenvolvimento intelectual e moral do aluno. Em 2014, foram fortalecidas as mudanças ocorridas em 2013, e a instituição seguiu consolidando o trabalho proposto a partir de 2015.

Os PPPs da E4, enquanto escola-polo do CID de taekwondo, foram disponibilizados apenas no que se refere ao biênio 2016-2018. Assim como nas etapas anteriores, a análise desses documentos permitiu a elaboração de um quadro-síntese com cinco campos, considerando os objetivos deste trabalho.

O primeiro campo está relacionado aos objetivos. Quando os analisamos, não encontramos nenhuma menção ao CID. Porém, nas metas, fica sinalizada uma perspectiva de vivências de atividades físicas para promover a solidariedade e o respeito. O segundo campo aponta para as possibilidades de articulações pedagógicas e de gestão junto ao CID, no qual se evidencia a concordância, por parte

da gestão escolar, em apoiar o projeto, a fim de melhorar a qualidade social da escola. O terceiro campo relaciona-se às convergências e às aproximações encontradas em dois projetos: o projeto de meio ambiente e cidadania e o projeto de orientação vocacional. Este, em razão de ser uma escola de Ensino Médio, desperta os alunos para aspirações profissionais ligadas à área da Educação Física e ao esporte profissional e de rendimento. Por sua vez, os projetos de meio ambiente e cidadania reverberam-se em práticas pedagógicas, a fim de conscientizar e alertar alunos e a comunidade escolar para mudanças de hábitos que contribuam para uma vida sustentável, saudável e equilibrada.

A fim de mais bem sistematizarmos a análise dos PPPs da E4, segue o quadro-síntese dos campos de análise.

Quadro 13 - Síntese: análise do PPP da E4

CID taekwondo	Objetivos	Possibilidades articulações pedagógica	Possibilidade articulações na gestão	Convergências	Aproximações
2016 -2018	Nenhuma menção ao CID Metas: propiciar atividades físicas para melhorar a solidariedade e o respeito na EU	Disponibilidade de espaço-tempo na UE para receber o CID Jogos internos: falta de articulação entre o currículo de Educação Física e o CID	Gestão democrática para garantir a qualidade social da escola	Projeto Meio Ambiente e Cidadania: conexão com a Educação Física	Projeto de Orientação Vocacional

Fonte: Elaborado pelo autor.

7 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo segue a sistematização metodológica com quatro etapas. Na primeira etapa, são analisadas as transcrições das entrevistas realizadas, por meio de campos levantados a partir das entrevistas semiestruturadas e dos objetivos desta dissertação. A segunda etapa refere-se à categorização, tendo em vista a quantidade de dados a serem investigados em cada unidade (eixo temático). A terceira etapa diz respeito à escolha de critérios semânticos, a fim de analisarmos o significado das palavras nas frases e nos parágrafos das entrevistas com os envolvidos nos três eixos temáticos. A quarta etapa é relativa à descrição. Observamos que, nesse percurso, seguimos a orientação de Moraes (1999, p. 8), que afirma: “[...] é recomendável que se faça uso intensivo de ‘citações diretas’ dos dados originais”.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos transcorreu de forma a elucidar as unidades e categorias, a fim de construirmos a quarta etapa do protocolo metodológico, ou seja, a abordagem indutiva-construtiva, visando à compreensão dos fenômenos investigados para chegar a uma compreensão. Na sequência, realizamos a análise de conteúdo do eixo temático CID enquanto política pública desportiva do Distrito Federal.

7.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “CID (POLÍTICA PÚBLICA ESPORTIVA DO DISTRITO FEDERAL)”

O primeiro eixo temático diz respeito ao CID enquanto política pública esportiva do Distrito Federal. Neste sentido, para análise dos dados, formatamos um quadro-síntese, a partir da seguinte problematização: quais são as potências e as fragilidades da atuação educacional do CID no seu trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e, especificamente, no âmbito da gestão educacional? A análise também se vincula ao objetivo específico que busca caracterizar o planejamento das práticas educacionais e esportivas no CID nas escolas investigadas.

O quadro configura-se em quatro campos, a fim de identificar as unidades de análise e, concomitantemente, as categorias. O primeiro campo está relacionado aos professores do CID e à sua relação com a coordenação pedagógica nas escolas-polo e no projeto. O segundo campo diz respeito aos aspectos estruturais e operacionais do CID, a partir da visão dos gestores das UEs-polo e também dos próprios

professores do projeto. O terceiro campo relaciona-se aos professores de Educação Física e à sua percepção acerca da aproximação entre o currículo de Educação Física e o projeto e, concomitantemente, à percepção e avaliação dos alunos do CID das escolas selecionadas acerca do papel educativo dessa atividade. O quarto campo refere-se ao papel educativo do CID na visão dos gestores das escolas selecionadas.

A partir da sistematização da análise de conteúdo e dos critérios supracitados dos quatro campos, chegamos às seguintes unidades de análise: a) efetivação de um currículo interdisciplinar, a partir da conexão entre o componente curricular de Educação Física escolar, o CID e o trabalho pedagógico das UEs-polo; b) a implementação de uma coordenação pedagógica integrada entre os gestores das UEs, os professores do CID e o coordenador intermediário da UNIEB; c) a aproximação entre o componente curricular do Programa Educação com Movimento (PECM) e o CID, a partir da conexão entre os gestores das UEs-polo, os professores de Educação Física escolar e os professores do CID; d) a transposição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) das CREs para as UEs-polo; e) a aproximação entre o componente curricular do Programa mais Educação (PME) de Educação Integral e o CID; f) a implementação de uma coordenação pedagógica integrada entre os professores do CID, os gestores das UEs-polo e a UNIEB (coordenador intermediário); g) o fomento do papel educacional e social do CID entre os envolvidos nas UEs-polo, com a melhoria da comunicação com a comunidade (alunos e pais), por meio de mídias sociais e sites oficiais da SEEDF; h) a implementação de uma coordenação pedagógica integrada entre os gestores das UEs-polo, os professores do CID e os professores de Educação Física.

Portanto, a partir das unidades de análise, chegamos às seguintes categorias temáticas: a) Gestão democrática: currículo interdisciplinar; b) Gestão democrática: PDAF nas UEs-polo do CID; c) Gestão democrática: coordenação pedagógica integrada com os envolvidos; e d) Gestão comunitária: fomento e garantia do papel educacional e social do CID. A fim de mais bem sistematizar essa análise de conteúdo, a partir do eixo temático “CID enquanto política pública esportiva do Distrito Federal”, desenvolvemos o seguinte quadro-síntese:

Quadro 14 - Análise do eixo temático “CID Enquanto Política Pública Esportiva do Distrito Federal”

Coordenação Pedagógica CID-UE	Estrutural e operacional UE-CID	1) Currículo: EF-CID 2) Avaliação do aluno	Papel educativo do CID	Análise das unidades	Categorias observadas
E1 Divergência entre tempo e espaço; Coord. Intermitente: CID-UNIEB	Estrutural: Espaço físico Insuficiente Operacional: PDAF: na UE	1) inexistente 2) formação cidadã	Formação integral: PECM	c) currículo e ed. integral: PECM-CID; d) PDAF: na UE.	Gestão democrática; PDAF nas UEs-polo do CID.
E2 Divergência entre tempo e espaço; Coord. Intermitente: CID-UNIEB	Estrutural: Espaço físico inadequado Operacional: inclusão social	1) inexistente 2) formação cidadã	Interdisciplinar	a) currículo interdisciplinar EF-CID-UE; b) coord. pedagógica integrada: UE-CID-UNIEB.	Gestão democrática; currículo Interdisciplinar.
E3 Divergência entre tempo e espaço; Coord. Intermitente: CID-UE-UNIEB	Estrutural: Espaço físico incompleto Operacional: rendimento escolar	1) inexistente 2) respeito	Esporte escolar integral: PME	e) currículo ed. integral: PME-CID; f) Coord. Integrada: CID-UE-UNIEB.	Gestão comunitária; fomento e garantia do papel educacional e social do CID.
E4 Divergência entre tempo e espaço; Coord. coletivas intermitentes UE-CID	Estrutural: Equipamentos insuficientes Operacional: Resgate social	1) inexistente 2) resgate social	Vivência esportivo-socioambiental	g) Fomentar o papel educacional e social do CID na UE e na comunidade; h) coord. integrada: UE-CID-EF.	Gestão comunitária; fomento e garantia do papel educacional e social do CID.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale pontuar que, a partir de 2019, o governo DF retirou o termo “político” dos PPPs das escolas e os renomeou para Proposta Pedagógica (PP).

7.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “GESTÃO EDUCACIONAL”

A análise do primeiro eixo temático, gestão educacional, inicia-se com a elaboração de dois quadros-síntese, ou seja, o primeiro é correspondente aos gestores educacionais (Gest. Ed. 5, Gest. Ed. 6 e Gest. Ed. 7); e o segundo concerne

aos gestores das escolas selecionadas (Gest. Esc. 1, Gest. Esc. 2, Gest. Esc. 3 e Gest. Esc. 4), a fim de atingirmos os objetivos deste trabalho.

Para Lück (2011),

A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistema de ensino e a gestão escolar. Este trabalho que focaliza a gestão como conceito abrangente, envolve necessariamente, os dois âmbitos de ação, em vez de focalizar exclusivamente a escola. Isso porque entende-se que sua concepção deve estar presente no sistema todo, a fim de que para ser efetivamente praticado no estabelecimento de ensino. Vale dizer que do ponto de vista paradigmático, a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas). (LÜCK,2011, p. 25).

Neste contexto, tal perspectiva alinha-se com o objetivo específico deste estudo que concerne a identificar as dificuldades que o professor do CID encontra em relação à gestão educacional, originárias tanto da escola em que atua quanto do próprio projeto de que é representante.

Dessa forma, o primeiro quadro refere-se aos gestores educacionais que estão envolvidos com a sistematização e a operacionalização das políticas públicas desportivas do DF, no qual o CID e as UEs estão enquadrados. Logo, a partir dos dados levantados nas entrevistas tanto dos gestores educacionais quanto dos gestores escolares, identificamos algumas palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico, o que encaminhou a análise descritiva do conteúdo. Para Bardin (1997),

Para que a informação seja acessível e manejável é preciso trata-las de modo a chegarmos a representações coordenadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculado de informações suplementares) adequando ao objetivo a que nos propusemos: neste caso o elucidar de certos estereótipos. Antes de qualquer agrupamento por classificação (ventilação das unidades significativas em categorias rubricas ou classes), começamos por reunir e descontar palavras idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico. (BARDIN,1997, p.52-53).

Assim, para os campos analisados, a partir do conteúdo dos dados, utilizamo-nos da sistematização metodológica que envolve o elemento semântico e o modelo teórico de interpretação de Azevedo (1997) já citado, que se divide em três dimensões: cognitiva, instrumental e normativa. Para isso, partimos de quatro campos a partir do quadro de gestores educacionais, seguindo estas etapas: a) identificação dos responsáveis pelo acompanhamento das atribuições dos envolvidos e dos tipos de instrumentos operacionais do CID; b) identificação dos instrumentos de execução pedagógica e avaliação do CID; e

c) análise do nível de envolvimento dos gestores educacionais em relação às questões operacionais e pedagógicas (PPPs das escolas) junto ao CID e à escola.

Neste sentido, chegamos às seguintes unidades de análise a partir dos respectivos setores e responsáveis: a) Gest. Ed. 5: falta engajamento no planejamento pedagógico do CID junto aos PPPs das UEs; b) Gest. Ed. 6: a função e a intencionalidade do CID não estão sendo cumpridas junto ao trabalho pedagógico das UEs; c) Gest. Ed. 7: falta um instrumento de avaliação qualitativa compartilhada entre os envolvidos no CID, nas UEs e na comunidade. Quanto às categorias, estas apresentam-se configuradas da seguinte forma: a) gestão democrática; b) gestão pedagógica; e c) gestão comunitária. Portanto, para mais bem sistematizar a análise de conteúdo atinente às entrevistas com os gestores educacionais, exibimos o Quadro 15 na próxima página.

Por sua vez, o Quadro 16, reproduzido após o Quadro 15, diz respeito aos gestores escolares e sistematiza-se em três campos, identificando as dimensões cognitiva, instrumental e normativa, bem como as palavras idênticas, sinônimas ou próximas em nível semântico, a partir da análise descritiva do conteúdo. Essa perspectiva de análise configura-se da seguinte forma: no primeiro campo, apresentamos o conhecimento demonstrado pelos gestores escolares acerca das suas competências e atribuições em relação à OP do CID e à sua avaliação em relação aos professores do projeto. O segundo campo diz respeito à impressão dos gestores acerca da articulação pedagógica entre o CID e as escolas-polo. O terceiro campo aponta para a visão dos gestores sobre as fragilidades e potências do CID. Esses dados, após a identificação das unidades de análise, apresentam a seguinte configuração: a) E1: contrato e conexão pedagógica CID-UNIEB-UE, a partir de um currículo em movimento da SEEDF que aporta a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo o modelo curricular da SEEDF; b) E2: efetivação do espaço esportivo do CID nas UEs e também do Programa de Descentralização Financeira (PDAF); c) E3: efetivação da integração e da perspectiva pedagógica entre o Programa mais Educação (PME), o Programa Educação com Movimento (PECM) e o projeto CID, a partir da proposta da Educação Integral da SEEDF; c) E4: fomento do papel educativo e social do CID nas UEs e na comunidade. A partir da análise das unidades, foram levantadas as categorias, que seguiram os critérios semântico, sintático e lexical já explicitados aqui. Nessa perspectiva, a partir das unidades de análise, levantamos as seguintes categorias: a) gestão pedagógica; b) gestão democrática; c) gestão pedagógica; e d) gestão comunitária.

Quadro 15 - Síntese: análise das entrevistas com os gestores educacionais

Gestores educacionais	Acompanhamento: atribuições dos envolvidos; instrumentos operacionais do CID	1) Instrumento de execução pedagógica; 2) Avaliação do CID	Gestor envolve-se com o PPP-CID:	Unidades de análise	Categorias
Gest. Ed. 5	Acompanhamento: Coord. intermediária UNIEB Instrumentos: a) OP; b) Relatório bimestral.	1) Falta planejamento de ação pedagógica: CID-UEs e conexão da coord. intermediária; 2) Existe relatório bimestral: quantitativo	Mediando a integração entre UEs e CID.	a) Falta engajamento no Planejamento Pedagógico CID-UE-PPP	Gestão democrática
Gest. Ed. 6	Acompanhamento: GEFID-UNIEB Instrumentos: a) OP; b) Diário de classe; c) Relatório bimestral.	1) Falta intencionalidade do papel educativo do CID nas UEs; 2) Inexiste avaliação pedagógica do CID.	Mediando a interlocução entre os professores do CID e os gestores das UEs.	b) A função e a intencionalidade do CID não estão sendo cumpridas junto ao trabalho pedagógico das UEs; c) Falta instrumento de avaliação pedagógica dos envolvidos: CID-UEs.	Gestão pedagógica
Gest. Ed. 7	Acompanhamento: Coord. Intermediária. Instrumentos: a) OP; b) Diário de classe; c) Relatório bimestral; d) Portfólio anual.	1) Falta ouvir os envolvidos e a comunidade sobre o papel do CID; 2) Inexiste instrumento avaliação qualitativa e comunitária.	Mediando a interação entre os professores do CID e os envolvidos nas UEs.	d) Falta instrumento de avaliação qualitativa e comunitária.	Gestão comunitária

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 16 - Síntese: análise das entrevistas com os gestores escolares

Gestores Escolares	Demonstrando conhecimento: OP Avaliação: Prof. CID	Articulador pedagógico UEs e CID	Fragilidades/potências do CID	Análise das unidades	Categorias observadas
Gest. Esc. 1	OP: integral Avaliação: setorial	Falta: Executar e efetivar contrato pedagógico CID-UNIEB-UE	Fragilidade: a) Estrutural b) Coord. ped. CID-UNIEB Potências: a) Inclusão social	Contrato e conexão pedagógica CID-UNIEB-UE	Gestão pedagógica
Gest. Esc. 2	OP: parcial e suporte Avaliação: setorial	Falta: Efetivar espaço esportivo e cultural do CID	Fragilidade: a) Estrutural b) PDAF: na CREC Potências: a) resgate social	Efetivação do espaço esportivo PDAF na UE-polo CID	Gestão democrática
Gest. Esc. 3	OP: parcial e suporte Avaliação: setorial	Falta: Integração pedagógica entre PME e CID	Fragilidade: a) PDAF: na CREC Potências: Pedagógica	Efetivar a integração e a perspectiva pedagógica: PME- PECM- CID	Gestão pedagógica
Gest. Esc. 4	OP: parcial e suporte Avaliação: setorial	Faltam: Conexão e divulgação do CID na comunidade, a partir das UEs	Fragilidades: a) Identificar alunos do CID na UE; b) Impulsionar a divulgação do CID.	Fomentar o papel educativo e social do CID na UE e na comunidade	Gestão comunitária

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale pontuar que, atualmente, não existe na UNIEB a figura do coordenador do CID, pois um coordenador intermediário atende a vários projetos (Educação Movimento, Ginástica na Quadra, CID e outros). Quanto ao PDAF (Programa Descentralização Administrativa e Financeira), falta aproximação com as necessidades da escola, a fim de racionalizar o uso dos recursos financeiros.

7.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO: EIXO TEMÁTICO “PPPS DAS ESCOLAS SELECIONADAS”

O terceiro eixo temático está relacionado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas selecionadas. Inicialmente, ressaltamos que, por vários anos, a SEEDF adotou o Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, tendo em vista uma proposta curricular em movimento. Mas, a partir de 2019, o governo passou a adotar um documento denominado Proposta Pedagógica (PP). Para fins deste estudo, as análises das PPs mantêm-se na perspectiva metodológica do político e do pedagógico, inclusive com os documentos sendo mencionados como PPPs.

Por esse ângulo, configuramos um quadro-síntese, a partir de campos levantados por meio das entrevistas semiestruturadas entre os envolvidos (gestores educacionais e escolares, professores do CID e de Educação Física) e com base nos seguintes objetivos específicos: a) investigar as vinculações entre o CID e os PPPs das escolas pesquisadas, avançando na proposição de possibilidades de articulações e intervenções pedagógicas e de gestão; b) propor estratégias político-pedagógicas que proporcionem o fortalecimento do CID no âmbito dos PPPs dessas instituições. O quadro sistematiza-se em quatro campos, a fim de identificar as unidades de análise e, concomitantemente, as categorias observadas.

O primeiro campo está relacionado aos gestores educacionais (CREC, UNIEB/Coordenador Intermediário e GEFID). Apesar de se tratar de departamentos descentralizados, existe entre todos uma articulação e a consciência acerca da importância da construção dos PPPs das escolas selecionadas. O segundo campo relaciona-se aos gestores escolares e à compreensão acerca dos aspectos quantitativos e qualitativos do CID junto aos PPPs. O terceiro campo diz respeito aos professores do CID e a suas respectivas propostas para melhorar a articulação entre as UEs e o projeto, avançando na construção dos PPPs das escolas-polo. O quarto campo trata dos professores de Educação Física e da articulação entre o currículo

dessa disciplina e o papel educacional do CID, tendo em vista uma projeção para a construção dos PPPs das escolas selecionadas.

A partir dos critérios semântico, sintático e lexical, surgiram as seguintes unidades de análise: a) conexão dos envolvidos, a fim de maximizar o processo de construção dos PPPs; b) conexão dos envolvidos na UEs e no CID, bem como de pais e alunos, para a elaboração dos PPPs; c) legitimação do vínculo do CID aos PPPs de cada escola-polo; e d) disseminação do papel educacional e esportivo do CID junto às UEs e à comunidade.

Acerca das categorias observadas, a partir das análises das unidades identificadas, surgiram as seguintes categorias temáticas: a) gestão democrática: conexão dos envolvidos nas escolas e no CID; b) gestão democrática: conexão dos envolvidos nas UEs, no CID e na comunidade para elaboração dos PPPs; c) gestão pedagógica: legitimação do vínculo do CID aos PPPs; e d) gestão comunitária: articulação e disseminação do CID nas UEs e na comunidade.

A gestão democrática surge com a proposição de integrar os envolvidos nas UEs e no CID junto aos pais dos alunos e à comunidade para contribuir na construção dos PPPs. Para além disso, busca-se alinhar o currículo da Educação Básica da SEEDF, junto ao papel educacional do CID, a partir do componente curricular de Educação Física. Para isso, parece ser fundamental uma gestão pedagógica integrada entre o CID, a Unidade de Educação Básica (UNIEB) e as Unidades de Ensino (UEs), a fim de legitimar o vínculo do CID ao PPP de cada escola-polo. Outro aspecto fundamental para o vínculo do CID ao PPP das escolas está na articulação e na disseminação das informações relativas ao CID. Para isso, pode ser utilizado o Sistema Eletrônico Integrado (SEI) da SEEDF, que possibilita inscrição *online* e divulgação, interna e externa, do papel social e educacional do CID junto às UEs e à comunidade, a partir da proposta da gestão comunitária.

A fim de mais bem sistematizar a análise deste eixo temático, elaboramos o seguinte quadro-síntese:

Quadro 17 - Síntese: análise do eixo temático “PPP das Escolas Selecionadas”

Gestores educacionais CID-PPP Envolvimento:	Gestores escolares- PPP Quant.-Qual.	Profs. do CID e o PPP Falta:	Profs. do EF e o PPP Falta:	Análise das Unidades	Categorias observadas
Gest. Ed. 5 a) Integrar: CID-gestor escolar; b) Implementar: Descrição pedagógica das modalidades do CID	Gest. Esc. 1 Quant.: eventos esportivos; Qual.: currículo interdisciplinar, multidisciplinar, Transdisciplinar.	E1 a) Interação: CID-ed. integral; CID-gestor-pais	E1 a) Conexão entre CID e Educação Física escolar; b) CID-PEM.	a) Conexão dos envolvidos CID-EF-pais	Gestão democrática
Gest. Ed. 6 a) Visitar: polos; b) Conscientizar: prof. CID sobre o PPP e o relatório bimestral	Gest. Esc. 2 Quant.: ampliar o CID no polo; Qual.: adesão do CID aos PPPs	E2 Execução: coord. integrada	E2 a) Conexão: CID- EF escolar; CID-PEM.	b) Conexão dos envolvidos na elaboração do PPP	Gestão democrática
Gest. Ed. 7 a) Incentivar: o prof. do CID a interagir no processo de construção do PPP	Gest. Esc. 3 Quant.: índice de rendimento escolar; Qual.: disciplina escolar.	E3 a) Discutir: papel educacional do CID junto aos PPPs	E3 a) Conexão curricular: CID-EF e CID-educação integral.	c) Legitimação do vínculo do CID ao PPP	Gestão democrática
UE a) Suporte ao CID	Gest. Esc. 4 Quant.: ampliar o CID no polo; Qual.: resgate social.	E4 a) Engajar envolvidos: papel educativo e social do CID	E4 a) Divulgação CID: aos envolvidos e à comunidade escolar.	d) Articulação e disseminação do CID nas UEs e na comunidade	Gestão comunitária

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acompanhando o protocolo metodológico, seguimos para a próxima etapa, com o movimento articulador entre os fundamentos teóricos (os já levantados e outros que se mostraram necessários), considerando os dados obtidos através das análises documentais (da OP e dos PPPs) e do conteúdo das entrevistas com os envolvidos nas escolas selecionadas e no projeto CID. Neste sentido, o movimento articulador proposto apresenta, a partir dos eixos temáticos CID, gestão educacional e PPPs das escolas selecionadas, as unidades de análise e as categorias temáticas. Para garantir uma melhor exposição didática do próximo subcapítulo, configuramos o seguinte quadro-síntese:

Quadro 18 - Síntese das unidades e categorias dos eixos temáticos

Eixos temáticos	Unidades de análise	Categorias temáticas
CID	a) currículo interdisciplinar; b) coordenação integrada; c) PDAF nas UEs-polo do CID; d) fomento e garantia do papel educativo e social do CID.	a-b-c) Gestão democrática; d) Gestão comunitária.
Gestão educacional	a) contrato pedagógico (UE-CID-UNIEB- PPP); b) efetivação do espaço esportivo.	a) Gestão pedagógica; b) Gestão democrática.
PPP	a) conexão entre envolvidos na elaboração PPP; b) legitimação do vínculo do CID aos PPPs; c) articulação e disseminação do CID nas UEs e na comunidade.	a) Gestão Democrática; b) Gestão pedagógica; c) Gestão comunitária.

Fonte: Elaborado pelo autor.

7.4 ARTICULAÇÃO TEÓRICA COM OS DADOS OBTIDOS

Nesta fase do trabalho, iniciamos o processo articulador entre a fundamentação teórica, as categorias observadas nos eixos temáticos CID, gestão, educacional e PPPs das escolas selecionadas, e os recortes dos dados obtidos nas entrevistas com os envolvidos no CID e nas UEs selecionadas. Neste sentido, o movimento articulador compreende a interface entre a fundamentação teórica dos eixos temáticos e as categorias temáticas, configuradas a partir do engendramento entre as unidades de análise e as categorias observadas.

Assim, o primeiro movimento articulador parte do eixo temático “CID enquanto política pública esportiva do Distrito Federal”, que se encontra em pleno desenvolvimento nas regiões administrativas do DF, com atuação nas UEs da rede

pública de ensino. Com base nele, analisamos as perspectivas do CID no âmbito da política pública e também da política educacional esportiva do DF.

7.4.1 Eixo Temático “CID: Política Educacional Esportiva do Distrito Federal”

Neste estudo, partimos do princípio de que o CID é uma política pública com um papel educacional esportivo escolar extremamente importante para a intervenção pedagógica e social dos alunos e das comunidades em vulnerabilidade social no Distrito Federal. Para que mais bem se compreenda o processo de estabelecimento de uma política pública, tendo em vista este objeto de estudo, evocamos a afirmação de Azevedo (1997, p. 61), ao referir-se ao fato de que “[...] uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada”. Neste sentido, a despeito de o CID encontrar-se há mais de 30 anos em pleno desenvolvimento como política pública educacional esportiva, o projeto segue exigindo cuidados, uma vez que surgem contradições, bem como conflitos de interesse setoriais, intersetoriais e hierárquicos comuns às organizações de cunho social. Tal preocupação é reforçada por Paro (2015, p. 59), ao afirmar que “[...] o Estado constituído a partir de parâmetros democráticos não está imune a medidas e práticas que violam os interesses públicos da sociedade”.

Diante do exposto, faz-se necessário, no processo de construção e sobretudo de formação de uma política pública, analisar e reavaliar suas ações. Sobre isso, resume Souza (2006):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Logo, a autora reforça a função do Estado, enquanto agente público e mantenedor de políticas públicas, de apontar proposições e sobretudo mudanças, com a finalidade de aperfeiçoar os seus programas de ações educativas e sociais em vários aspectos e dimensões.

Para Capella (2015),

A chave para a compreensão dos períodos de estabilidade e mudança em uma política pública reside no plano das ideias: na forma como uma questão é definida, considerando que esta definição se desenvolve dentro de um contexto institucional que pode favorecer determinadas visões políticas em detrimento de outras. (CAPELLA,2015, p. 28).

Com efeito, a mudança em uma política pública define-se a partir do contexto institucional e, no caso do CID, começa pela escola. Na concepção de Azevedo (1997, p. 59), “[...] o cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa em ação”. Nesta direção, consideramos que tanto a escola quanto a sala de aula são espaços onde se consolidam políticas públicas e projetos educativos como o CID. Assim, os envolvidos na UE, no próprio projeto CID e na comunidade são responsáveis por mantê-lo em ação.

Compreendemos ainda que a manutenção e o aperfeiçoamento do CID enquanto política educacional esportiva no DF, a partir das escolas e dos envolvidos, ancoram-se na gestão democrática. Esta, no sistema de ensino público do Distrito Federal, tem suas finalidades e princípios dispostos na Lei n.º 4.751 de 2012:

Art. 2º a gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação. (DISTRITO FEDERAL, 2012a).

De maneira efetiva, o currículo em movimento da SEEDF aponta para objetivos comuns da Educação Física, que se evidenciam no trabalho realizado pelo CID quanto aos seguintes aspectos: a) atendimento às demandas sociais; b) educação integral; c) cultura corporal; d) currículo integrado com objetivos e conteúdos interdisciplinares. Quando esses aspectos são observados em outros programas adotados pela rede

pública do Distrito Federal, verifica-se que essas diretrizes encontram-se mais bem definidas no que diz respeito à integração com os PPPs e com os envolvidos nas escolas. Mas, em relação à dimensão teórica e prática da coordenação pedagógica integrada, que prioriza o planejamento e a interlocução com os envolvidos, há fragilidade na interlocução, conforme relata a professora de Educação Física 12:

A partir dos 11 anos de idade, aproximei-me do CID de handebol; o professor do CID, no bairro P, sul da Ceilândia, teve um papel de extrema importância na minha vida, uma vez que hoje sou professora de Educação Física da SEEDF por influência total do CID, contexto em que fui atleta de handebol; joguei em várias partes do Brasil; recebi convite para jogar na Espanha – inclusive, já trabalhei como atleta contratada por outros estados. Assim, o CID de handebol teve uma influência na minha formação como cidadã, tendo em vista o sentimento de pertencimento e a influência do professor para prestar vestibular para a faculdade de Ed. Física. Atualmente sou professora de Educação Física concursada na SEEDF e percebo sua importância e influência enquanto professora. Obviamente que ainda não procurei o CID aqui na EC 43 de forma incisiva, mas nós temos uma relação com o professor do CID de Voleibol, no sentido de influenciar os alunos nas aulas de Educação Física, através do Programa Educação com Movimento, para ingressar no CID. Neste sentido, desenvolvo as atividades de forma bem lúdica e elaborada para que os alunos tenham uma percepção da importância de um dia praticar o esporte no CID. Todavia, sinto um pouco de dificuldade em encontrar o professor do CID para abordarmos certas questões práticas que acontecem no CID, a fim de entender melhor como o projeto funciona e passar os dados aos nossos alunos do Programa Educação com Movimento. A dificuldade se dá justamente pela dinâmica do horário, pois estou em regência todos os dias pela manhã; e quarta feira é o dia da coordenação coletiva, mas o professor do CID está em regência. Neste sentido, nós não temos tempo hábil para sentar e conversar, pois, no período da tarde, o professor do CID está em outro local, tendo em vista a expansão do CID em Ceilândia. Isso é uma dificuldade muito grande para interagir e ter uma interlocução para articulação dos trabalhos do CID e do PECM na escola, uma vez que nós estudamos o currículo nas nossas coletivas, contexto em que houve pequenas alterações no componente curricular de Educação Física, separando algumas atividades como arte e dança. Mas o CID não tem um espaço dentro do currículo, ou seja, não percebo que tenha um espaço de valorização, de embasamento, de teoria, pois praticamente não existe o CID dentro do currículo da Educação Básica da SEEDF. Neste sentido, vejo a desvalorização que o CID pode ter em relação à sua operacionalização pedagógica nas escolas, porque, quando a gente vai estudar o currículo em movimento da SEEDF, não estão discriminadas as atividades do CID. Portanto, de certa forma, o CID só é inserido na escola a partir do entendimento e da sensibilidade do gestor escolar, porque, no currículo da SEEDF, acredito que o CID é inferiorizado. (Prof.^a Ed. Fís. 12).

O depoimento da professora sintetiza os dados obtidos nas entrevistas com os envolvidos na escola e, sobretudo, em relação aos princípios filosóficos e metodológicos atinentes aos PPPs das escolas selecionadas, na esfera do eixo temático CID. Por isso, a partir das unidades de análise, chegamos às seguintes categorias temáticas: a) gestão democrática: currículo interdisciplinar, formação integral, esporte escolar integral e vivências esportivas socioambientais); b) gestão democrática: coordenação pedagógica integrativa com envolvidos; c) gestão democrática: PDAF nas UEs-polo CID; e d) gestão comunitária: fomento do papel educativo e social do CID nas UEs e na comunidade.

A partir dessas categorias do eixo temático atinente ao CID, seguimos no processo de interlocução entre a teoria e os dados obtidos, a fim de elucidar o papel educativo e social do CID e suas fragilidades e potências no âmbito da gestão democrática, que envolve o currículo interdisciplinar, a coordenação pedagógica integrativa entre os envolvidos, o PDAF nas UEs-polo do CID e a gestão comunitária. O primeiro movimento articulador diz respeito à perspectiva da gestão democrática e sua relação com o currículo interdisciplinar do CID.

7.4.1.1 Gestão Democrática: Currículo Interdisciplinar

A gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. De acordo com Veiga (1998),

A gestão democrática exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. (VEIGA, 1998, p.17).

Para além disso, a gestão democrática abrange aspectos relacionados ao currículo. A reflexão sobre isso é importante, pois, na concepção de Veiga (2000, p. 7), “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. A maioria das escolas se estrutura de forma fragmentada, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente. Assim, a preocupação com tal fragmentação parte do hiato que existe entre as intenções e a prática do papel educativo do CID, a partir do componente curricular de Educação

Física escolar. Acreditamos que os debates que giram em torno do currículo só terão sentido se houver vinculação com as práticas escolares e se não forem reduzidos a meras prescrições sobre como trabalhar o currículo, pois é preciso contextualizá-lo, uma vez que o currículo não é estático – pelo contrário, ele é dinâmico e está sempre em movimento, assim como prescrevem as diretrizes curriculares da SEEDF.

Logo, no âmbito curricular pedagógico do CID, o depoimento do Gestor Educacional 5 reforça a perspectiva de uma reformulação do papel educativo e esportivo do projeto, a partir de um currículo interdisciplinar, nos seguintes termos:

Quando você fala em CID, você fala da iniciação desportiva e do movimento, que é o nosso princípio básico, o qual precisa estar integrado com as outras atividades. Por exemplo, quando você vai trabalhar a disciplina História na escola, por que não incluir a história da Educação Física e da atividade física? Eu defendo uma educação em que não haja uma hierarquia de disciplinas; considero que as disciplinas têm de interagir, ou seja, trabalhar a História dentro do Português, trabalhar Educação Física com Português, ou trabalhar Matemática com Educação Física, utilizando-se da geometria em relação ao desenho da quadra de esporte; trabalhar a circunferência da quadra e realizar diversos outros cálculos. Na Física, posso calcular a aceleração da bola, a movimentação do atleta, ou seja, tudo isso pode ser integrado ao conteúdo, a fim de que o aluno não se sinta apenas em um espaço de lazer para o crescimento físico e técnico, mas construa o conhecimento que pode ser levado para a sua vida de estudante em todas as esferas da sua educação, por exemplo, calcular a velocidade de um atleta para correr 100 metros; enfim, a gente pode integrar todas as atividades do CID a todas as disciplinas sem prejuízo para nenhuma delas. (Gest. Ed. 5).

Assim, para além da proposição de um currículo interdisciplinar, o gestor educacional 5 aponta para a formação integral dos estudantes com a seguinte colocação:

A primeira coisa que é mais importante é a formação integral dos nossos estudantes, pois a formação é fundamental, e o nosso objetivo é sempre fazer essa formação integral. Sabemos da dificuldade dessa formação na Educação Física escolar, por falta de estrutura e várias coisas, mas precisaríamos avançar, a partir da escola, com o CID e o Programa Educação com Movimento (PECM) nos anos iniciais. Esse programa está facilitando muito o desenvolvimento dessas habilidades individuais; mas, além das habilidades, que o aluno venha a ter prazer na sua execução. Por isso, não podemos dizer que a atividade física entra na vida do aluno que tem habilidade, mas os professores de Educação Física é que são responsáveis por proporcionar a atividade física para a manutenção da saúde e da formação integral, a fim de trazer esses alunos para uma atividade física, trabalhando o cognitivo, o físico, o afetivo e o emocional naquela modalidade. Para além disso, nós precisamos de uma integração com as atividades da

escola; o projeto do CID não pode ser um projeto isolado de todo um contexto da nossa educação – pelo contrário, deve estar inserido como complementação pedagógica. Mas ele ainda está acontecendo de forma isolada, e para a SEEDF isso não é vantajoso. Por isso, precisamos formar uma corrente, mas não de elos isolados que não dão segurança em nada: precisamos que esses elos se unam e criem uma grande corrente de força para a formação dos nossos estudantes. (Gest. Ed. 5).

Nesse ponto de vista, avançar na perspectiva curricular que vise à interdisciplinaridade e à formação integral dos estudantes (e não somente à formação de atletas, como propõe o objetivo da criação do CID) reafirma a proposição de que o projeto é um braço do componente curricular de Educação Física na escola. De acordo com Lima (1987), o esporte na escola deve compreender obrigatoriamente três áreas de atuação pedagógica:

A de integração social, a de desenvolvimento psicomotor e a das atividades físicas educativas. Na área de integração social, deverá ser assegurada uma participação autêntica, oferecendo aos educandos as oportunidades de decisões nas próprias organizações das atividades, acrescido de uma possibilidade crescente de intervenção nas atividades esportivas extraescolares, visando chegar esta atuação na própria comunidade em que se situa o ambiente escolar. Na área de desenvolvimento psicomotor, deverão ser oferecidas as oportunidades de participações que atendam principalmente as necessidades de movimento, como também de juízo crítico, auto avaliação, tudo isso, livre das discriminações de qualquer tipo. Por fim, na área das atividades físicas educativas, a orientação deve direcionar-se para as concretizações das aptidões em capacidades e na aquisição de níveis superiores nestas capacidades. (LIMA, 1987 apud TUBINO, 1992, p. 32).

Assim, a escola é um espaço para a prática pedagógica do esporte com um sentido educativo. Segundo Tubino (1992), o esporte perde sua característica educacional quando reproduz, por meio das competições escolares, os preceitos do esporte-performance ou de rendimento. Ao contrário disso, estamos tratando de um ambiente sujeito a compromissos, colaboração e participação, para aproveitar os valores e a mobilização pedagógica que o esporte escolar pode proporcionar ao trabalho pedagógico, engendrando um currículo interdisciplinar do CID a partir de sua conexão aos programas pedagógicos da SEEDF, no segmento de educação integral (como PME e PECM), e aos projetos pedagógicos das UEs da rede pública de ensino do DF.

Por conseguinte, além de se articular o currículo pedagógico do CID às suas UEs-polo, avança-se na perspectiva da gestão democrática a partir da coordenação integrada entre os envolvidos.

7.4.1.2 Gestão Democrática: Coordenação Integrada entre Envolvidos

Consideramos a gestão democrática como um elemento fundamental para incitar uma abordagem integrada entre os diversos setores da política educacional esportiva do Distrito Federal, ou seja, a esfera macro – que envolve o sistema organizacional da política educacional esportiva nessa localidade, abrangendo a GEFID, a CREC, a UNIEB (coordenação intermediária) – e a esfera micro, que envolve a gestão escolar, professores de Educação Física, professores do CID, alunos e pais. Neste sentido, vale ressaltar que a OP do CID, em 2012, passou por reformulações, trazendo as seguintes prescrições: a) a criação do processo seletivo para os professores de Educação Física da rede pública de ensino do DF interessados no projeto CID; b) a lotação dos professores do CID nas UEs-polo, e não mais nas CREs; c) o vínculo do CID ao PPP das UEs-polo.

Logo, entendemos que a reformulação da OP cria uma relação de grande proximidade do CID com a escola, a partir de uma coordenação integrada entre diferentes setores, a fim de alcançar objetivos como trocas de informações, ideias, discussões, avaliações e, sobretudo, intervenções. Assim como reforça Lück (2011, p. 44), “A promoção de gestão educacional democrática está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisões entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas.”

Ainda segundo a autora, a gestão educacional aponta para uma relação de compartilhamento de responsabilidades, que se estende às relações intersetoriais a partir da política educacional esportiva do DF. Nesse sentido, encontram-se na OP do CID diretrizes como distribuição de funções, competências e atribuições que acabam sendo uma prática comum de transferência de responsabilidades, mas não de integração. Tal circunstância limita as perspectivas intersetoriais de políticas esportivas em nível escolar, como o CID, e está relacionada à falta de um conceito comum em relação à concepção de esporte escolar no âmbito da SEEDF.

Neste contexto, ficam claros os conflitos intersetoriais na política educacional esportiva do DF no depoimento do gestor educacional 5:

Nós temos uma dificuldade com os gestores das escolas, primeiro porque, em função do CID, não se trabalha somente com os alunos daquela escola, mas também com estudantes de outras unidades próximas. Assim, os gestores acabam não percebendo que é uma atividade que pode estar

integrada ao seu trabalho, ou seja, é preciso ter conhecimento ou contato, em períodos determinados, com o professor, para ter conhecimento do projeto – qual é o projeto pedagógico do CID, como ele vai integrar isso à sua ação. Então, nós temos ainda um projeto que está meio remendado, ainda não temos essa integração total, mas consegue-se apenas uma pequena integração da escola onde é executado o CID. Neste sentido, como existem alunos de outras escolas, essas outras instituições precisam se apropriar do CID, porque não basta o fato de as atividades ocorrerem naquela escola: se o aluno é da SEEDF, e se é uma atividade da SEEDF, existe um planejamento da SEEDF para esse projeto ser desenvolvido. Por isso, o gestor precisa tentar trabalhar para valorizar o CID, para que os outros alunos que não participam ainda possam estar sentindo a importância do desenvolvimento desse trabalho. (Gest. Ed. 5).

Em face do exposto, a declaração do gestor educacional 6 coaduna-se com a mesma concepção em relação à falta de integração e interlocução setoriais, nos seguintes termos:

Considero que a Educação Física escolar esteja coadunada ao trabalho do CID na escola, mas há uma certa disputa às vezes, pois há gestores de escolas e profissionais de Educação Física que entendem que o CID não tem importância, mas no fundo ele tem, e é muito importante. Entretanto, precisa haver comunicação e integração entre os envolvidos, porque há momentos em que acontece uma disputa de espaço físico para manutenção do projeto CID na escola. (Gest. Ed. 6).

Neste sentido, reforça-se a necessidade de uma política educacional esportiva na esfera escolar, a partir da conjugação de uma coordenação integrada entre o CID e a Educação Física. Para que haja êxito, apontamos para a necessidades de algumas proposições. Em primeiro lugar, o gestor escolar, conforme as suas atribuições junto ao CID, deve responsabilizar-se pela articulação entre os envolvidos na escola e o professor do CID, utilizando, para isso, as coordenações pedagógicas. Em segundo lugar, o andamento operacional do CID deve ser devidamente mediado entre a sua UE e o coordenador intermediário da UNIEB, para integração e alinhamento dos projetos pedagógicos comuns ao trabalho educacional e social do projeto. Em terceiro lugar, tanto o gestor escolar quanto o coordenador intermediário da UNIEB devem verificar se o processo da gestão de sala de aula do professor do CID se encontra compatível com a sua proposta educacional esportiva. Em último lugar, o gestor escolar e o coordenador intermediário precisam mediar, junto aos envolvidos, a avaliação do CID, a fim de intervirem na revitalização dos objetivos e metas desse programa educacional esportivo.

As proposições levantadas são defendidas por alguns gestores escolares. Mas também há divergências, uma vez que, na fala do gestor educacional 5, fica clara a falta de engajamento, nos seguintes termos:

Nós temos uma dificuldade com os gestores das escolas, primeiro porque, em função do CID, não trabalhamos somente com os alunos daquela escola, mas também acolhemos estudantes de outras unidades próximas, e os gestores acabam não percebendo que é uma atividade que pode estar integrada ao seu trabalho. Além disso, é preciso ter conhecimento ou contato, em períodos determinados, com o professor do CID para ter conhecimento do projeto – qual é o projeto pedagógico do CID, como ele vai integrar-se na ação pedagógica da escola. Então, nós temos ainda um projeto que está meio remendado, ainda não temos essa integração total; mas consegue-se apenas uma pequena integração da escola onde é executado o CID. (Gest. Ed. 5).

O gestor educacional 5 revela um fato importante que aponta para a necessidade de uma abordagem integrada, a partir da coordenação pedagógica do CID entre os envolvidos (gestor escolar, professor do CID, o professor de Educação Física da UE e coordenador intermediário da UNIEB). Apesar de suas diferentes ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros, são esses gestores os que devem atuar de maneira interativa e integrada em torno da manutenção e do aperfeiçoamento dessa política pública esportiva do DF. Mas como defender essa política pública sem conhecê-la na sua integralidade? Nesse sentido, os dados obtidos na entrevista com o gestor da GEFID apontam para uma falta de engajamento dos envolvidos no âmbito da gestão escolar, revelando também contradições no contexto das diretrizes operacionais da OP do CID e, especialmente, no que concerne às competências e atribuições dos envolvidos. Nesse quesito, o gestor educacional 7 relata o seguinte contexto:

A nossa gestão está dando a orientação acerca da importância da articulação do projeto CID com a escola vinculada; e alguns documentos norteadores estabelecem a coordenação pedagógica do professor do CID na escola como um espaço privilegiado para que a articulação aconteça. Inclusive, na orientação pedagógica em relação ao PPP da escola, está previsto o funcionamento do programa. Entretanto, nós, enquanto gestores e envolvidos, não participamos diretamente da elaboração das propostas com a equipe da escola. O que acontece é uma orientação para que os professores do CID participem desse processo. Logo, o que há é uma orientação para os professores do CID sobre a importância da sua participação nesse processo. Nesse contexto, temos exemplos muito bem-

sucedidos de professores responsáveis por polos do CID que têm uma integração orgânica, uma participação efetiva, e que apresentam uma articulação desse trabalho com a proposta pedagógica da escola, com os professores de Educação Física da escola. Porém, por outro lado, a gente identifica muitos polos onde isso está longe de acontecer, pois, de fato, o professor do CID só tem uma relação mais administrativa com a instituição. Além disso, existe uma dificuldade de participação mais efetiva no dia a dia da escola; falta uma articulação melhor com a proposta pedagógica da escola. Isso é uma realidade do projeto. Neste sentido, ele é muito heterogêneo; você tem casos com experiências muito bem-sucedidas, uma articulação bem-feita e efetiva, que funciona; mas, em outros casos, existe um distanciamento tanto da equipe gestora quanto do corpo docente em relação ao projeto CID. (Gest. Ed. 7).

De fato, as contradições apresentam-se nas prescrições da OP do CID. Não cabe à GEFID um papel diretamente vinculado à construção da proposta pedagógica do CID nas escolas, relativo a orientar os professores do projeto a participarem desse processo de construção pedagógica. Certamente, sua atuação vai além disso: as competências e atribuições previstas à GEFID dizem a respeito a coordenar, supervisionar, fiscalizar e avaliar. Para além de fazer o acompanhamento, o controle e a avaliação das atividades do CID, a entidade deve realizar encontros mensais entre coordenadores locais e professores do CID, realizando visitas às escolas-polo por meio da Gerência de Desporto Escolar.

Outra contradição que se apresenta está relacionada ao coordenador de Educação Física da Regional de Ensino de Ceilândia, uma figura há muito inexistente. Desde 2018, foi substituído pelo coordenador intermediário, que assume não só o CID, mas todos os projetos pedagógicos nas UEs e, sobretudo, os programas educacionais esportivos como a ginástica na quadra (GNQ), o PME e o PECM. Neste sentido, um dos gestores educacionais traz o seguinte depoimento:

As visitas às escolas-polo do CID ocorrem independentemente de tempo; acontecem a qualquer momento em que a gente tenha disponibilidade, uma vez que temos outras demandas nesta função. Mas, quando há disponibilidade de tempo, passamos pelos polos para saber do profissional. Para além disso, mantemos uma linha direta no nosso grupo (WhatsApp) e interagimos no grupo, falamos individualmente e com a gestão da escola. Então, não tenho, assim, um tempo específico; o que eu posso lhe dizer é que, atualmente, o profissional do CID dentro deste processo de construção junto à SEEDF precisa apresentar dados efetivos e concretos da sua atuação no CID; para isso, esse professor necessita muito da nossa posição. Entretanto, o profissional lá na ponta emite bimestralmente um relatório, que é obrigatório, das seis turmas com as quais ele trabalha, apontando o

quantitativo de alunos por turma, a faixa etária que é atendida naquelas turmas e as metas estabelecidas dentro da orientação pedagógica. Porém, isso é um processo que está sendo construído; antes já havia, mas não era tão cobrado; mas atualmente começou a ser cobrado, e a tendência é melhorar. E aí você vai me perguntar assim: “Isso é para cobrar e policiar?” Não! É para efetivação do processo, em cima do que foi estabelecido para aperfeiçoamento do projeto. (Gest. Ed. 6).

Assim, as contradições que se apresentam em relação ao que está prescrito na OP e ao que realmente se executa no cotidiano da escola podem ser explicadas a partir do que assegura Lück (2017):

É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e construção dos destinos de uma unidade social, não desejam aceitar, rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí por que, após manifestarem esse interesse, manifestam também, por meio de comportamentos evasivos, resistência ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada. Trata-se, portanto, de um nível de consciência elementar pelo qual querem os bônus sem desejar os ônus para sua realização. (LÜCK, 2017, p. 77).

Conseqüentemente, a gestão democrática a partir da perspectiva da coordenação pedagógica integrada envolve quebra de paradigmas por parte dos envolvidos, pois implica comportamentos voltados ao conjunto, ao engajamento, ao comprometimento e à proatividade, assim como preconiza o conceito de gestão na concepção de Lück (2006, p. 33-34): “O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto.”

À vista disso, para promover efetividade na coordenação pedagógica integrativa do ponto de vista intersetorial, é necessário ressignificar o conceito de gestão na escola. Neste sentido, é preciso levar em consideração que os gestores educacionais e escolares precisam gerir uma organização educacional na perspectiva sistêmica, ou seja, tendo a visão do todo em relação às partes e das partes entre si, a fim de promover a interlocução entre os envolvidos na escola e no CID, bem como a interatividade institucional ao nível do Sistema Eletrônico de Informação (SEI) da SEEDF e das interfaces setoriais, avançando para uma efetivação da coordenação pedagógica integrativa no CID. Tal necessidade fica demonstrada de forma clara na fala do gestor educacional 5:

Nós já temos algumas dificuldades de integração, porém estamos buscando a interação para que o CID possa trabalhar vinculado às propostas da escola e da própria SEEDF, a fim de que haja integração com o projeto pedagógico da escola. Neste sentido, precisamos entrar com todo um planejamento, porque o planejamento é fundamental nesta ação pedagógica; e, sobretudo, com acompanhamento do nosso coordenador intermediário. Para além disso, nós precisamos de uma integração com as atividades da escola; o projeto do CID não pode ser um projeto isolado de todo um contexto da SEEDF – pelo contrário, deve ser um projeto inserido como complementação pedagógica – , mas ele ainda está acontecendo de forma isolada; e, para a SEEDF, não é vantajoso. Portanto, precisamos formar uma corrente, mas não de elos isolados que não dão segurança em nada: precisamos que esses elos se unam e criem uma grande corrente de força para a formação dos nossos estudantes. (Gest. Ed. 5).

O relato do gestor da CREC nos chama atenção pela dissociação intersetorial na política educacional esportiva do DF. Por isso, consideramos que a coordenação pedagógica integrada abre o caminho para fixar marcos de comunicação intersetorial entre os envolvidos, tanto no âmbito macro quanto no âmbito micro dessa política educacional esportiva.

Destarte, para além da necessidade de uma coordenação pedagógica integrada entre os setores envolvidos com o projeto CID e as UEs, avança-se na direção de se alinhar a política pedagógica das UEs-polo do CID com a política administrativa, a fim de elucidar os marcos constitutivos e regulatórios do PDAF, enquanto política de descentralização de administração financeira do DF.

7.4.1.3 Gestão Democrática: PDAF nas UEs-Polo do CID

A partir da gestão democrática da SEEDF, criaram-se mecanismos de financiamento via Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF). O Programa foi criado para gerar autonomia financeira nas UEs e Coordenações Regionais de Ensino (CREs), nos termos do Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota e dos planos de trabalho de cada UE da rede pública de ensino do DF.

O PDAF foi instituído por decreto em 2007. A partir de 2008, iniciaram-se os repasses financeiros diretamente para as UEs e as CREs, consignados na Lei Orçamentária Anual do DF, para a aquisição de materiais de consumo, contratação de serviços de pessoa física ou pessoa jurídica, realização de serviços de manutenção preventiva e corretiva nas instalações físicas das unidades escolares, pagamento em contratação de pessoa física e contratação de transporte de alunos (exclusivamente

para participação em eventos culturais e/ou culminância de projeto pedagógico, desde que a SEEDF não possuísse disponibilidade para o atendimento).

Assim, a partir da portaria nº 134, de 14 de setembro de 2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012b), os recursos do PDAF passaram a contemplar o projeto CID com aporte financeiro, a fim de desenvolver suas atividades esportivas na escola. Contudo, somente a partir da Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017), o PDAF consolidou-se e instituiu-se como política pública administrativa financeira de execução nas UEs e nas CREs da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Dessa forma, o PDAF promoveu um enorme salto de autonomia financeira às UEs e às CREs, a fim de gerir o desenvolvimento das atividades pedagógicas, buscar a qualidade de ensino e fortalecer a gestão democrática. Todavia, um contrassenso estabeleceu-se em 2019 entre alguns gestores das escolas, em parte pelo retrocesso da Portaria de nº 191, de 10 de junho de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019), com a centralização do PDAF, em caráter complementar, diretamente nas Unidades Executoras (UEx) das Coordenações Regionais de Ensino (CREs) para atender ao CID.

Portanto, a Portaria nº 191 reforça um aspecto já citado anteriormente sobre alterações e retrocesso nas políticas públicas por parte do Estado. Neste caso específico, o governo do DF retirou das escolas-polo a prerrogativa de unidades executoras dos recursos do PDAF e passou-a para as CREs. O retrocesso a partir das portarias e decretos governamentais repercute tanto no trabalho dos professores do CID quanto na gestão escolar, conforme relata o gestor escolar 1:

Uma das fragilidades são os equipamentos, que às vezes apresentam defeitos; e o CID não tem recurso financeiro próprio, de uso diário, para sua manutenção. Neste sentido, a gente fica procurando meios e formas para conseguir um soldador para arrumar o poste de voleibol. Mas, se o recurso do CID estivesse dentro da escola, como já foi em alguns momentos, a assistência seria mais próxima e mais bem aproveitada. Às vezes, você fica esperando chegar material para manutenção do equipamento; mas, se o dinheiro estivesse na escola, você já contrataria a pessoa responsável e já resolveria de imediato o problema. Os recursos específicos direcionados para o CID não vêm direto para a escola, mas são destinados diretamente para a CREC. A CREC é que gerencia e compra os materiais e também contrata pessoas para fazer a manutenção dos equipamentos. Todavia, a nossa quadra esporte, a CREC não pintou, e a escola teve de pintar. Por isso, eu vejo essa questão como uma fragilidade. Você abraça o projeto CID; mas, se os recursos estivessem na escola, com certeza seriam mais bem aproveitados, e isso agilizaria o processo de atendimento dos alunos do projeto. (Gest. Esc. 1).

Na concepção do gestor educacional 1, a perda de autonomia das UEs como receptoras e executoras dos recursos do PDAF destinados especificamente a CID sinaliza a redução da autonomia que as UEs detinham para execução das atividades do projeto. Neste sentido, entendemos que o financiamento, por meio do PDAF, apresenta-se de forma paradoxal. A lógica seria a escola ser receptora e executora dos recursos, tendo em vista a sua característica institucional de promover, operacionalizar e garantir o estado de direito à educação e ao esporte escolar aos estudantes. Porém, em função das circunstâncias políticas enfrentadas em toda a educação pública, com o contingenciamento de recursos, acaba-se adotando uma cultura política administrativa centralizadora a partir das CREs, de modo que questões operacionais, estruturais e logísticas, que deveriam ser prioridade, acabam sendo minimizadas, como se percebe nas definições de políticas públicas feitas por Souza (2006):

Políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA,2006, p. 25).

De certa forma, mesmo que as abordagens utilizadas para definição de políticas públicas assumam uma visão holística, na perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes, não podemos esquecer que determinadas políticas públicas, assim como o CID, necessitam das estruturas escolares para o pleno desenvolvimento do trabalho realizado. Esse assunto é reforçado por Paro (2000):

[...] o que se precisa, na verdade, quando se visa ao aparelhamento da escola pública para a busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com os interesses das camadas trabalhadoras, é buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola. (PARO,2000, p. 79).

Isso fornece uma pista de como a escola e o CID podem se envolver na participação e na tomada de decisão junto aos setores responsáveis, a partir de uma estrutura político-administrativa. Conforme recomenda Paro (2000), são fundamentais os mecanismos institucionais (como o conselho escolar, o grêmio estudantil, a associação de pais e mestres, a comunidade escolar e, em especial, o mandato do

gestor escolar, por meio da procuração expedida pela própria comunidade e certificada pelo Estado a partir da gestão democrática), para atuarem em conjunto a favor dos interesses da escola e da comunidade. Por isso, quando se assegura efetivamente o direito constitucional de uma política administrativa dos recursos do PDAF, com critérios de distribuição bem definidos para cada polo do CID, criam-se impeditivos para o retrocesso profissional dos envolvidos, evitando o desânimo e a total falta de perspectiva para seu trabalho e, sobretudo, impedindo impactos negativos nos níveis educacional e social em relação aos alunos, conforme nos sinaliza o gestor escolar 2:

Eu acho que as fragilidades são de cunho operacional e estrutural. Por exemplo, aqui na nossa escola, nós temos o CID de tênis de mesa, e antigamente tinha o CID de handebol. Quando tinha o CID de handebol, as crianças realizavam as atividades no pátio descoberto fora da escola; tinha muito caco de vidro, mas era o espaço que o CID tinha para funcionar. Alguns diziam: “Precisa funcionar em qualquer lugar”, mas eu digo: “Não! Isso não é educação de qualidade; educação de qualidade tem de ter estrutura”. Outros diziam: “Não, só precisa do pessoal e da vontade”. Mas eu, digo: “Não! Precisa do pessoal, da vontade, do espaço e do investimento”. Porém, ainda outros diziam: “Mas tem resultado.” Mas eu digo: “Pensa, se tivesse uma estrutura melhor, qual seria o resultado; a gente quer o resultado que é possível ou a gente quer o resultado impossível, a fim de transformar o CID em uma política educacional efetiva?”. Então, o professor ficou doente e, por conta disso, ele mudou a vertente do CID de handebol para o tênis de mesa. A nossa escola é uma escola classe, que não tem um auditório, quadra coberta, não tem espaço para fazer uma atividade para as crianças; mas, ainda assim, a gente acolhe o CID, entendendo que o projeto resgata e forma muitas crianças. Não que a escola não resgate e não mude vidas, mas o esporte, ele faz muita diferença, principalmente para as crianças que estão passando por vulnerabilidade social muito grande. Assim, o exemplo que nós temos na escola de transformação de vida é o nosso ex-aluno e que também foi aluno do CID. Ele, anteriormente, vivia numa condição de vulnerabilidade social muito grande, mas foi retirado da rua, e nós temos um carinho muito especial por ele; para mim, ele é o símbolo do CID, uma vez que o projeto resgatou uma criança de uma situação de vulnerabilidade social e econômica e a colocou numa situação muito melhor, onde ele está hoje. Ele buscou as oportunidades e hoje ele é um atleta na modalidade de tênis de mesa, com bolsa do Governo Federal, além de ser educado, dócil. E isso representa o papel educacional do CID. Portanto, a grande fragilidade do projeto não é a demanda, porque existe a demanda e existem professores comprometidos e com vontade. Mas a fragilidade do CID é o investimento financeiro, porque a verba que vem para a escola, por exemplo, foi de quatro mil reais (R\$ 4.000,00); mas o que quatro mil reais compram para um CID de tênis de mesa? Evidentemente que não é só bolinha, raquetes e a rede,

mas é necessário um lugar apropriado para as crianças treinarem, que seja coberto e com estrutura. Então, a maior fragilidade do CID é o investimento financeiro por parte do governo do DF. (Gest. Esc. 2).

O depoimento do gestor escolar 2 aponta para a fragilidade do CID nos níveis operacional e estrutural. Isso reflete uma necessidade de investimento financeiro consistente. Todavia, para retomar a política administrativa conquistada, é necessária a participação dos envolvidos acerca das decisões sobre os objetivos da escola e seu funcionamento. (PARO, 2000). Ou seja, é preciso que os envolvidos nas UEs e no projeto CID, incluindo os pais e a comunidade, criem formas de pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos.

Deste modo, a gestão comunitária é a próxima categoria temática a ser abordada para elucidar a função dos gestores e da comunidade, a fim de garantir autonomia e recursos às escolas e, sobretudo, fomentar o papel educativo e social do CID nas UEs-polo.

7.4.1.4 Gestão Comunitária: Fomento e Garantia do Papel Educativo e Social do CID

A gestão comunitária é uma das funções do gestor escolar. Parte-se do pressuposto de que, além de gerir a escola na esfera administrativa e pedagógica, também essa gestão tem a função político-social, uma vez que o mandato do gestor escolar está para além da escola. De acordo com Paro (1992, p. 42), “[...] na escola pública, que atende as camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais, possuem, em última análise, interesses sociais comuns”. Diante disso, o objetivo comum entre os envolvidos é democratizar a participação da comunidade na escola e, sobretudo, redemocratizar a instituição para receber a comunidade, a partir da gestão comunitária. A perspectiva ou resistência em relação a essa participação depende muito de todos os envolvidos. Neste sentido, Paro (2000) reforça: “Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola? Isto deveria alertar-nos para a necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses.” (PARO, 2000, p. 27).

À vista disso, confirma-se o alerta do autor quanto à necessidade de uma abordagem dos envolvidos na escola junto à comunidade, a partir da gestão comunitária, que corresponde ao mandato social e educacional comum ao gestor educacional e à própria comunidade. Esta, enquanto agente civil da democracia, a

partir da gestão democrática, elege seus representantes para gerir a escola; aquele, na dupla função de gestor escolar e comunitário, é responsável por fomentar e garantir direitos democráticos nas comunidades.

Para além disso, a gestão comunitária tem a função de construir uma interface de interlocução entre os envolvidos com a escola e o projeto CID, nas questões relacionadas ao desenvolvimento político-social. Nesse sentido, vale reiterar que a proposição do Projeto Político-Pedagógico Carlos Mota, adotado pela SEEDF, avalia que os denominados Territórios de Vulnerabilidade Social (TEVS) necessitam de políticas intersetoriais realmente eficientes, eficazes e democráticas, até porque devem considerar seus moradores como sujeitos e não como tributários.

Considerando esse contexto, o depoimento do professor do CID 8 reafirma e depõe a favor de uma gestão comunitária, tendo em vista o reforço ao engajamento da comunidade na escola e vice-versa – tudo isso considerando o protagonismo dos agentes civis, públicos e comunitários envolvidos no processo de transformação social e educacional dos estudantes:

O projeto CID atende a pais de diferentes locais, com diferentes posições sociais, que vêm em busca de uma atividade esportiva para o seu filho. Então, o projeto CID traz a família para dentro da escola. Um exemplo é o irmão de um ex-aluno que treina comigo há cinco anos e conseguiu uma bolsa de estudo na escola particular, por meio do projeto CID de basquete. Todavia, não só ele, mas outros atletas, pelo fato de participarem de campeonatos e torneios, são vistos por dirigentes de escolas particulares e outros que, ao perceberem neles um talento, também acabam lhes concedendo bolsas de estudo. Para além disso, temos alunos que, pela prática esportiva através do projeto CID, hoje em dia, são professores de Educação Física e envolvidos com questões sociais importantes – inclusive tocam projetos sociais na expansão de Ceilândia e Taguatinga. Isso demonstra exatamente um dos papéis do CID, ou seja, tirar as crianças das drogas, dos vícios e de outras situações, a fim de levá-las para o esporte. Então, são exemplos vivos em nossa sociedade. Por meio do Projeto CID, a gente percebe que o processo vai dando frutos, e isso é um reconhecimento, uma vez que eu não busco ganhar campeonatos e resultados, mas eu procuro exatamente o contrário, ou seja, tirar aquele aluno da condição de vulnerabilidade e colocá-lo na prática esportiva – não somente para formar atletas, mas principalmente, e o mais importante, para formar o cidadão. Neste sentido, sempre converso com os meninos sobre esta questão, ou seja, aqui pode nascer um Michael Jordan ou um Oscar, em consequência do nosso trabalho, mas principalmente que sejam pessoas boas, trabalhadoras e envolvidas com questões que possam ajudar o próximo. Portanto, a gente precisa trazer a comunidade para dentro da escola, porque é ela que vai trazer as demandas e necessidades

da própria escola e do seu próprio filho. O projeto CID pode abarcar e trazer mais pessoas para dentro da escola. Parece que, às vezes, a quantidade de pessoas envolvidas na escola pode ser pouca, a participação dos pais pode ser pouca; mas, através do CID, o pai que é participativo e leva seu filho para o projeto e para os jogos escolares estará sempre em convivência com o professor do CID e outros envolvidos dentro e fora da escola. Assim, os pais vão poder compartilhar e implantar algumas ideias para que o PPP da escola possa fluir. (Prof. CID 8).

A proposição política e social desse depoimento elucida um aspecto importante da gestão comunitária, a partir da seguinte premissa: o projeto CID precisa trazer a comunidade para dentro da escola. Todavia, como transformar isso em algo factível para a realidade escolar? A resposta está justamente no engajamento dos envolvidos tanto na escola quanto no projeto CID, com o objetivo de diagnosticar os potenciais e as vulnerabilidades sociais da comunidade, a partir de instrumentos elaborados para esse fim. Neste sentido, os instrumentos de avaliação quantitativa no âmbito do projeto CID estão presentes na escola, mas ainda há carência de instrumentos qualitativos para ouvir a comunidade, como aponta o depoimento do gestor educacional 7:

Em relação ao CID e aos instrumentos de acompanhamento, que já foram mencionados, ou seja, o diário de classe, o relatório bimestral, existe também um portfólio anual, que o professor preenche no final do ano letivo para a GEFID. Atualmente, estamos criando um outro documento, mas ainda não o colocamos em prática, ou seja, estamos elaborando um documento com alguns instrumentos de avaliação; a nossa ideia é que tenha uma avaliação do estudante, do professor e dos gestores das escolas que têm ligação com o projeto CID; mas isso ainda não foi aplicado, porque está em fase de elaboração. Eu diria que o portfólio anual já tem um pouco desse papel, porque, na realidade, a gente tinha um instrumento que era um relatório; depois a gente terminou com esse instrumento de papel e criamos um relatório bimestral informatizado. Este já dá conta de informações quantitativas, mas a gente sente falta de avaliações qualitativas. Neste sentido, para tentar resolver isso, estamos propondo o portfólio anual, em que o professor tem alguns campos para manifestar as suas dificuldades, as potencialidades, os registros fotográficos da participação em eventos, para complementar e ajudar na avaliação do projeto. Então, são esses os instrumentos, mas ainda estamos aplicando outras ideias, a fim de ouvirmos os estudantes envolvidos, os próprios professores, a equipe gestora das escolas onde o projeto CID é sediado. Agora, acerca de um instrumento para ouvir os pais, não temos nenhum voltado para esse fim. A ideia de ouvir a comunidade é interessante; mas, sendo sincero, não havia ainda pensado nada a respeito disso. (Gest. Ed. 7).

A falta de um instrumento qualitativo para diagnosticar a comunidade onde o polo do CID está inserido reabre uma discussão que foi levantada na entrevista com o gestor educacional 7, em relação aos estudos nas regiões administrativas para identificar a demanda de implantação de novos polos do CID e também acerca dos instrumentos utilizados. Neste sentido, o depoimento do gestor educacional 7 foi o seguinte:

Para ampliação do projeto CID, são feitos estudos para tentar identificar a demanda da comunidade, ou seja, quais são os locais que precisam e que têm uma carência de atendimento em relação à iniciação desportiva. Como eu comentei, estamos tentando buscar uma proporcionalidade entre essas regiões, que são as CREs e RAs. Existe também um critério acerca da diversidade de modalidades oferecidas, ou seja, tentamos identificar quais são as modalidades que existem na região, a fim de trazer novas oportunidades para os estudantes para estabelecer novas categorias de modalidades. Tentamos identificar outros projetos que poderia haver na região, incluindo iniciativas que podem ser da Secretaria de Esportes, que têm uma semelhança com o CID, bem como outros projetos sociais que podem estar acontecendo na região. Então, a gente divide as modalidades coletivas e individuais; e, dentre as modalidades individuais, tentamos dar o máximo de oportunidade em termos de diversidade para aquela comunidade. Essa ampliação depende da disponibilidade de recursos humanos da SEEDF; normalmente, a gente faz um estudo de demanda e de viabilidade de abertura e, depois, é negociado junto à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) o que é possível de fato abrir para o ano seguinte. Assim, a SUGEP entra com viabilidade em termos de recursos humanos. O processo de seleção de professor para o CID é feito mediante a publicação de uma portaria, a partir da qual o professor passa por um processo seletivo com alguns critérios, como experiência profissional, formação na área pretendida e entrevista com a banca, onde se apresenta um plano de trabalho. Ao passar pela banca, ele recebe uma declaração de aptidão. Neste sentido, só podem pleitear uma vaga no projeto CID aqueles professores que têm uma declaração de aptidão. Essas carências vão para o procedimento de remanejamento interno e externo da SEEDF, e todos os professores da rede com aptidão podem pleitear essas carências de acordo com a regras pré-estabelecidas pela SEEDF, por meio de publicação de portaria e divulgação por circular. (Gest. Ed. 7).

Ante o exposto, percebemos a incongruência em relação aos estudos para ampliação e implantação de novos polos do CID nas comunidades, uma vez que, segundo o depoimento do gestor escolar 3, apesar de se estabelecerem tentativas para buscar e identificar critérios, esbarra-se nas condicionantes da SUGEP enquanto órgão responsável pela gestão de pessoas e viabilidade de recursos humanos para abertura de novos polos. Diante disso, atentamos para o pressuposto de elaboração de um instrumento muito mais quantitativo do que qualitativo para diagnosticar a

comunidade. Não obstante isso, o envolvimento das escolas e do projeto CID a partir da CRE, da UNIEB e da GEFID sinaliza a falta de interlocução intersetorial, já mencionada anteriormente, o que dificulta a produção de um instrumento capaz de ouvir, conhecer e avaliar qualitativamente as comunidades nas esferas social, econômica, educacional, desportiva e cultural, a fim de implantar novos polos do CID e intervir nas comunidades a partir da gestão comunitária.

O depoimento do gestor escolar 3 reforça que é imprescindível a gestão comunitária, a fim de mobilizar a participação da comunidade nas tomadas de decisões em relação à implantação de novos polos, na operacionalização administrativa e pedagógica do CID e na garantia de que a comunidade seja atuante na elaboração dos PPPs das escolas, no trabalho educativo e esportivo do projeto.

O gestor escolar 4, enquanto ex-aluno do CID e também, na atual conjuntura, enquanto gestor da E4, traz, no seu depoimento, a importância de fomentar o papel educativo do CID na escola e na comunidade, nos seguintes termos:

Para se ter uma ideia, no começo do ano letivo, fizemos uma reunião com os pais para apresentação da escola. Os pais ficaram fascinados com as fotos do projeto CID com os meninos nas competições na Argentina e no Marrocos. Então, os pais disseram: “Como faço para participar deste projeto?”. Neste sentido, nós observamos que o CID de taekwondo serve como válvula de escape na escola para aquele menino que ainda precisa ser lapidado. Quando o pai vem participar da reunião, ele diz: “O meu filho precisa disso como mecanismo para se integrar à atividade esportiva da escola”. Neste sentido, o CID tem um certo peso, pois eu nasci aqui na Ceilândia em 1976 e cheguei a participar um pouco do CID de atletismo, apesar de não ser tão destacado na atividade; porém, encontrava um mecanismo de lazer e de autoconhecimento. Eu sei que o CID de taekwondo promove isso, e essa é a ideia, ou seja, colocar no nosso PPP o projeto CID para trabalhar com os alunos, fazendo com que o aluno encontre na escola um mecanismo de bem-estar. Todavia, eu confesso que não estou satisfeito com o número de adesão dos nossos alunos em relação ao CID e, sobretudo, dos nossos professores. (Gest. Esc. 4).

O depoimento do gestor da E4 sinaliza três aspectos necessários para fomentar e garantir o papel educativo e social do CID na escola e na comunidade. O primeiro aspecto diz respeito a um planejamento da proposta pedagógica que envolva pais, alunos e professores do CID e de Educação Física, de forma participativa e cooperativa. O segundo aspecto aponta para uma necessidade de ampliação do CID na comunidade, a fim de proporcionar outras modalidades de interesse dos alunos. O terceiro aspecto é a participação dos alunos da própria escola no CID. O gestor da E4

considera que o envolvimento dos estudantes é limitado e de baixo impacto, considerando o quantitativo de alunos na sua UE.

Quanto à percepção dos estudantes, apontamos para o relato do aluno 17, quando perguntado sobre que mudanças faria no CID caso fosse responsável pelo projeto:

Fazendo uma avaliação, poderia dizer que o espaço não é dos melhores, mas pode melhorar. As mesas de tênis de mesa têm um custo muito alto, e também não estamos recebendo verba para poder comprar mais materiais, pois o interesse dos alunos é participar, aprofundar seus conhecimentos para poder melhorar mais no tênis de mesa. Infelizmente, no CID, não temos como participar dos torneios da Federação Brasileira de Tênis Mesa, mas só de torneios regionais, como o Sesc e os jogos do DF. O CID também poderia expandir para além da escola, mas, para isso, precisamos de ajuda financeira do governo para fazer as inscrições nos torneios da Federação. Isso ajudaria outros alunos a conhecer o CID e se interessar pelo projeto. Porque o CID não precisa só de espaço na escola para o professor dar as suas aulas e formar bons cidadãos, mas também de verba para investir nos materiais e equipamentos e instalar os CIDs em uma área pública, onde todos os cidadãos possam ter acesso às atividades, dando maior visibilidade ao CID e expandindo o projeto em todo o Distrito Federal. (Aluno do CID 17).

O contexto abordado pelo aluno do CID da E3 retoma alguns aspectos do ponto de vista dos recursos financeiros do PDAF e, sobretudo, reforça aspectos relacionados à gestão comunitária, quando ressalta a necessidade de o CID ter um espaço físico ou uma área pública para que os cidadãos possam ter acesso às suas atividades e para que elas tenham maior visibilidade. Assim, os aspectos levantados são recorrentes nos depoimentos tanto dos gestores escolares quanto dos professores e alunos do CID.

Neste sentido, seguimos analisando outros aspectos do eixo temático gestão educacional para entender melhor a dinâmica entre os gestores educacionais e os escolares. Para isso, partimos das categorias temáticas que são abordadas a partir do movimento articulador entre os teóricos e os dados provenientes do eixo temático gestão educacional.

7.4.2 Eixo temático “Gestão Educacional”

O movimento articulador desse eixo temático, em relação à gestão educacional, torna necessário conceituar e distinguir o que se entende como gestor educacional e gestor escolar. Tomando como fundamentação conceitual o trabalho

de Paro (1996), entendemos que o gestor educacional parte do âmbito macro, referente aos órgãos superiores do sistema de ensino e das políticas públicas pertinentes à educação. Quanto à gestão escolar, esta situa-se no âmbito micro, representando o trabalho desenvolvido pela escola e que não se esgota no âmbito escolar, pois está vinculado à gestão do sistema educativo e pressupõe a gestão democrática e comunitária.

Dessa forma, elaboramos um quadro-síntese, a fim de esclarecer as unidades e as categorias temáticas que emergem das convergências e aproximações tanto dos gestores educacionais quanto dos gestores escolares. Para além disso, buscamos desenvolver a interface entre os dados obtidos e o conteúdo dos documentos (OP e PPPs).

Quadro 19 - Síntese: convergências e aproximações entre gestores educacionais e escolares

Setoriais	Unidades de análise Gestores educacionais	Gest. Esc.	Unidades de análise Gestores escolares	Categorias temáticas
Gest. Ed. 5	Planejamento pedagógico do CID junto ao PPP das UEs	Gest. Esc. 1	Contrato pedagógico: GEFID-UNIEB-CID-UEs	Contrato pedagógico: GEFID-UNIEB-CID-UEs Gestão pedagógica
Gest. Ed. 6	Intencionalidade: papel educativo do CID	Gest. Esc. 2	Efetivação do espaço esportivo e cultural	Efetivação do espaço esportivo Gestão democrática
Gest. Ed. 7	Proposta: Instrumento de avaliação qualitativa do CID	Gest. Esc. 3	Proposta: integração pedagógica PME-PECM	Contrato pedagógico Gestão pedagógica
		Gest. Esc. 4	Proposta: integração pedagógica UEs-CID	Contrato pedagógico: UE-CID-PPP Gestão pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira categoria temática a ser abordada diz respeito ao contrato pedagógico, a partir da articulação intersetorial entre os envolvidos, como as UEs, o CID e a UNIEB, por serem setores de jurisdição pedagógica ligados diretamente ao papel educacional e esportivo do CID e aos PPPs das escolas selecionadas.

7.4.2.1 Gestão Pedagógica: Contrato Pedagógico (GEFID-UNIEB-UE-CID)

A gestão pedagógica parte do pressuposto do envolvimento participativo e do engajamento dos envolvidos no planejamento educacional, tanto no nível estratégico quanto no pedagógico. O objetivo da gestão pedagógica é organizar e planejar o

sistema educacional e, sobretudo, trabalhar na elaboração e na execução de projetos pedagógicos para garantir a melhoria da qualidade de ensino dos alunos. Neste sentido, o contrato pedagógico parte da mobilização e da responsabilidade dos envolvidos, começando pelo gestor educacional e dando sequência ao processo pelo gestor escolar, a fim de se promoverem constantemente ações para proporcionar envolvimento conjunto dos envolvidos na escola e no CID.

Para além disso, a gestão pedagógica, quando acompanhada por ambos os gestores, enquanto educadores em potencial, promove ações entre os envolvidos, com tendência a reforçar mecanismos democráticos e éticos para avaliar se as ações feitas na instituição estão conduzindo uma educação de qualidade para todos os alunos. Isso envolve ações pedagógicas, passando pelo processo de avaliação, abrangendo ainda a elaboração de materiais, a implementação de metodologias de ensino para estratégias de ensino, a formação dos professores, as estratégias e a interação e participação das famílias e da comunidade no PPP da escola.

O direcionamento dessas ações, para que sejam implementadas na escola e sigam condizentes com a realidade escolar pública, deve ser gerido pelos envolvidos na escola e no projeto CID. Para isso, necessitamos do cumprimento de um contrato pedagógico, em que os envolvidos estejam comprometidos com a coordenação pedagógica, como sendo um espaço de discussões, planejamento, pesquisa e articulações para desenvolvimento de projetos pedagógicos, em cooperação mútua.

O contrato pedagógico também envolve a necessidade de espaço-tempo; espera-se dos envolvidos o comprometimento com as suas atribuições junto ao espaço escolar para mais bem se administrar o tempo junto às coordenações pedagógicas. Neste sentido, a partir da OP do CID, existem prescrições definidas acerca das atribuições dos gestores, do coordenador intermediário e, sobretudo, dos professores do CID em relação ao cumprimento do espaço-tempo na sua coordenação pedagógica.

Assim, no que tange à coordenação pedagógica do CID junto aos envolvidos na escola, a fragilidade dessa atuação evidencia-se na incompatibilidade de dias e horários em relação às coordenações coletivas da escola e às coordenações setoriais do CID, conforme relata o professor do CID 8:

As coordenações pedagógicas funcionam igualmente em toda a rede de ensino, onde existem duas coordenações coletivas e duas individuais;

inclusive, as coletivas coincidem com o atendimento do CID. Segundo a OP do CID, o atendimento aos alunos é nas segundas, quartas e sextas-feiras, mas a quinta-feira fica como dia específico para a coordenação pedagógica do CID; porém, esses dias não batem com as demais disciplinas da escola. Todavia, na escola onde estou lotado, participamos da semana pedagógica com os demais professores e, sobretudo, participamos de todos os eventos pedagógicos, como a festa junina e a feira de ciências. Então, nós trabalhamos em parceria com os eventos pedagógicos da escola, mas não participo das coordenações coletivas da instituição, tendo em vista que os dias coincidem com os das atividades do CID. Entendo que a minha participação na coordenação da escola deveria ser mais intensa, pois boa parte dos alunos do CID é da escola-polo; mas acredito que nós, professores do CID, deveríamos estar participando das coordenações de outras escolas, tendo em vista que não atendemos apenas a alunos da escola-polo, mas de outras escolas e, sobretudo, alunos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Por isso, acredito que teríamos de ter coordenações pedagógicas na CREC com todas essas instâncias e modalidades de ensino. Assim, poderíamos dar e receber contribuições acerca desses alunos e de suas respectivas instâncias e modalidades educacionais, e não única e exclusivamente da escola-polo. Acredito que nós, professores do CID, deveríamos coordenar pelo menos uma vez por bimestre outros núcleos do CID, pois é muito difícil entender o aluno do Ensino Fundamental I e II e também do Ensino Médio se a gente não conversa com os professores dessas escolas. Então, o meu convívio acaba se restringindo ao Ensino Fundamental I, do qual faz parte do meu polo. As escolas atendem às diretrizes da SEEDF, e os professores se reúnem para discussão e desenvolvimento da proposta pedagógica; mas uma vez que, enquanto professores do CID, não participamos das coordenações coletivas, fica difícil estarmos envolvidos integralmente no desenvolvimento pedagógico da escola. Porém, quando acontece algum evento na escola, neste caso, somos convidados pelo gestor escolar e pela supervisão pedagógica para trabalhar em um espaço em que o CID esteja inserido na escola. (Professor CID 8).

Observamos, nesse depoimento, algumas contradições entre o que está prescrito nos documentos (OP e PPPs) e o que realmente é executado. A primeira contradição encontra-se nas atribuições do professor do CID prescritas na sua OP, com a destinação obrigatória das quintas-feiras às reuniões de coordenações pedagógicas com esse professor, que deverão ser realizadas na sua escola de lotação. As coordenações coletivas da escola-polo, no entanto, acontecem atualmente nas segundas e quartas-feiras, justamente nos dias e horários em que o professor do CID está em pleno atendimento no projeto da sua escola. Tal fato é reforçado no depoimento do professor do CID 7:

Na verdade, existe um ponto de divergência, porque as coordenações do CID são sempre às quintas feiras, e a coordenação geral da escola é às quartas-feiras. Então, nós, enquanto professores do CID, ficamos meio alheios quanto a algumas questões pedagógicas da própria escola, em função de as coordenações serem em dias diferentes, ou seja, a nossa coordenação, segundo a OP, tem de ser às quintas feiras; e já na escola tem de ser às quartas feiras. Neste sentido, algumas coisas relacionadas ao CID não podem ser compartilhadas entre os professores na escola, a fim de que possam aceitar e entender como é o projeto CID, do que se trata o projeto – eles não sabem. Isso é uma coisa que pode ser trabalhada dentro da escola e até mesmo dentro da própria GEFID, a fim de se repensar sobre essa situação, ou seja, fica um projeto separado, sendo que pode compor inclusive o projeto pedagógico da escola, a fim de que os professores o conheçam e o avaliem, uma vez que muitos colegas da escola pensam assim: “Este projeto, a gente não sabe como funciona, não sabe quem é que atende, não sabe quantidade de aluno, não sabe se participa de campeonatos”. Por exemplo: aqui na escola, a gente participa de todos campeonatos; e, no ano passado, nós chegamos às oitavas de final entre os oito times de Brasília. Logo, são projetos assim que chamam a atenção dos alunos, mas também contemplam alguns questionamentos dos professores, da direção e da coordenação pedagógica. Quanto à coordenação pedagógica, o esporte é importante para melhorar o comportamento de cada atleta dentro de sala de aula, a obediência, a hierarquia e o respeito às regras. Isso são exemplos que o professor pode puxar deste aluno como modelo para a sala de aula, e ampliar o conhecimento dos outros colegas acerca da necessidade do esporte na vida escolar e na vida cotidiana daquela criança e daquele adolescente. A nossa Orientação Pedagógica (OP) diz que o nosso trabalho deve acontecer às segundas, quartas e sextas-feiras; mas, quando a escola vai dar o passo para implantar e aceitar o projeto CID, deveria acompanhar e saber dessa questão da coordenação e abrir o espaço às quintas-feiras na coordenação da escola para abraçar o projeto e o professor do CID. Mas, infelizmente, a OP é desconhecida de alguns diretores de escola e de alguns coordenadores. Por isso, inviabiliza-se a interlocução entre os envolvidos e principalmente com os professores de Educação Física, pois a maioria pensa assim: “O professor do CID é aquele que não dá aula, não participa de nada, fica excluído”. Então, de certa forma, o professor do CID é meio estigmatizado, ou seja, é visto como aquele que está alheio aos problemas da escola e não tem discernimento dos acontecimentos internos da instituição – o que não é verdade, pois nós trabalhamos muito”. (Professor CID 7).

A segunda contradição diz respeito às coordenações pedagógicas específicas dos professores de Educação Física das escolas-polo, que estão desarticuladas da coordenação pedagógica dos professores do CID em relação aos dias e horários, que são distintos. Desta forma, fica prejudicada a interlocução e construção de práticas pedagógicas em conjunto. Tanto a coordenação pedagógica do CID quanto a

coordenação coletiva da escola e a específica do professor de Educação Física não estão coadunadas, ficando sem condições de debater e construir propostas pedagógicas em comum e, sobretudo, avaliar o processo de ensino-aprendizagem a partir da sala de aula. Isso se confirma no relato do professor de Educação Física 12, que traz o seguinte depoimento:

Uma coisa sobre a qual sinto um pouco de dificuldade é o encontro com o professor do CID, para nos apropriarmos de certas informações de questões práticas que acontecem no projeto e ter um entendimento de como ele funciona, para que possamos passar isso para os nossos alunos da Educação Física. Essa dificuldade se dá justamente pela dinâmica do horário, pois, no PECM, eu estou em regência todos os dias pela manhã, e a quarta feira é o dia da coordenação coletiva; mas o professor do CID está em regência. Neste sentido, nós não temos tempo hábil para sentar e conversar, pois, no período da tarde, o professor do CID está em outro local, tendo em vista a expansão do CID em Ceilândia. Então, eu tenho uma dificuldade muito grande de me encontrar com o professor do CID para interagir e ter uma interlocução para articulação dos trabalhos do projeto e da Educação Física na escola. (Professor de Educação Física 12).

Neste cenário, o contrato pedagógico fica incompleto, tendo em vista as coordenações setorizadas e desarticuladas entre os envolvidos. Salientamos que tanto o CID quanto a Educação Física escolar têm em comum o mesmo componente curricular, justamente com a finalidade de reverberar práticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento cultural e esportivo dos alunos nas escolas-polo.

Para além das contradições levantadas, outras se mostraram à medida que avançamos na análise dos dados obtidos, por meio das entrevistas com os gestores escolares. Uma delas relaciona-se à coordenação intermediária a partir da UNIEB: as coordenações pedagógicas dos professores do CID foram classificadas como setorizadas. Assim, a despeito de os professores do projeto estarem lotados e trabalhando nas escolas-polo, eles acabam não conseguindo atuar com os outros professores na coordenação coletiva e, sobretudo, com o coordenador intermediário, tendo em vista as suas demandas em vários projetos educacionais ligados à UNIEB, como o Programa Educação com Movimento, o Programa Ginástica nas Quadras, o CID e outros projetos pedagógicos nas escolas. Por isso, a coordenação do CID pode ser classificada como setorizada, pelo fato de a gestão pedagógica na escola e na UNIEB acontecer de forma assistemática – não por falta de envolvimento do coordenador intermediário, mas muito em função das demandas e do acúmulo de

atribuições que acabam se tornando também intermitentes. As coordenações setoriais e intersetoriais, que eram realizadas de forma sistemática mensal e bimestral, tornaram-se descontínuas, conforme o depoimento do professor do CID 9:

Em relação à coordenação pedagógica geral do CID, costumávamos ter reuniões periódicas; porém, neste ano, até o momento, tivemos apenas uma grande reunião, no início do ano. Até o ano passado, nós estávamos tendo reuniões trimestrais ou bimestrais; mas neste ano tivemos uma única ao nível geral do CID, a partir da Gerência de Educação física e Desporto (GEFID). Para além disso, com a falta do coordenador específico de Educação Física, substituído pelo coordenador intermediário da UNIEB, nós não estamos tendo as coordenações pedagógicas na CREC Regional da Ceilândia. Antigamente, reuníamos-nos pelo menos uma vez, todos os professores do CID de Ceilândia de todas as modalidades. Neste sentido, tentamos fazer as reuniões quinzenalmente; mas existe a demanda do coordenador intermediário da UNIEB – que no caso não cuida só da Educação Física e do CID, mas está acumulando outras funções em relação ao Programa Educação com Movimento (PECM) e a outros programas e projetos pedagógicos em um determinado número de escolas. Então, o coordenador intermediário não está focado somente na Educação Física e no CID, uma vez que tem uma demanda grande; as reuniões pedagógicas caíram muito, e não as estamos tendo com a frequência que nós tínhamos. (Professor CID 9).

A desarticulação entre os setores educacionais responsáveis pelas coordenações pedagógicas, entre a escola, o CID e o coordenador intermediário da UNIEB, bem como a descontinuidade das coordenações pedagógicas, têm reflexos nas atividades pedagógicas da escola e, sobretudo, no papel educacional esportivo do CID, como relata o gestor escolar 2:

Eu sinto a necessidade de as coordenações intermediárias (CID e UNIEB) caminharem juntas, pois, como o CID está vinculado ao PPP, e a proposta pedagógica da SEEDF envolve a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a gente precisa caminhar com essas vertentes; e o CID tem de estar vinculado com a prática pedagógica da escola. Por exemplo: o professor está no terceiro ano das séries iniciais, ensinando seres vivos. Mesmo que o CID seja da modalidade de tênis de mesa ou basquete ou qualquer outra modalidade esportiva, em algum momento, o professor do CID e o professor de sala de aula têm de estar resgatando alguns elementos do CID, como, por exemplo, a semana da gincana, em que vou trabalhar outras atividades que também fomentam a prática desportiva, com ludicidade, a partir de brincadeiras. Então, eu acredito que tanto o CID quanto a proposta pedagógica da escola, é como se representassem uma teoria de conjuntos, ou seja, um engloba o outro, e isso também é requisito e proposta da SEEDF. (Gest. Esc. 2).

Apesar de esses setores educacionais serem independentes nas suas ações, espera-se que sejam interligados na comunicação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Neste sentido, a GEFID é o ponto de partida para a comunicação com o CID e, sobretudo, com a UNIEB – esta, por ser o setor responsável pela Educação Básica da Regional de Ensino de Ceilândia, pelos projetos e programas pedagógicos das escolas, pelo suporte pedagógico aos gestores escolares, pelo gerenciamento curricular e a capacitação de professores; e aqueles, por estarem unidos em um único propósito e objetivo: garantir o estado de direito à educação e ao esporte escolar e, certamente, a qualidade de ensino aos alunos.

Então, para que a gestão pedagógica funcione de forma sistêmica, efetiva, articulada e plena, é necessário um contrato pedagógico imbricado a partir da GEFID com os gestores educacionais da CREC, envolvendo a UNIEB e o seu coordenador intermediário, com articulação direta do gestor escolar, a fim de mobilizarem e engajarem os envolvidos na escola, que, coadunados aos interesses sociais da comunidade escolar, passam a ser construídos a partir da gestão democrática. Com isso, apontamos para outra categoria temática sinalizada a partir dos dados obtidos, por meio das entrevistas com os envolvidos na escola e no CID, que trata da efetivação do espaço esportivo do projeto para o pleno desenvolvimento das práticas esportivas nas escolas-polo. Sobre esse contexto, Oliveira (2009) afirma:

O esporte é reconhecido no mundo inteiro como um dos fenômenos mais importantes na vida sociocultural das pessoas” e que, embora a maioria dos países tenha a Educação Física nos currículos escolares, há insuficiência de instalações, formação inadequada de professores e sacrifício das aulas de Educação Física em favor de outras disciplinas. A situação no Brasil também é descrita como deficiente, com uma quadra esportiva para mais de seis escolas, totalizando cerca de 1.300 alunos por quadra. Também menciona a falta de material esportivo e didático e a necessidade de valorizar e integrar a Educação Física com as outras disciplinas escolares, além de uma abordagem educacional para o esporte. (OLIVEIRA,2009, f.102).

Portanto, em face da pertinência da fundamentação teórica e somando isso à relevância dos dados obtidos, avançamos na questão da efetivação dos espaços esportivos adequados para o pleno desenvolvimento das modalidades coletivas e individuais do CID nas escolas-polo.

7.4.2.2 Gestão Democrática: Efetivação do Espaço Esportivo do CID

Este aspecto da análise, que envolve as questões de infraestrutura do CID, aparece de forma extremamente emblemática entre os gestores escolares, os professores do CID e o gestor da CREC, uma vez que a efetivação do espaço físico do CID na escola não acontece com facilidade, tendo em vista que os espaços são extremamente disputados entre os envolvidos dentro e fora da escola. Todavia, é no processo de gestão democrática que se viabiliza a participação dos envolvidos para gerir e compartilhar os espaços públicos da escola, através de relações cooperativas para uma melhor qualidade de ensino.

Nesse âmbito, o desenvolvimento das atividades no interior da escola nem sempre acontece de forma harmoniosa. Como afirma Paro (2000),

Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar. (PARO, 2000, p. 43-44).

O autor expõe questões relacionadas às condições de trabalho na escola que, independentemente de serem ótimas ou insuficientes, não implicam relações cooperativas e democráticas entre os envolvidos na escola. Diante disso, as questões levantadas pelo autor reverberam no depoimento do gestor educacional 6, nos seguintes termos:

O professor do CID, quando tem o espaço daquela escola para desenvolver as atividades esportivas, surge a questão: “É bom para a escola?”, parece-me que sim; porém, os professores da escola começam a dizer: “Porque os alunos de outras escolas têm mais oportunidade do que a nossa escola”. Por isso, se não houver uma interação do professor do CID com os envolvidos e a proposta pedagógica da escola, os professores começam a sentir ciúme e dizer: “Porque o camarada que vem de fora não coordena com a gente, não tem nada a ver com o universo da escola, não se envolve com as questões da escola, não se envolve com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não interage conosco, não coordena conosco e também não recebe as broncas que a gente recebe.” Por quê? Nós estamos ligados a um mesmo padrão. Essa é a grande discussão! Caso isso acontecesse, facilitaria para o professor do CID sob todos os aspectos,

ou seja, o trabalho se tornaria harmonioso com todos e traria clareza a todas as coisas. Todavia, os professores de outras áreas, sejam de escola, classe ou ensino médio, acham que o professor do CID está passando o tempo, recreando, que não tem envolvimento; e, por isso, não existiria significado em ter um professor do CID na escola. Neste sentido, ressalto a necessidade de buscar interação, uma vez que este é o grande dilema e o paradigma que precisa ser quebrado, pois, quando existe interação com a proposta pedagógica da escola onde o professor do CID está lotado e na qual está sediando o projeto, o trabalho flui; mas, quando não há interação, o que acontece é o afastamento, a beligerância dos dois lados. Assim, posso citar um problema gravíssimo em um polo do CID em relação ao tempo-espço, onde os professores oriundos da própria escola e o professor do CID quase chegaram ao desentendimento e às vias de fato. Portanto, tive de ir até a escola para conversar com todos, a fim de buscarmos alternativas; mas tudo o que a gente menos faz é tentar tirar o polo da escola. Porque o professor, quando trabalha no CID, ele divulga na redondeza o seu trabalho e estabelece uma linha de comunicação com a comunidade escolar; quando ele vai para outra escola, ele tem de recomençar o trabalho. (Gest. Ed. 6).

As questões relatadas pelo gestor educacional 6 não são somente de cunho estrutural, no que se refere a recursos insuficientes e inadequados para a prática das modalidades esportivas na escola; mas envolve um conjunto de fatores, ou seja, a incompatibilidade tempo-espço na escola, em relação às atividades do CID e do componente curricular de Educação Física imbricado com os programas educacionais (PME e PECM) de educação integral. Para além disso, há necessidade de relações entre pares para mais bem se estabelecer cooperação e compartilhamento do tempo-espço na escola. Neste sentido, não basta apenas que o professor do CID prospecte uma escola para implantar a modalidade coletiva ou individual. Antes disso, é necessário fazer uma visita para diagnosticar o interesse da comunidade, dos professores e do gestor escolar em receber o projeto CID. Isso implica readaptar o tempo-espço, a estrutura e a programação das escolas, a fim de minimizar as fragilidades do projeto CID nas UEs-polo, conforme relata o gestor escolar 1:

A primeira e maior fragilidade que a gente encontra é uma queixa dos professores, ou seja, a nossa quadra de esporte, ela é muito próxima dos blocos de sala de aula e, por isso, o barulho em função da movimentação dos alunos do CID incomoda na sala de aula. A segunda são os torneios do CID, que acontecem sempre uma ou duas vezes ao ano, com a movimentação de muita gente estranha dentro da escola, e a gente precisa ter um cuidado maior. (Gest. Esc. 1).

De certa forma, o depoimento do gestor da UE 1 acerca das fragilidades do CID não deve funcionar como álibi para não se fazer nada na escola, em virtude das dificuldades e da neutralidade dos envolvidos, uma vez que se espera engajamento e consenso entre os pares, enquanto responsáveis por garantir o direito à infraestrutura e a melhores condições de trabalho na escola. Assim, como afirma Paro (2000),

[...] é preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve nenhuma tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos (pessoal escolar, alunos e comunidade) que ao tomarem consciência das dificuldades, podem desenvolver ações para superá-las, quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas, que exigem para sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma dificilmente estariam envolvidas com as questões escolares. (PARO, 2000, p. 44-45).

Paralelamente ao depoimento do gestor escolar 1, segue a concepção do gestor educacional 5, quando perguntado sobre como caracteriza o CID enquanto projeto e sobre que diferenças seriam possíveis caso ele assumisse o status de Programa. Para ele,

[...] o CID, desde o seu início até hoje, são 35 anos de existência, e ele se mantém como projeto; todavia, é algo que já perdeu essa característica, em função das avaliações. Por isso, considero que ele já tem uma característica de programa, porém sem toda aquela parte formal que daria condições para que ele funcionasse como programa de iniciação desportiva escolar. Para isso, seria necessário um espaço definido, específico, para se desenvolver o CID como programa. Quero dar alguns exemplos: o CID de voleibol precisaria de uma quadra específica com todos os equipamentos, espaço e um tempo maior para que esses alunos pudessem fazer esse trabalho. Outro exemplo é o CID de tênis de mesa, que também precisa de equipamentos, espaço para as mesas de tênis e um tempo maior para realizar o treinamento dos alunos. Para além disso, temos o CID de taekwondo, que é o exemplo a ser seguido; hoje temos um espaço que foi reformado, onde o polo funciona há muitos anos, no CEM 4, com uma sala ampla e com alguns equipamentos. Todavia, precisamos trazer essas condições para todas as modalidades do CID, ou seja, precisamos de espaços específicos, equipamentos específicos e de acordo com as características de cada CID, a fim de que as atividades possam ser preservadas e sobretudo aplicadas na sua integralidade. (Gest. Ed. 5).

Ambos os depoimentos dos gestores educacionais retratam as fragilidades do CID do ponto de vista estrutural e de articulação entre pares para equalizar a questão de tempo-espço. Quanto a esse aspecto, a superação das condições de trabalho e estrutura na escola envolve conscientização e também pressão sobre Estado por parte dos envolvidos na escola; é a partir deles que se levantam as demandas de políticas públicas, por meio da problematização identificada, a fim de que esta seja encaminhada para a agenda do Estado. Neste sentido, encontramos em Souza (2006) uma abordagem de política pública a partir das arenas sociais para identificar e colocar o problema na agenda do Estado nos seguintes termos:

O modelo de arenas sociais vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. É quando os policy makers do governo passam a prestar atenção em algumas questões e a ignorar outras. Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: (a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; (b) eventos tais como desastres ou repetição continuada do mesmo problema; e (c) feedback, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a policy community, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreça suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma idéia e para colocar o problema na agenda pública. Esses empreendedores podem constituir, e em geral constituem, redes sociais.® Redes envolvem contatos, vínculos e conexões que relacionam os agentes entre si e não se reduzem às propriedades dos agentes individuais. As instituições, a estrutura social e as características de indivíduos e grupos são cristalizações dos movimentos, trocas e “encontros” entre as entidades nas múltiplas e intercambiáveis redes que se ligam ou que se superpõem. O foco está no conjunto de relações, vínculos e trocas entre entidades e indivíduos e não, nas suas características. Este método e referencial teórico partem do estudo de situações concretas para investigar a integração entre as estruturas presentes e as ações, estratégias, constrangimentos, identidades e valores. (SOUZA 2006, p. 32).

A autora menciona os empreendedores de políticas públicas e os principais mecanismos para uma ideia ou política pública chegar à agenda do governo, contexto em que certos indicadores apontam para as falhas da política pública atual. Nesse âmbito, os grupos de pressão na comunidade escolar do DF, como o conselho escolar, a Associação de Pais e Mestres, os gestores escolares, os envolvidos na escola e no CID e a própria comunidade, são os responsáveis por chamar a atenção dos formuladores de políticas e do governo do DF, para colocar na sua agenda questões relacionadas a tempo-espço na escola pública, desenvolvendo os projetos e

programas educacionais e, sobretudo, a infraestrutura do espaço esportivo, conforme relata o professor do CID 9, nos seguintes termos:

Desde quando começamos o trabalho nesta UE, não havia um espaço específico para o trabalho da modalidade de tênis de mesa. Então, no início, as aulas eram organizadas no pátio da escola e inclusive nos horários de intervalo; era necessário dar uma pausa de 20 minutos nas atividades do CID, para que os alunos da escola pudessem lanchar e depois retornar às atividades do projeto. Isso foi uma constância nos primeiros anos do CID, que já funciona nesta escola desde 2013; e ficamos metade desse tempo em que estamos lá trabalhando no pátio da escola. Posteriormente, depois do apoio da direção da escola e do conselho escolar, enxergaram o projeto e decidiram que era melhor um espaço separado para o CID de tênis de mesa. Neste sentido, iniciou-se a construção de um espaço no fundo da escola para abrigar o projeto CID; mas ainda não é o espaço adequado, pois o ideal para trabalhar com o tênis de mesa seria realmente uma sala fechada, onde se pudesse manter todas as mesas de tênis montadas; mas isso hoje não é possível, tendo em vista que o espaço construído é aberto nas laterais. A boa notícia é que, além dessa cobertura, foi construída uma sala para guardar o material, onde a gente consegue montá-lo e trabalhar com os alunos diariamente. (Professor CID 9).

A intencionalidade do conselho escolar e do gestor da UE dessa comunidade escolar no DF ressignifica a perspectiva da gestão democrática, a partir de ações e decisões assertivas para estabelecer um espaço físico efetivo na escola para o pleno desenvolvimento das atividades do CID.

Não obstante a mobilização e a pressão da comunidade escolar, com seus instrumentos institucionais como o conselho escolar, a Associação Pais e Mestres, os gestores escolares e os envolvidos na escola e no CID, entendemos que a efetivação do espaço esportivo do projeto nas escolas-polo envolve outros aspectos fundamentais, tais como: a) relatórios quantitativos e qualitativos do CID, divulgando os indicadores da dimensão dos problemas de infraestrutura e de tempo-espaço nas escolas-polo, bem como reportando as informações sobre problemas recorrentes e, sobretudo, os dados que apontam para o potencial e as fragilidades da política pública esportiva do CID; b) articulação entre os pares no trabalho pedagógico da escola e do CID; c) mobilização de cooperação e compartilhamento de espaços esportivos na escola; d) conexão dos envolvidos na escola e no CID na construção do PPP das escolas-polo.

Partimos do pressuposto de que, a partir da gestão democrática, legitima-se a efetivação do espaço esportivo do CID nas escolas-polo quando o processo envolve conexão dos envolvidos da escola e do projeto, com vistas a construir e legitimar o

vínculo do CID aos PPPs. Tendo em vista esses aspectos, avançamos para a próxima categoria temática, ou seja, os PPPs das escolas selecionadas.

7.4.3 Eixo temático “PPP das Escolas Selecionadas”

O eixo temático atinente aos PPPs parte do pressuposto de que existem forças sociais relacionadas aos envolvidos na escola e no CID, como gestores, alunos, professores do CID e da Educação Física, os quais estão coadunados aos interesses sociais da comunidade escolar. Segundo a concepção de Veiga (2013),

O projeto político-pedagógico constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A este cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos. (VEIGA, 2013, p. 163).

Diante do exposto, o gestor e os envolvidos são responsáveis pela implantação de ações e projetos pedagógicos, por meio da construção participativa do PPP da escola. Diante disso, encontra-se na OP do CID a definição da vinculação do CID aos PPPs das escolas-polo. Assim, quando levado em conta o conjunto de envolvidos nas escolas e no CID, torna-se factível o papel educacional desse projeto no contexto escolar. Para além disso, partimos do pressuposto de que os envolvidos precisam não somente se envolver na construção do PPP, mas, sobretudo, devem considerar a competência do esporte educacional para a formação do aluno na escola. Sobre esse assunto, afirma Oliveira (2009):

O ensino do esporte na escola deve dar continuidade ao processo de educação formal do aluno, vinculado ao projeto pedagógico da unidade escolar, oportunizando, através da metodologia de ensino do Projeto, que um maior número de crianças tenha acesso ao aprendizado do esporte e tenha a oportunidade de permanecer na sua prática, processo esse que deve levar à autonomia e ao conhecimento crítico da cultura esportiva nas dimensões educacionais, de lazer e rendimento. (BRASIL, 2003c, p. 7 apud OLIVEIRA, 2009, f. 141).

Dessa forma, consideramos que a política educacional esportiva do Distrito Federal fundamenta-se e legitima-se a partir da gestão democrática, que envolve a construção coletiva do PPP da escola. Para mais bem elucidar as perspectivas e potências da construção do Projeto Político-Pedagógico, exploramos a primeira

categoria temática, ou seja, a gestão democrática a partir da conexão e da integração de envolvidos com as escolas-polo do CID selecionadas.

7.4.3.1 Gestão Democrática: Conexão de Envolvidos

A conexão dos envolvidos na construção do PPP exige muito mais do que apenas uma formalidade institucional para cumprimento de uma prescrição que regulamenta a construção desse documento na escola: implica uma relação de cooperação e integração entre os envolvidos e a comunidade, visando à construção coletiva do PPP. Neste sentido, partimos do pressuposto de que, a partir da gestão democrática, os envolvidos articulam-se no espaço escolar de forma sistemática e arquitetada, a fim de planejar ações políticas e pedagógicas para o futuro da escola.

Nessa perspectiva, tendo em vista a conexão das forças sociais dos envolvidos na escola e no CID (como gestores, professores do CID e de Educação Física, pais e alunos), bem como considerando os interesses sociais da comunidade, é necessário promover reflexão sobre o significado do Projeto Político-Pedagógico de uma escola – o que, segundo Veiga (2013),

Constitui-se em uma tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A este cabe o papel de liberar o processo de construção, execução e avaliação do projeto, contando com a valiosa participação de todos. (VEIGA, 2013, p. 163).

O conceito exposto pela autora, acerca da construção, execução e avaliação do PPP, expõe sua concepção sobre como se projeta esse documento na escola. Ou seja, se a reflexão acerca do PPP for realizada “[...] de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.” (VEIGA, 2001, p. 57). Neste sentido, a prescrição da OP do CID sinaliza a necessidade de envolvimento, participação, conexão e integração do professor do CID junto aos envolvidos na escola, a fim de construir o PPP de forma coletiva. Esses aspectos são apontados no depoimento do gestor escolar 2, nos seguintes termos:

Quanto à construção do PPP, no início do ano, percebi que não havia aproximação do professor do CID em relação à coordenação e à construção do PPP. Por isso, este ano, sentamos com o professor do CID para construirmos juntos a proposta pedagógica. O professor do

CID contribuiu com a discussão da proposta. Montou-se um calendário muito legal, e propiciamos, em conjunto, jogos, gincana e outras atividades, a fim de que as crianças entendessem que o CID pertence à escola. Não é uma coisa dissociada; quando essa coordenação é desvinculada, não impacta a escola, uma vez que, se o sistema organizacional de ensino é separado e fragmentado, as coisas também vão acontecer de forma fragmentada dentro da unidade escolar. Ou seja, se lá em cima está fragmentado, aqui a gente vai construir o projeto dessa maneira desvinculada. Neste sentido, acho que é importante ter esta conexão do CID com a proposta pedagógica da escola; se, de maneira fragmentada, já se tem grandes resultados, imagina se fosse de maneira coordenada e conjunta. Segundo Sacristán, “o currículo é um caminho que a gente precisa conseguir, e este caminho tem seus atores”. Então, a política educacional em relação ao CID precisa perceber que esse projeto é um ator que não está fora deste contexto, mas dentro do contexto, para fazer diferença. Antes de consolidarmos a proposta pedagógica, a gente tem de mover o trabalho coletivo, ressignificá-lo – e entender que as coisas só vão se encaminhar se todo mundo trabalhar com foco e com objetivo. Inclusive, o que corrobora os eixos da proposta pedagógica, segundo o modelo PPP Carlos Mota, que era utilizado pela SEEDF, é a gestão democrática. Agora, para gerir a escola democraticamente, é preciso trabalhar de maneira coletiva e com foco. Qual é o nosso foco? É manter o aluno na escola, ressignificar a educação e a função social de resgatar as crianças em estado de vulnerabilidade social. Então, se todo mundo entender que esse é o caminho da escola e trabalhar de maneira coordenada... Porque, de maneira fragmentada, isso já acontece em boa parte das escolas do DF, e já há um resultado significativo. Mas, se fosse de maneira coordenada, seria melhor. Portanto, quando a gente senta para fazer a proposta pedagógica, primeiro vem a questão de estar ressignificando o trabalho coletivo. Antes de iniciar o ano letivo, a gente faz uma avaliação institucional para saber quais foram as demandas que sobraram do ano anterior. Ou seja, discutimos o que não foi bom, o que a gente projetou e conseguiu, o que a gente não conseguiu. Mas, quando reinicia o ano, a gente pega esse diagnóstico a partir da avaliação qualitativa, a fim de apontar o perfil institucional da EC 24, para entender o que vamos fazer, quais são os nossos recursos, quais são os atores envolvidos, ou seja, o CID, a direção, a coordenação, os professores, os alunos, os pais e cada um dentro da sua esfera... Porque essa é uma das características do projeto. Portanto, se o Centro de Iniciação Desportiva é um projeto, logo, ele tem esse viés de envolver os atores daquela comunidade em prol de um objetivo comum. (Gest. Esc. 2).

O escopo do depoimento acima traz como premissa central a de que o CID é um ator dentro do contexto pedagógico da escola. Diante disso, para que o esporte escolar tenha ascensão enquanto política educacional no âmbito escolar, faz-se necessário que tanto o professor de Educação Física quanto o professor do CID tenham conexões com o gestor da escola e com a comunidade, envolvendo-se de

maneira integrada à comunidade escolar em torno da construção do PPP da instituição. Para Oliveira (2009), a escola não pode abrir mão do seu papel,

[...] mas arriscamo-nos dizer que, necessariamente, os dois (a escola e o esporte) precisam mudar, no bojo de um projeto político-pedagógico que articule o conjunto dos saberes no interior da escola, que tome a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e acredite na possibilidade da transformação, até mesmo do esporte, seja como conteúdo de aulas da disciplina Educação Física, seja como atividades extracurriculares, como no caso dos programas e projetos de esporte escolar. (OLIVEIRA, 2009, f. 193).

O autor, neste sentido, chama atenção para um aspecto fundamental, ou seja, a escola e o esporte precisam experimentar a oportunidade de serem tratados como questões importantes da educação a partir do PPP. Diante disso, faz-se necessário que os envolvidos com as escolas e com o CID assumam o protagonismo de se conectarem ao contexto escolar e à comunidade, a fim de viabilizarem a construção dos PPPs, fortalecendo o vínculo do CID com cada escola. Portanto, a partir do contexto do vínculo do CID com cada instituição escolar, partimos para a próxima categoria temática, concernente à intencionalidade de se vincular o CID aos PPPs das escolas-polo.

7.4.3.2 Gestão Pedagógica: a Legitimação do Vínculo do CID aos PPPs

A gestão pedagógica é a ponte entre o gestor escolar e os envolvidos na escola e no CID, para legitimar sua vinculação junto aos PPPs das escolas-polo. Para isso, não basta apenas um formato institucional entre a escola e o CID; mas, sobretudo, é necessária a legitimação do projeto enquanto atividade esportiva educacional na escola. Segundo Oliveira (2009, f. 96), “[...] o esporte conta com um discurso legitimador que circula na sociedade em geral e na escola em particular. Um discurso que argumenta: esporte é saúde, esporte é confraternização, esporte é educação”.

Nesse ponto de vista, faz-se necessário priorizar o papel educacional do CID no trabalho pedagógico da escola, a partir da sua legitimação junto ao Projeto Político-Pedagógico. Diante desse aspecto, o depoimento do gestor escolar 4 reafirma a importância da gestão pedagógica para vincular o CID ao PPP da escola, nos seguintes termos:

Quanto à participação do CID na parte pedagógica em relação à coordenação, só para você ter uma ideia, hoje nós tivemos a virada

pedagógica, que aconteceu na Universidade Católica com os professores da rede pública de ensino do DF. O tema foi saúde mental. Mas, para você ver, eu, não tive tempo de verificar, mas acho que a professora do CID sabia, porque ela faz parte do grupo de WhatsApp da escola. Mas até vou perguntar se ela foi à palestra; é um assunto que envolve tanto o aluno quanto o professor. Neste sentido, eu quero ter essa conversa com a professora do CID, a fim de que ela se aproxime mais da escola e se sinta fazendo parte da instituição. Porque uma vez houve um desgaste entre o CID e a CREC em relação a quem é o responsável pelo CID, para quem o professor do CID deve satisfação, para quem eu vou pedir tal coisa. Então, a despeito de o CID estar vinculado e mais próximo à escola, isso ainda não está o adequado; temos uma real necessidade de uma aproximação da coordenação pedagógica, a fim de conhecermos os alunos do CID e nos aproximarmos deles. Eu não canso de falar aos professores que nós lapidamos uma pedra que chega na escola bruta; mas, quanto mais olhares você tiver sobre ela, ou seja, o olhar formativo, o olhar físico e o olhar desportivo, mais vai contribuir para sua formação. Portanto, para falar para um aluno que estão em conjunto as duas coisas (estudo e esporte), você tem de falar com o professor para que ele esteja vinculado à parte pedagógica e à desportiva, ou seja, engajado nas duas coisas. (Gest. Esc. 4)

O contexto desse depoimento retrata a real necessidade de uma aproximação do professor do CID à coordenação pedagógica da escola, a fim de trabalhar articulado à instituição, estabelecendo um diálogo com o professor de Educação Física e, sobretudo, com os professores de outras disciplinas, para construírem juntos o planejamento anual por meio da construção do PPP. Essa articulação visa ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, com ações de interdisciplinaridade e, conseqüentemente, com o avanço na qualidade de ensino das escolas-polo. Tais estratégias ancoram-se nas afirmações de Oliveira (2009) acerca de ações que podem ser desenvolvidas na escola para garantir o sucesso de um programa de esporte escolar, nos seguintes termos:

- a) Realizar concursos temáticos de Esporte na Escola, visando à mobilização e integração de todos os envolvidos no processo esportivo escolar, assim como promover e divulgar trabalhos e iniciativas vitoriosas do programa.
- b) Implantar e manter Núcleos de Esporte em escolas públicas, estimulando e democratizando o acesso à prática esportiva para todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência.
- c) Capacitar pessoas em esporte escolar, visando implementar e disseminar metodologias esportivas educacionais que possam ser utilizadas na democratização da prática esportiva como instrumento de cidadania.
- d) Editar e distribuir material técnico e didático para complementar a capacitação de pessoas em esporte escolar, além de contribuir para a disseminação da proposta do Esporte na Escola.

- e) Criar e veiculares campanhas de comunicação para estimular a prática e a cultura do Esporte na Escola. (OLIVEIRA, 2009, f. 104).

Neste sentido, consideramos que essas ações são estratégias para aproximar os envolvidos e o próprio programa educacional e esportivo do CID à proposta pedagógica das escolas, uma vez que, ao analisarmos o conteúdo dos PPPs das instituições selecionadas, percebemos que três delas não apresentaram, no campo dos objetivos, nenhuma descrição que indicasse o vínculo do CID à escola. Apenas uma instituição selecionada apresentou, nesse campo, questões correlacionadas à proposta educacional e social do projeto. Portanto, entendemos ser necessária uma coordenação pedagógica coletiva, envolvendo as Unidades de Ensino que são polos do CID, a Unidade de Educação Básica, os professores de Educação Física e os professores do projeto.

Finalmente, partimos para a última categoria temática, que diz respeito à disseminação das informações do CID nas UEs e na comunidade.

7.4.3.3 Gestão Comunitária: Disseminação do CID nas UEs e na Comunidade

A disseminação das informações do CID na escola e na comunidade parte do pressuposto da gestão comunitária, enquanto instrumento democrático, para proporcionar uma maior visibilidade do CID na escola e, a partir dela, na comunidade. Neste sentido, a partir da instituição escolar, estabelecem-se as condições para a divulgação do esporte. Como afirma Oliveira (2009, f. 122), “[...] sendo a escola o lugar onde estão as crianças e os jovens lá que o esporte deve ser apresentado e vivenciado de forma sistematizada. É lá também onde se pode divulgar o esporte em larga escala”.

Nesse âmbito, reproduzimos o depoimento do gestor educacional 7 acerca da aproximação entre o CID, a escola e a comunidade, nos seguintes termos:

Hoje, o acesso do aluno ao CID é pelo processo de inscrição online, no portal do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), pois, desta forma, temos conseguido, nos últimos anos, na minha avaliação, um melhor acesso e uma melhor divulgação do CID. Inclusive algumas televisões e estações de rádio também ajudam na divulgação do CID para a comunidade. Então, a partir do SEI, a gente abre um período de inscrição, em que os alunos identificam as modalidades e os turnos em que têm interesse. A partir disso, e dependendo do número de vagas, há um sorteio no qual esses alunos são contemplados. Caso exista um número menor que as demandas, todas são contempladas; mas, se houver um número maior de inscrições do que

de vagas, acontece um sorteio, e depois o aluno confirma sua matrícula direto no polo. A prioridade é para os alunos que já estão matriculados, pois, na verdade, os professores dos polos informam a coordenação intermediária sobre quantas vagas estão disponíveis, por meio do relatório bimestral. Assim, essas vagas são disponibilizadas e divulgadas no SEI, depois de feito um sorteio no sistema. O próprio sistema sorteia as vagas, pois, na verdade, não existe um critério para o esse processo, mas é um sorteio geral para aqueles interessados. Depois, é divulgada uma lista de contemplados, que se dirigirão até o polo do CID para confirmar sua matrícula. (Gest. Ed. 7).

Diante do exposto, percebemos que houve inovação no processo de matrícula *online* para acesso dos alunos ao CID. Porém, a inexistência de critérios no sistema para o sorteio aponta para o contraditório, ou seja, se há uma política educacional esportiva no DF que garante a participação dos alunos da rede pública de ensino nas atividades do CID, faz-se necessário estabelecer um marco regulatório para o sistema de sorteio de vagas. Para além disso, a despeito de o SEI sistematizar a divulgação e o acesso aos pais e alunos para a matrícula no CID, não podemos esquecer que estamos lidando com alunos e famílias de classes populares, e que nem todos têm pleno acesso à internet em casa, além de terem acesso restrito na escola. Neste sentido, é necessário configurar, a partir do SEI, um elo com a secretaria da UE para que se realizem as inscrições dos alunos nas próprias UEs-polo do CID.

Para além da inscrição *online* dos alunos pelo SEI, é preciso considerar como aspecto relevante nesse processo as mídias, especificamente a televisão e os canais de rádio, com o objetivo de informar a população e, ao mesmo tempo, democratizar o acesso ao CID. Isso coaduna-se com o depoimento do gestor escolar 4, quando considera relevante a divulgação do CID, pelo fato de que

[...] chegamos num nível agora, na escola, em que temos dois alunos do CID de taekwondo no Sul-Americano de Taekwondo; e, sobretudo, temos três alunos contratados pelo São Paulo Futebol Clube para serem atletas de taekwondo e ganhando remuneração. O nosso CID de Ceilândia ganhou uma visibilidade muito grande, e até acho que está faltando um pouco mais de divulgação e incentivo. Particularmente, meu filho, quando tiver idade [...] Eu vejo um potencial neste CID. É um projeto que tira meninos de rua, da ociosidade, promove a autodisciplina, o autocontrole. Nós tínhamos uma aluna aqui, e tenho ela como exemplo: a aluna era extremamente rebelde, grosseira, mal-educada, mas a família tinha um certo suporte tanto social quanto psicológico. Só que a menina estava naquela de rebelde sem causa. Mas o CID de taekwondo fez tão bem para essa menina, pois ela viajou para a Argentina, para o Marrocos, para representar o desporto brasileiro, foi para

tantos lugares através do CID, mas agora está saindo da escola. Portanto, esse exemplo serve de visibilidade, e isso é uma coisa que nós, gestores, devemos fazer: encontrar um mecanismo de divulgação junto à mídia, por meio da televisão (DF/TV), pois ao projeto CID está faltando agregar mais valores. Caso esteja organizado, é necessário organizar ainda mais; se falta dinheiro, é preciso colocar mais, para que o negócio ganhe proporção e se possa conseguir mais alunos. (Gest. Esc. 4).

A manifestação acima mostra-se legítima, tendo em vista a capacidade social do CID. Nessa perspectiva, faz-se necessário que esse fomento, seja por meio do SEI ou da própria mídia, reverbere na interlocução da escola com a comunidade, por ser um espaço democrático para sociabilizar as informações com os envolvidos – ou seja, os pais e alunos do programa CID –, de forma inclusiva e participativa entre as UEs-polo e a comunidade.

A próxima etapa desta dissertação aponta para a proposição da intervenção relativa ao nosso objeto de estudo, ou seja, a política educacional esportiva do Distrito Federal, a fim de apresentar cinco perspectivas de aperfeiçoamento do CID.

8 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção consiste em um relatório avaliativo semestral, tendo em vista a constatação de que a avaliação por bimestre, como era anteriormente realizada, compreende um curto espaço de tempo para levantamento de dados quantitativos e, sobretudo, qualitativos do programa. Nas prescrições da OP, em relação ao campo relativo a acompanhamento, controle e avaliação das atividades do CID, encontram-se três questões que evidenciam, de forma específica, as fragilidades do relatório bimestral.

A primeira questão compreende as reuniões mensais entre coordenadores locais e professores do CID, algo que não tem acontecido. Atualmente, o coordenador intermediário da UNIEB está acumulando outras atribuições, o que dificulta uma coordenação pedagógica sistemática para discussão e levantamento dos dados em curto espaço de tempo.

A segunda questão diz respeito às atividades esportivas curriculares e extracurriculares do CID ao longo do ano letivo. Isso exige dos professores do projeto um maior período de tempo para relatar e compartilhar com precisão os elementos quantitativos e qualitativos da atuação do CID dentro e fora das UEs da CREC.

A terceira questão envolve adaptação dos envolvidos na operacionalização do CID nas UEs-polo no início do ano letivo, considerando os seguintes aspectos: a) articulação dos envolvidos no processo de construção do PPP; b) estabelecimento do cronograma das atividades, a partir do tempo-espaço disponível nas UEs-polo para desenvolvimento das atividades do CID, do componente curricular de Educação Física e dos demais programas; c) compartilhamento das práticas pedagógicas, a partir da gestão democrática, entre o professor do CID, o professor de Educação Física e o gestor escolar, de modo que ambos estejam também articulados com o coordenador intermediário da UNIEB.

Dessa forma, apontamos para a importância de um novo relatório de âmbito semestral, capaz de registrar aspectos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do CID nas escolas, nas esferas logística, pedagógica, metodológica, administrativa e avaliativa.

Nesse ponto de vista, buscamos readaptar dois campos. O primeiro concerne à descrição das turmas (adaptação ao esporte, iniciação ao esporte e aperfeiçoamento ao esporte) e ao seu quantitativo. O segundo envolve a descrição dos aspectos

técnicos e pedagógicos das respectivas categorias (pré-mirim, mirim, infantil e juvenil). A mudança proposta possibilitaria a implantação de vários campos no relatório semestral para aplicabilidade de seis perspectivas no trabalho pedagógico do CID.

A primeira perspectiva diz respeito à gestão pedagógica, com o objetivo de minimizar o distanciamento entre os professores de Educação Física e os envolvidos nas escolas em relação aos professores do CID, a fim de que esses docentes não fiquem isolados e participem de atividades coletivas. Neste sentido, necessita-se desenvolver um contrato pedagógico intersetorial, ou seja, entre as UEs, a UNIEB e a GEFID, adequando às prescrições da OP do CID quanto aos dias e horários das coordenações pedagógicas específicas do projeto, a fim de maximizar a participação de todos os envolvidos nas coordenações coletivas da escola. Para além disso, é preciso aprimorar o planejamento pedagógico e a construção do PPP nas escolas-polo, a partir da sinergia entre o coordenador intermediário da UNIEB, o gestor de cada UE e os professores do CID e de Educação Física, para alinhar as práticas pedagógicas esportivas nas escolas-polo.

A segunda perspectiva está relacionada à gestão democrática, no sentido de cooperação e compartilhamento de tempo-espço nas escolas-polo do CID para o bom andamento das atividades pedagógicas e das práticas esportivas. Nessa perspectiva, apontamos para a organização de um cronograma anual nos PPPs das UEs-polo, com o objetivo de estabelecer uma programação cooperativa e compartilhada com o trabalho pedagógico das escolas e do CID para maximizar o tempo-espço nesse contexto.

A terceira perspectiva aponta para a gestão pedagógica, a partir da construção de um campo, no relatório semestral do CID, que envolva uma avaliação qualitativa compartilhada em relação às fragilidades e potências do trabalho pedagógico do projeto, por parte do gestor da escola, do coordenador intermediário da UNIEB e, sobretudo, dos pais e alunos. Isso servirá como instrumento de diagnóstico para elaboração dos PPPs no ano letivo subsequente.

A quarta perspectiva também envolve a gestão comunitária no que tange às atividades educacionais e esportivas do CID nas UEs e na comunidade, a partir da disseminação das informações, por meio do portal de Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no qual se realizam as inscrições *online* dos alunos no CID; bem como da divulgação das atividades esportivas do CID nas UEs e na comunidade. Tal

proposta vincula-se também à memória organizacional do relatório do CID, a fim de sistematizar, organizar e registrar a participação dos alunos e professores em atividades esportivas (extracurriculares no DF, curriculares na escola e competições nacionais e internacionais), com datas de realização, bem como classificação/categoria/naipe da equipe ou aluno.

A quinta perspectiva diz respeito à gestão democrática, em dois aspectos. O primeiro aspecto propõe incluir o campo para avaliação do PDAF nas escolas-polo, utilizando-se, para isso, os mecanismos democráticos da escola (conselho escolar, associação de pais e mestres e gestor escolar do polo do CID). O segundo aspecto visa a elaborar um campo para o PDAF no relatório semestral do projeto, com a proposição de sistematizar os recursos da seguinte forma: a) recursos liberados; b) compra de materiais; c) custo dos serviços prestados.

A sexta perspectiva aponta para o desenvolvimento de um campo, no relatório, com os nomes do professor do CID, do gestor da respectiva UE, do coordenador intermediário e do gestor da CRE, em que todos darão anuência ao trabalho educacional esportivo do CID, a partir do relatório semestral, a fim de dar maior sustentação institucional às instâncias superiores da SEEDF. Neste sentido, o relatório semestral do CID torna-se mais um documento para legitimação do vínculo entre o professor do CID e a sua UE, que serve como comprovação no momento de sua aposentadoria.

Todos esses elementos reforçam a importância do relatório semestral – com estrutura totalmente ancorada nos aspectos salientados por esta pesquisa, a ser aplicado no início e no final de cada semestre letivo – como instrumento importante para a aplicação e o avanço dessas intervenções, a partir da proposição de uma gestão democrática. Doravante, o relatório semestral possibilitaria balizar e nortear as esferas quantitativas e qualitativas (pedagógicas), para reavaliar o planejamento estratégico, as metas e os objetivos educacionais do CID nas escolas-polo e, sobretudo, a atuação do CID em cada escola.

Portanto, as informações advindas desse instrumento contribuirão para a definição de indicadores de desempenho organizacional, operacional e de memória organizacional, a fim de serem encaminhados para outras esferas da administração do DF, com vistas a avançar no aperfeiçoamento dessa política educacional do esporte e possibilitando a transição da condição de “Projeto CID” para o status de “Programa de Iniciação Esportiva da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.

8.1 MODELO DE RELATÓRIO SEMESTRAL SUGERIDO

Quadro 20 - Modelo de relatório semestral sugerido

	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR GERÊNCIA DE PROGRAMAS E PROJETOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA RELATÓRIO SEMESTRAL	

Professor:						Matrícula:	
Modalidade			E-mail:				
Total de turmas		Total de alunos		Lotação		CRE	
Local de atuação						Data de entrega	

QUADRO: INSERÇÃO APERFEIÇOADA (descrição quantitativa das turmas)

Turmas	Horários	N° de alunos		Total	Mat. SEI		Pré-mirim 06 a 08 anos	Mirim 09 a 11 anos	Infantil 12 a 14 anos	Juvenil 15 a 17 anos
		Masc.	Fem.		M	F				
Adaptação ao esporte	8:00 às 9:00						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.
Iniciação ao esporte	9:00 às 10:00						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.
Aperfeiçoamento ao esporte	10:30 às 11:30						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.
Adaptação ao esporte	13:00 às 14:00						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.
Iniciação ao esporte	14:00 às 15:00						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.
Aperfeiçoamento ao esporte	15:00 às 16:00						() Masc.	() Masc.	() Masc.	() Masc.
							() Fem.	() Fem.	() Fem.	() Fem.

QUADRO: INSERÇÃO APERFEIÇOADA (descrição dos procedimentos)

CATEGORIAS	TÉCNICO	PEDAGÓGICO	DATA E PERÍODO
PRÉ-MIRIM			
MIRIM			
INFANTIL			
JUVENIL			

QUADRO: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (avaliação qualitativa)

COORD. PEDAGÓGICAS	FRAGILIDADES	POTÊNCIAS	AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO CID
Gestor Escolar			
Coordenador intermediário			
Comunidade: pais e alunos			

QUADRO: MEMÓRIA ORGANIZACIONAL

PARTICIPAÇÃO ATIVIDADES ESPORTIVAS	Pré-Mirim Data e Resultado	Mirim Data e Resultado	Infantil Data e Resultado	Juvenil Data e Resultado
Curricular				
Extracurricular				
Nacional				

QUADRO: AVALIAÇÃO DO PDAF NA UE POLO: autonomia financeira

PDAF	RECURSOS LIBERADOS	COMPRA DE MATERIAL	SERVIÇOS PRESTADOS	DATA
CREC				
UE				
Prof. CID				

QUADRO: AUTENTICAÇÃO SETORIAL

NOMES	MATRÍCULA	ASSINATURA E CARIMBO
Professor do CID		
Coordenador do CID		
Gestor da escola		
Gestor CREC		

Fonte: Elaborado pelo autor.

8.2 MODELO COMPARATIVO DO RELATÓRIO DO CID E ORIENTAÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Quadro 21 - Modelo comparativo do relatório do CID e orientações para preenchimento

QUADROS	RELATÓRIO BIMESTRAL ATUAL	RELATÓRIO SEMESTRAL SUGERIDO
Quadro 1 Inserção Aperfeiçoada	Identificação da turma (A, B, C, D, E, F), com os respectivos horários de aula, número específico de alunos divididos por sexo e faixa etária, número de vagas disponíveis para matrícula.	Identificação da turma (adaptação, iniciação e aperfeiçoamento), com os respectivos horários de aula, número específico de alunos divididos por sexo e categorias, total de matrículas (inicial e final).
Quadro 2 Inserção Aperfeiçoada	Descrição técnica e metodológica dos procedimentos de treinamento (descrever fundamentos técnicos e táticos individuais e coletivos) por categoria.	Descrição dos procedimentos de treinamento e pedagógicos por categoria (pré-mirim, mirim, infantil e juvenil) com data e período.
Quadro 3 Inserção inserida	Descrição das dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto, assim como dos principais avanços detectados.	Descrição das principais fragilidades e potências do projeto CID, a partir das reuniões pedagógicas da escola (geral, específica e no conselho de classe), com data e período, para serem apresentadas na reunião de final de semestre junto ao gestor da GEFID.
Quadro 4 Inserção inserida	.	Memorial organizacional: participação em atividades esportivas (extracurricular no DF, curricular na escola e competições nacionais e internacionais), com datas de realização, bem como classificação/categoria/naipe da equipe ou aluno.
Quadro 5 Inserção inserida		AVALIAÇÃO PDAF NA UE-POLO: autonomia financeira
Quadro 6 Inserção inserida	Anuência do prof. do CID, do gestor da CREC e do coord. do CID.	AUTENTICAÇÃO SETORIAL Prof. do CID, coord. CID e gestores (escolar e da CREC)

Fonte: Elaborado pelo autor.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência histórica do projeto CID, diante do que se apresenta no seu marco institucional, conceitual e operacional, à primeira vista, parecia vincular o conceito de esporte às características de rendimento e competição. Nesse contexto, à medida em que nossos estudos avançaram, verificamos a necessidade de uma proposta conceitual de esporte-educação, a partir da análise dos relatos dos professores do CID e especialmente dos gestores educacionais.

Os dados coletados e os documentos analisados, somados à fundamentação teórica abordada neste estudo, do ponto de vista da política educacional, evidenciam fatores sociais, pedagógicos e esportivo-educacionais. Todavia, do ponto de vista da gestão educacional e escolar, constatamos a necessidade de engendrar ações setoriais e intersetoriais de gestão democrática e comunitária, capazes de interferir nas fragilidades e/ou no aperfeiçoamento das potências do programa.

Neste sentido, a pergunta-problema desta dissertação – ou seja, “quais são as potências e as fragilidades da atuação educacional do CID no seu trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas?” – mostrou-se pertinente, possibilitando entender a relação dos envolvidos nas escolas e no CID e, sobretudo, o desempenho operacional do projeto nas escolas-polo à luz da gestão educacional. A partir dos relatos dos envolvidos no CID e das instituições escolares selecionadas, foi possível caracterizar aspectos importantes, a partir de três temáticas (o CID, a gestão educacional e os PPPs das escolas), aspectos que serviram como meio de conhecer o desenvolvimento dessa política educacional-esportiva no Distrito Federal.

Nessa perspectiva, em relação à temática do CID, constatamos que, apesar da sua história de mais de três décadas de existência desenvolvendo atividades desportivas de extrema relevância social e educacional na rede pública de ensino, existem fragilidades no âmbito pedagógico. Elas se evidenciam na falta de interdisciplinaridade e de legitimação do vínculo do CID ao PPP das escolas, a partir do envolvimento dos professores do CID e dos gestores escolares do projeto, em função do percebido isolamento do professor do CID em relação à coordenação pedagógica coletiva das escolas-polo. Tal situação acontece principalmente em função da incompatibilidade de tempo-espço entre os professores do CID e os envolvidos nas escolas. Para além disso, existe a intermitência da coordenação setorial, que envolve o coordenador intermediário responsável pelo aporte

pedagógico, ficando esse nível de gestão aquém das expectativas dos envolvidos na escola e no CID, conforme averiguamos nos relatos tanto dos gestores escolares quanto dos professores do CID e de Educação Física. Diante disso, verificamos a necessidade de intervir no acompanhamento operacional e pedagógico do projeto, a partir do instrumento de avaliação qualitativa dos envolvidos como meio de aperfeiçoar e inovar o processo pedagógico do CID.

A partir da temática da gestão educacional, constatamos que há necessidade de uma articulação setorial e intersetorial na gestão educacional para aperfeiçoamento do processo de operacionalização do papel educacional e esportivo do CID nas escolas. Neste sentido, para alcançar resultados expressivos de qualidade operacional e pedagógica do projeto, percebemos a necessidade de os envolvidos ancorarem-se no contrato pedagógico como meio de articular e alinhar o papel educacional esportivo do CID junto ao trabalho pedagógico das escolas, a partir de uma coordenação pedagógica integrada entre os gestores educacionais e escolares junto aos professores do CID e de Educação Física.

Outro aspecto apontado no contexto dessa temática diz respeito às fragilidades envolvendo o PDAF e a disseminação social do CID junto às UEs e às comunidades. Constatamos a necessidade de qualificação dessa política educacional, do ponto de vista estrutural e, sobretudo, instrumental – ou seja, há necessidade de disponibilização de espaços físicos compatíveis com as modalidades esportivas oferecidas, bem como de equipamentos específicos para as modalidades esportivas coletivas e individuais, para proporcionar qualidade de ensino aos alunos.

Desta forma, com base no objetivo desta dissertação, ou seja, analisar a relação estabelecida entre a gestão educacional e o papel educacional do CID nas escolas pesquisadas, considerando o campo das políticas públicas educacionais, apresentamos mudanças relacionadas à política educacional no Distrito Federal no que tange ao Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) e ao Sistema Eletrônico de Informação (SEI). Nesse sentido, sugerimos a centralização do PDAF nas escolas, a fim de mais bem atender aos alunos e à comunidade, utilizando os instrumentos de fiscalização democrática de cada instituição, ou seja, o conselho escolar e o próprio gestor escolar. Quanto ao SEI, propomos uma disseminação uniforme do papel educacional e esportivo do CID, tanto nas UEs como nas comunidades, a fim de maximizar as inscrições dos alunos.

Em relação à temática dos PPPs das escolas selecionadas, constatamos, a partir da análise desses documentos, a necessidade de legitimação do vínculo do CID junto às escolas. Existem normativas que prescrevem sua vinculação aos PPPs; porém, a construção coletiva desse documento e a sua aplicabilidade mostram-se estanques, tendo em vista a intermitência nas coordenações setoriais; a falta de articulação entre as UEs, o CID e a UNIEB; e, sobretudo, a falta de coordenação coletiva entre os envolvidos nas escolas e no CID para discussão e reflexão do trabalho pedagógico atinente ao projeto e a cada escola. Considerando isso, nossa intervenção propõe uma avaliação qualitativa como meio de levantar diagnósticos para o ano subsequente e, desta forma, aperfeiçoar a construção coletiva do PPP das escolas-polo.

Portanto, diante do exposto, é mister destacar que a política educacional esportiva do Distrito Federal tem o desafio de implementar e incrementar novas ideias e novas práticas, a partir da perspectiva pedagógica da interdisciplinaridade, inclusive adotando uma nova proposta de gestão educacional visando a uma coordenação integrada entre os envolvidos, para minimizar as fragilidades do trabalho pedagógico do CID nas escolas e legitimá-lo na construção e na aplicabilidade de sua proposta política pedagógica. Com isso, o CID pode sair da condição de projeto de iniciação desportiva e passar a ter o status de Programa de Iniciação Desportiva Escolar no Distrito Federal, com vistas a implementar e efetivar o esporte-educação como ferramenta pedagógica do componente curricular de Educação Física, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. R. Crianças e Adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 5-6, mar. 2002.

ALBUQUERQUE, F. C. Projeto Educação com Movimento. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/gefid/geefes/215-fernandospin>. Acesso em: 21 out. 2019.

ALVES, J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 18 dez. 2018.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 nov. 2018.

_____. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7984.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9615consol.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11438.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011**. Altera as Leis n.º 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e n.º 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei nº 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://ww>

w2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12395-16-marco-2011-610346-norma-pl.html. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Lei Orgânica do Distrito Federal, de 8 de junho de 1993**. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993. Disponível em: [Http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442](http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70442). Acesso em: 8 dez. 2018.

_____. Ministério do Esporte e Turismo. Portaria Interministerial nº 73, de 21 de junho de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1 Brasília, DF, n. 122, 26 jun. 2001. Disponível em: http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=26/06/2001&jornal=1&pagina=97&tota_arquivos=160. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. Ministério do Esporte. **Política Nacional do Esporte**. Brasília: Ministério do Esporte, 2005. Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/destaques/politica_nacional_esporte.jsp. Acesso em: 7 jan. 2019.

CAPELLA, A. C. N. Análise de Políticas Públicas: da técnica às ideias. **Ideias**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-34, jul./dez. 2015. Disponível em: [/www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php). Acesso em: 10 ago. 2018.

CARNEIRO, F. H. S. **A política de esporte no Distrito Federal**: Centros Olímpicos, "terceiro setor" e focalização. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14649>. Acesso em: 11 jul. 2018.

CASTELLANI, F. L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Brasília: CODEPLAN, 2013. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDADCeil%C3%A2ndia.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução RE n.º 510, de 24 de maio de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Brasília: CNS, 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_16.htm. Acesso em: 17 nov. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.433, de 06 de agosto de 2004**. Assegura, aos alunos dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas do Distrito Federal, acesso a atividades de desporto escolar e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2004. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51368/Lei_3433_06_08_2004.html. Acesso em: 8 dez. 2018.

_____. **Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2012a. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.compilado.html. acesso em: 30 nov. 2019.

_____. **Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o Programa de Descentralização e Administração Financeira do Distrito Federal (PDAF). Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2017. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b1020cf205f648a8b7a625c238a7d1eb/compilado.html>. Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 191, de junho de 2019.** Dispõe sobre Programa de Descentralização e Administração Financeira do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/8ba77/Compilado.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 134, de 14 de setembro de 2012.** Dispõe sobre Programa de Descentralização e Administração Financeira do Distrito Federal. Brasília, DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2012b. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72399/Compilado.html>. Acesso em: 22 nov. 2019.

CURY, C. R. J. **O direito à educação:** um campo de atuação do gestor educacional na escola - Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Livro eletrônico, não paginado).

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso (s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/560/550>. Acesso em: 8 dez. 2018.

KINGDON, John. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 3. ed. New York: Harper Collins, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, B. P. L. **Esporte da escola:** diálogo pedagógico na perspectiva inclusiva com supervisores do Pibid Educação Física. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2018.

LÜCK, H. H. P. de. **A gestão participativa na escola**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2017. v. 3. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACHADO, G. V. **Pedagogia do Esporte**: organização, Sistematização, Aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 7 dez. 2018.

NASCIMENTO, E. L. do. **Políticas públicas e esporte educacional**: adeus ao atleta na escola? 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, S. A. **O “novo” interesse esportivo pela escola e as políticas públicas nacionais**. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

PIGMATTI, A. **Esporte negócio**: uma estratégia de marketing esportivo. São Paulo: LCTE Editora, 2009.

SANTOS, S. A. **O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as políticas esportivas no Distrito Federal**: uma análise à luz dos direitos de cidadania. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Censo escolar 2017**. Brasília: SEEDF, 2017. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2017>. Acesso em: 19 jan. 2019.

_____. **Orientação Pedagógica do Centro de Iniciação Desportiva**. Brasília: SEEDF, 1994.

_____. **Orientação Pedagógica do Centro de Iniciação Desportiva**. Brasília: SEEDF, 2012.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2009, Diamantina. **Anais eletrônicos** [...]. Diamantina: UFVJM, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: _____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político- Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-35.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 7 dez. 2018.

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

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA I - PROFESSORES DO CID

- 1) Qual é o espaço físico disponível para desenvolver as aulas do Projeto CID? Quais necessidades são atendidas e quais não são?
- 2) Como funcionam as coordenações pedagógicas da sua escola-polo? Com que frequência tem acontecido a sua participação, e como ela se caracteriza?
- 3) Como são as reuniões de coordenação pedagógica na escola e no Projeto CID? Como as discussões ali propostas impactam nas práticas pedagógicas do Projeto CID na escola?
- 4) Em que medida o gestor da sua escola acompanha sua participação, faz sugestões e intervenções na coordenação pedagógica da escola?
- 5) Como você percebe o Projeto CID em relação ao PPP da escola? Como essa relação pode ser melhorada?

ROTEIRO DE ENTREVISTA II – GESTORES EDUCACIONAIS (GEFID, CREC e COORDENADOR DO CID)

- 1) Como é o processo de escolha das regiões administrativas atendidas pelo CID? Qual é a configuração do seu público? Como é definida a política de acesso ao CID?
- 2) Quais são os critérios utilizados para ampliar o CID no que concerne a seleção de professores, seleção de modalidades e locais de execução? Quais são as ações da SEEDF para que isso seja garantido?
- 3) Como acontece o acompanhamento das competências e atribuições dos envolvidos? Existem instrumentos de operacionalização, execução pedagógica e avaliação das ações do CID?
- 4) Quais são os pressupostos de elaboração de instrumentos de operacionalização, execução pedagógica e avaliação do CID?
- 5) Como a gestão se envolve com as questões operacionais e pedagógicas (PPP da escola) junto ao projeto CID e a escola?
- 6) Como você caracteriza o CID enquanto projeto, e que diferenças seriam possíveis caso ele assumisse o *status* de programa?

ROTEIRO DE ENTREVISTA III – GESTOR ESCOLAR

- 1) Fale sobre seu conhecimento acerca do instrumento de operacionalização, orientação pedagógica e avaliação do Projeto CID.
- 2) Como você caracteriza a sua competência e suas atribuições em relação à orientação pedagógica do Projeto CID?
- 3) Como são realizados o acompanhamento e a avaliação da coordenação pedagógica do professor do CID na escola?
- 4) Em que medida você considera que o trabalho pedagógico da escola está associado ao papel educacional do Projeto CID?
- 5) Quais são as fragilidades e as potências do Projeto CID na escola?
- 6) Quais são as diferenças quantitativas e qualitativas encontradas no Projeto CID, a partir do vínculo do CID aos PPPs das escolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA IV – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1) Fale sobre a sua aproximação com as atividades realizadas pelo professor do CID e sobre o papel que a coordenação pedagógica tem nessa aproximação.
- 2) Como você avalia articulação pedagógica do currículo de Educação Física escolar com o Projeto CID na escola?
- 3) Em sua opinião, quais são as fragilidades e as potências da sua prática pedagógica na escola em relação ao seu trabalho e ao trabalho do professor do CID?
- 4) Como você entende a articulação do currículo de Educação Física e do Projeto CID com o PPP da escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA V – ALUNOS DO CID

- 1) Fale sobre como o CID colabora para a sua formação escolar e cidadã.
- 2) Fale sobre as atividades esportivas do Projeto CID na sua escola e faça uma avaliação sobre elas.
- 3) O que o CID faz na sua escola? As aulas de Educação Física, em algum momento, parecem-se com o trabalho feito nas atividades do CID?
- 4) Caso você fosse responsável pelo CID, o que você mudaria nele?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), de forma voluntária, a participar da pesquisa “**A Política Educacional do Esporte e o Centro de Iniciação Desportiva no Distrito Federal: um estudo sobre gestão educacional**”, sob a responsabilidade do pesquisador Sergio Wilson de Oliveira Rezende, mestrando do programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional do Curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, orientado pela Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni. Essa pesquisa pretende identificar e analisar a relação estabelecida entre o Centro de Iniciação Desportiva (CID) e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas seguintes escolas selecionadas: Escola Classe 24 (EC 24), Centro Ensino Educacional 14 (CED 14), Escola Classe 43 (EC 43) e Centro de Ensino Médio 04 (CEM 04), a fim de investigar as possibilidades pedagógicas e de gestão vinculadas à política educacional esportiva do CID.

A metodologia adotada para esse estudo envolve entrevistas semiestruturadas, orientadas por questões elaboradas pelo pesquisador e validadas pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos. Nesse sentido, convido os gestores educacionais do CID, os gestores das escolas selecionadas, os professores do CID e um aluno do CID para participarem dessa entrevista. Esclareço, ainda, que não foram identificados riscos decorrentes de suas respectivas participações ao responderem o referido questionário.

A contribuição dos participantes será voluntária; e, caso concorde, os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que garante que nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Nesse sentido, os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade como participante será preservada, além de não serem divulgados nomes ou informações que possam identificar os/as envolvidos/as na pesquisa, garantido total sigilo. Para qualquer outra informação ou esclarecimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (61)981313531 ou pelo e-mail rezende1996sergio@gmail.com.

Atenciosamente,

Sergio Wilson de Oliveira Rezende
Mestrado PPG em Gestão Educacional
Unisinos (61)981313531

rezende1996sergio@gmail.com

Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni
Orientadora da pesquisa
(51)991419303 acghisleni@unisinos.br

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: Sergio Wilson Oliveira Rezende Endereço: Rua Senador Pedro Joaquim Salgado Filho, 907 - Bairro São Bento - Bento Gonçalves, RS Telefones: Residencial: (54) 30750741 Celular: (61) 981313531 E-mail: rezende1996sergio@gmail.com	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: 201067-4 Data de Admissão: 18/04/2000 Cargo: Professor Ed. Física Função: Professor do CID Órgão de Lotação: CREC Órgão de Exercício:	
C) Outras Informações	
Local de Trabalho: EC 24; EC 43; CEM 04 e CED 14, na Regional de Ceilândia. Empresa Interessada: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) Finalidade da Pesquisa: Desenvolver projeto de pesquisa, que está sob a orientação da Profa. Dra. Ana Ghisleni, com o título: A Política Educacional do Esporte e o Centro de Iniciação Desportiva no Distrito Federal: um estudo sobre gestão educacional , tendo como objetivo principal o estudo da política educacional esportiva do Distrito Federal, com vistas a contribuir para a intervenção no Projeto Centro de Iniciação Desportiva da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.	
D) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa do discente por estar em conformidade com as normas da SEEDF <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa do discente por não estar em conformidade com as normas da SEEDF	<hr/> Assinatura e Carimbo - EAPE

Anexar:

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa e a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.). Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de Documentação EAPE (Sala 29). Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: 15 de março de 2019

Assinatura: _____

Sergio Wilson Oliveira Rezende

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070

Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº /2019– EAPE

Brasília, 29 de março de 2019.

PARA: CRE Ceilândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos o pesquisador SERGIO WILSON DE OLIVEIRA REZENDE, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESPORTE E O CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA NO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL” tem como objetivo analisar a relação estabelecida entre o Centro de Iniciação Desportiva (CID) e o trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas pesquisadas, a fim de aproximar as possibilidades pedagógicas aos campos das políticas públicas e da gestão educacional.

Dentre as ações de pesquisa estão incluídas análise documental e entrevistas semiestruturadas utilizando-se de roteiro, sendo essas realizadas com professores do CID, gestores educacionais (GEFID, CREC e coordenador do CID), gestor escolar, professores de educação física e alunos do CID.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à Gerência de Educação Física e Desporto Escolar, à Regional de Ensino, bem como à escola, aos professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa maiores de idade, assinatura do **Termo de Assentimento** das crianças/adolescentes menores de idade e seus respectivos responsáveis, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

Símao de Miranda

Símao de Miranda
Mat. 68.582-3 - Diretor
SEDF/EAPE/DIDEP
DOF Nº 22 - 31/07/19

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO A – RELATÓRIO BIMESTRAL DO CID

	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR GERÊNCIA DE PROGRAMAS E PROJETOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	
---	--	---

PROJETO: CENTRO DE INICIAÇÃO DESPORTIVA

PROFESSOR:						Matrícula:	
MODALIDADE				E-MAIL:			
Total de turmas		Total de alunos		Lotação		CRE	
Local de Atuação						Data de entrega	

RELATÓRIO BIMESTRAL

QUADRO 1

Turmas	Horário: Início e fim	N° de alunos		Total de vagas	Vagas disponíveis	Categorias Faixa etária		
		Masc.	Fem.			() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
A	8.00 AS 9.00 H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13 anos Quantos?	() 14 e 15 anos Quantos?	() 16 e 17 anos Quantos?
B	9.00 H AS 10.00 H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13 anos Quantos?	() 14 e 15 anos Quantos?	() 16 e 17anos Quantos?
C	10.30H AS 11.30H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13 anos Quantos?	() 14 e 15 anos Quantos?	() 16 e 17 anos Quantos?
D	13H AS 14 H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13 anos Quantos?	() 14 e 15 anos Quantos?	() 16 e 17 anos Quantos?
E	14 H AS 15.00 H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13anos Quantos?	() 14 e 15anos Quantos?	() 16 e 17 anos Quantos? _____
F	15.00H AS 16.00H					() 6 e 7 anos Quantos?	() 08 e 9 anos Quantos?	() 10 e 11 anos Quantos?
						() 12 e 13 anos Quantos?	() 14 e 15 anos Quantos?	() 16 e 17 anos Quantos?

QUADRO 2

Descrição técnica e metodológica dos procedimentos de treinamento (descrever fundamentos técnicos e táticos individuais e coletivos) por categoria	
TURMA	PROCEDIMENTOS
A	
B	
C	
D	
E	
F	

QUADRO 3

Descrição das principais dificuldades e avanços detectados no desenvolvimento do Projeto	
FRAGILIDADES	POTENCIALIDADES

QUADRO 4

Participação em eventos – Listar os eventos onde o Cid/Escola participou – Datas/períodos

NOMES	MATRÍCULA	ASSINATURA
Professor (a)		
Coordenador (a) Intermediário (a) de Educação Física:		
Gerência de Educação Básica:		

Orientações para preenchimento

QUADRO 1: Identificação da turma (A, B, C, D, E, F), com os respectivos horários de aula, número específico de alunos dividido por sexo e faixa etária, número de vagas disponível para matrícula.

QUADRO 2: Descrição técnica e metodológica dos procedimentos de treinamento (descrever fundamentos técnicos e táticos individuais e coletivos) por categoria.

QUADRO 3: Descrição das dificuldades encontradas no desenvolvimento do Projeto, assim como os principais avanços detectados.

QUADRO 4: Citar participação em eventos esportivos (Jogos, Festivais, competições), com datas de realização, classificação/categoria/naipe da equipe ou aluno. Ex.: Jogos Escolares do Distrito Federal; Intercids.