



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL



GILSON PACOLA

**ESPORTE ESCOLAR COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS**

Corumbá-MS
2021

GILSON PACOLA

**ESPORTE ESCOLAR COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saúde e Trabalho da População de Fronteira

Orientador: Prof. Dr. Carlo Henrique Golin

Corumbá-MS
2021

GILSON PACOLA

**ESPORTE ESCOLAR COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO NA
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em ____/____/_____, com Conceito _____.

Gilson Pacola

Aprovado em Corumbá-MS ____/____/_____ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Carlo Henrique Golin
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/PPGEF-CPAN)

1.ª avaliadora: Prof.ª Dr.ª Lucilene Machado Garcia Arf
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/PPGEF-CPAN)

2.º avaliador: Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/PPGE -CPAN)

Suplente: Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/PPGEF-CPAN)

Dedico esta obra aos meus pais Antonio (*in memoriam*) e Madalena. Sobretudo, à minha amada esposa Roselene Pacola e à minha linda e dedicada filha Luísa Pacola. Saibam que todos vocês foram grandes incentivadores de meus estudos e parceiros para toda hora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me mantido na trilha certa durante este período de estudos, com saúde para chegar até o fim.

À minha esposa Roselene Pacola e à minha filha Luísa Pacola, pelo amor, apoio, compreensão e paciência demonstrados durante todo o período de pesquisa.

À minha família, pelo suporte que sempre me deu durante toda a minha vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlo Henrique Golin, pelo incentivo e pela dedicação de seu tempo ao longo dessa trajetória de estudos.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, à Prof.^a Dr.^a Lucilene Machado, ao Prof. Dr. Deyvid Rizzo e ao Prof. Dr. Marco Aurélio, pela participação e contribuição nesse trabalho.

A todos os meus professores do curso de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Aos meus colegas do curso do mestrado pelas trocas de ideias e ajuda mútua.

Aos meus amigos, que sempre me ajudaram com a coleta de dados desta pesquisa, em especial à amiga Roseane Limoeiro pelo apoio durante este período.

PACOLA, Gilson. **Esporte escolar como fator de integração na Fronteira Brasil-Bolívia: uma análise nas escolas municipais de Corumbá-MS.** 170 p. 2021. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Senso em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS).

RESUMO

Este estudo busca compreender as políticas públicas do esporte escolar aplicadas aos projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo desenvolvidos como atividades extracurriculares nas escolas municipais de Corumbá-MS (Brasil), especialmente aquelas unidades que têm a presença considerável de alunos que moram na Bolívia e se dirigem diariamente para estudar nas escolas brasileiras, denominados no trabalho de “alunos pendulares”. O município possui características diversas e peculiares devido à sua condição de região fronteira (Brasil-Bolívia), sendo que, no campo da educação, existe a convivência de brasileiros e alunos oriundos da Bolívia com culturas e hábitos diferentes. Nesse sentido, nosso objetivo geral foi analisar as consequências, os entraves e as possibilidades existentes na participação e integração dos alunos pendulares nos projetos esportivos de contraturno escolar da Rede Municipal de Ensino (Reme) e os aspectos sobre a atuação dos professores de Educação Física neles também. À vista disso, foram analisados documentos norteadores do panorama global das políticas públicas de esporte do Brasil, do estado de Mato Grosso do Sul e do município de Corumbá-MS além de abordar o fenômeno esportivo inserido nas regiões fronteiriças, dando ênfase à singularidade dos alunos que frequentam escolas dessas regiões. A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Municipal Caic Pe. Ernesto Sassida, na Escola Municipal Cyriaco Félix de Toledo e na Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, sendo que os pesquisados foram os docentes de Educação Física e os alunos pendulares que são inscritos nas atividades dos projetos esportivos da Reme de Corumbá-MS. Por se tratar de uma pesquisa com características qualitativas e quantitativas, foi elaborado para cada grupo pesquisado um formulário com perguntas abertas e fechadas, estabelecendo uma espécie de roteiro orientador. Dentre os principais aspectos encontrados na pesquisa estão: os conflitos culturais gerados entre alunos moradores da Bolívia e do Brasil; a dificuldade na compreensão do idioma; a falta de aceitabilidade de alunos brasileiros para com os pendulares; a necessidade de investimentos em capacitações adequadas visando à compreensão dos docentes (Educação Física) quanto aos aspectos da educação intercultural na região fronteira do estudo; a carência de políticas públicas que busquem melhorar a participação nos projetos esportivos de alunos (pendulares) que moram no país vizinho (Bolívia) no contraturno escolar da Reme. Em conclusão, os resultados apontam a necessidade da implementação de políticas públicas diferenciadas para as práticas esportivas em escolas da Reme de Corumbá-MS, sobretudo ao considerar o contexto fronteiro (Brasil-Bolívia), bem como a ampliação de debates durante os momentos de capacitações dos seus professores.

Palavras-chave: Educação Física. Esporte Escolar. Fronteira. Política Pública.

PACOLA, Gilson. **School sports as an integration factor in the Brazil-Bolivia Border: an analysis in the municipal schools of Corumbá-MS**. 170 p. 2021.. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Sensu em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS).

ABSTRACT

This study seeks to understand the public policies on school sports applied to Sports Initiation and Sports Training projects developed as extracurricular activities in municipal schools in Corumbá-MS (Brazil), focusing on those units that have a considerable presence of students who live in Bolivia and commute daily to study in Brazilian schools, called in this study “pendular migrant students”. Located in the border region between Brazil and Bolivia, the city of Corumbá has diverse and peculiar characteristics, and, in the field of education, Brazilian and Bolivian students from different cultural backgrounds interact with one another. In this sense, our general objective was to analyze the consequences, obstacles and possibilities existing in the participation and integration of pendular migrant students in after-school sport projects of the Municipal Education Network (Reme) as well as aspects of the performance of Physical Education teachers. To achieve this purpose, guiding documents of the global panorama of public policies for sports in Brazil, the state of Mato Grosso do Sul and the city of Corumbá-MS were analyzed, addressing the sport phenomenon in border regions, emphasizing the uniqueness of the students who attend schools in these regions. The research was carried out at the three Municipal Schools: Caic Pe. Ernesto Sassida, Cyriaco Félix de Toledo and Pedro Paulo de Medeiros, while Physical Education teachers and pendular migrant students enrolled in sport activities of the of the Municipal Education Network (Reme) project were surveyed. Considering that the research has qualitative and quantitative characteristics, a form with open and closed questions was created for each research group, establishing a kind of guiding script. Some of the main aspects found during the research are: the cultural conflicts generated between students living in Bolivia and Brazil; the difficulty in understanding the language; the lack of acceptance of Brazilian students towards pendular migrant students; the need for investments in adequate training aimed at the increase of awareness by Physical Education teachers regarding aspects of intercultural education in the border region where the study took place; the lack of public policies that seek to improve the participation in sports projects of students (pendular migrants) who live in the neighboring country (Bolivia) after school hours. In conclusion, the results point to the need for implementation of differentiated public policies for sport practices in schools that belong to the Municipal Education Network (Reme) in Corumbá-MS, especially when the border context (Brazil-Bolivia) is brought to consideration, as well as the expansion of debates during training moments of teachers.

Keywords: Physical Education. School Sport. Border. Public policy.

PACOLA, Gilson. **El deporte escolar como factor de integración en la Frontera Brasil-Bolivia: un análisis de las escuelas municipales en Corumbá-MS**. 170 p. 2021. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Stricto Senso em Nível de Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, Corumbá-MS).

RESUMEN

Este estudio comprende las políticas públicas del deporte escolar aplicado a los proyectos de Iniciación Deportiva y Entrenamiento Deportivo desarrollados como actividades extracurriculares en las escuelas municipales de Corumbá-MS (Brasil), especialmente aquellas unidades que tienen la presencia considerable de alumnos que viven en Bolivia y se dirigen a diario para estudiar en las escuelas brasileñas, nombrados en el trabajo de “alumnos *pendulares*”. El municipio posee características diversas y peculiares debido a la condición de región fronteriza (Brasil-Bolivia), siendo que, en el campo de la educación, existe la convivencia de brasileños y alumnos que vienen de Bolivia con culturas y hábitos diferentes. En ese sentido, nuestro objetivo general ha sido analizar las barreras y las posibilidades existentes en la participación e integración de los alumnos *pendulares* en los proyectos deportivos de fuera de turno escolar de la Red Municipal de Enseñanza (Reme) y los aspectos sobre la actuación de los profesores de Educación Física en ellos también. En vista de esto, fueron analizados documentos que nortean el panorama global de las políticas públicas del deporte de Brasil, del estado de Mato Grosso do Sul y del municipio de Corumbá-MS además de abordar el fenómeno deportivo introducido en las regiones fronterizas, dando énfasis a la singularidad de los alumnos que frecuentan escuelas de esas regiones. La investigación de campo fue desarrollada en la Escola Municipal Caic Pe. Ernesto Sassida, en la Escola Municipal Cyriaco Félix de Toledo e en la Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros, siendo que los investigadores fueron docentes de Educación Física y los alumnos *pendulares* que son inscriptos en las actividades de los proyectos deportivos de la Reme de Corumbá-MS. Por tratarse de una investigación con características cualitativas y cuantitativas, fue elaborado para cada grupo investigado un formulario con preguntas abiertas y cerradas, estableciendo una especie de guion orientador. Entre los principales aspectos encontrados en la investigación están: los conflictos culturales generados entre alumnos que viven en Bolivia y en Brasil; la dificultad en el entendimiento del idioma; la falta de aceptación de alumnos brasileños para con los *pendulares*; la necesidad de inversiones en capacitaciones adecuadas buscando la comprensión de los docentes (Educación Física) cuanto a los aspectos de la educación intercultural en la región fronteriza del estudio; la falta de políticas públicas que busquen mejorar la participación en los proyectos deportivos de alumnos (*pendulares*) que viven en el país vecino (Bolivia) fuera del turno escolar de la Reme. En conclusión, los resultados apuntan la necesidad de implementación de políticas públicas diferenciadas para las prácticas deportivas en escuelas de la Reme de Corumbá-MS, sobre todo al considerar el contexto fronterizo (Brasil-Bolivia), así como la ampliación de debates durante los momentos de capacitaciones de sus profesores.

Palabras-clave: Educación Física. Deporte Escolar. Frontera. Política Pública.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- Caic** – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pe. Ernesto Sassida
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBF** – Confederação Brasileira de Futebol
- CDB** – Confederação Brasileira de Desportos
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF** – Constituição Federal
- CMEL** – Conselho Municipal de Esportes e Lazer
- CNE** – Conselho Nacional de Esporte
- COI** – Comitê Olímpico Internacional
- CPAN** – Câmpus do Pantanal
- Cref** – Conselho Regional de Educação Física
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EPT** – Esporte Para Todos
- FIE** – Fundo de Investimentos Esportivos
- Fundesporte** – Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul
- Funec** – Fundação de Esportes de Corumbá
- GSEA/Tagnos** – Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEE** – Instituto Esporte & Educação
- Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEF** – Mestrado em Estudos Fronteiriços
- Mobral** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MS** – Mato Grosso do Sul
- NBC** – National Broadcasting Company
- ONGs** – Organizações Não Governamentais
- Oscips** – Organizações da Sociedade Civil
- Peif** – Programa Escolas Interculturais de Fronteira
- Pidemsg** – Programa Integral de Esportes Escolares do Município de Segóvia

PME – Programa Mais Educação
PND – Plano Nacional do Desporto
PNE – Política Nacional do Esporte
PNME – Programa Novo Mais Educação
Profesp – Programa Socioeducativo Forças no Esporte
PST – Programa Segundo Tempo
PST/ME – Programa Segundo Tempo no Mais Educação
Reme – Rede Municipal de Ensino
RR – Roraima
SED – Secretaria de Estado de Educação
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
Semed – Secretaria Municipal de Educação
Socials – Secretaria de Desenvolvimento Social
TED – Termos de Execução Descentralizada
UERR – Universidade Estadual de Roraima
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Panorama dos municípios na faixa de fronteira terrestre	70
Figura 2 – Arcos da zona fronteira brasileira com número de escolas por região	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Manifestações esportivas e seus princípios	26
Quadro 2 – Trabalhos encontrados nos arcos fronteiriços	74
Quadro 3 – Comparativo de alunos GSEA/Tagnos: formulário (perfil esportivo da Reme)	90
Quadro 4 – Comparativo de alunos pendulares da Reme: formulário remoto x questionário in loco	94
Quadro 5 – Formulário de perguntas para docentes	97
Quadro 6 – Formulário de perguntas para discentes	98
Quadro 7 – Quantitativo de professores de Educação Física e alunos pendulares participantes das entrevistas na pesquisa de campo	100
Quadro 8 – Descrição sobre o perfil dos docentes pesquisados	102
Quadro 9 – Nível do entendimento dos docentes sobre as resoluções que regem os projetos esportivos	103
Quadro 10 – Nível do entendimento dos docentes quanto ao país vizinho (Bolívia)	105
Quadro 11 – Percepção dos docentes quanto a participação dos alunos pendulares nas atividades esportivas extracurriculares	108
Quadro 12 – Percepção dos docentes sobre aproximação ou distanciamento das aulas com as práticas das disciplinas	112
Quadro 13 – Percepção dos docentes sobre valorização do esporte na escola	113
Quadro 14 – Descrição sobre o perfil dos alunos pendulares pesquisados	117
Quadro 15 – Conhecimento dos alunos pendulares sobre as atividades de Educação Física	118
Quadro 16 – Repostas dos alunos pendulares sobre participação em jogos esportivos	119
Quadro 17 – Percepção dos alunos pendulares sobre as aulas e sobre a dificuldade de participar das atividades esportivas	120
Quadro 18 – Percepção dos alunos pendulares sobre a convivência com os demais colegas	122
Quadro 19 – Respostas dos docentes sobre a regulação dos projetos esportivos	126
Quadro 20 – Respostas dos docentes sobre os espaços adequados para a atividade da Educação Física	126
Quadro 21 – Relato de docentes sobre os problemas diversos relativos à questão fronteiriça	128
Quadro 22 – Respostas dos docentes sobre conflitos de relacionamento com alunos pendulares	130
Quadro 23 – Relato de um docente sobre preconceito entre alunos brasileiros e bolivianos	131
Quadro 24 – Relato de um docente sobre a existência de conflito entre os próprios alunos bolivianos	131
Quadro 25 – Relato de um docente sobre como evitar o preconceito entre os alunos	132
Quadro 26 – Resposta dos docentes sobre o oferecimento das atividades de Educação Física aos alunos	133
Quadro 27 – Depoimento do docentes sobre as dificuldades dos alunos pendulares de participarem de algumas atividades por morarem na Bolívia	134
Quadro 28 – Relato de um docente sobre o problema da falta de documentação brasileira de alunos/atletas	135
Quadro 29 – Percepção dos docentes sobre a ligação da disciplina de Educação Física e os treinamentos esportivos	136
Quadro 30 – Resposta de um docente sobre a importância da prática esportiva	137

Quadro 31 – Percepção dos docentes sobre outros docentes de Educação Física da escola	138
Quadro 32 – Percepção dos docentes sobre o incentivo dos gestores das escolas	139
Quadro 33 – Respostas dos docentes sobre a integração dos alunos nas atividades de Educação Física	140
Quadro 34 – Sugestões e reclamações dos docentes	140
Quadro 35 – Respostas dos docentes sobre a importância de se trabalhar a integração entre bolivianos e brasileiros	141
Quadro 36 – Resumo em porcentagem sobre o perfil dos alunos pendulares pesquisados	142
Quadro 37 – Respostas dos alunos pendulares quanto ao conhecimento sobre os projetos esportivos da escola	144
Quadro 38 – Respostas dos alunos pendulares quanto à seleção daqueles que participariam dos projetos esportivos	145
Quadro 39 – Alunos pendulares sobre suas habilidades esportivas	146
Quadro 40 – Sobre a participação dos alunos pendulares em campeonatos ou torneios	146
Quadro 41 – Alunos pendulares sobre atividades esportivas na Bolívia	147
Quadro 42 – Sobre a realidade enfrentada pelos alunos pendulares nas atividades esportivas na escola	149
Quadro 43 – Sobre a realidade enfrentada pelos alunos pendulares no transporte para os treinos	149
Quadro 44 – Respostas dos alunos pendulares sobre a convivência com colegas brasileiros	150
Quadro 45 – Respostas dos alunos pendulares sobre a aceitação por parte dos colegas brasileiros	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Panorama geral das escolas no Brasil	66
Gráfico 2 – Infraestrutura das quadras de esportes e materiais desportivos (escolas do Ensino Fundamental no Brasil)	67
Gráfico 3 – Alunos matriculados nas escolas da Reme/Corumbá-MS residentes na Bolívia (Puerto Quijarro e Puerto Suarez)	91
Gráfico 4 – Alunos residentes na Bolívia (Puerto Quijarro e Puerto Suarez) e estão registrados nas práticas esportivas extracurriculares (Iniciação Esportiva ou Treinamento Esportivo) da Reme/Corumbá-MS	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PANORAMA GERAL DA POLÍTICA DE ESPORTE ESCOLAR	20
1.1 Políticas de esporte no Brasil	20
1.2 A Política Nacional do Esporte (PNE)	29
1.3 Programas e projetos sociais esportivos brasileiros	32
1.4 Política do esporte em Mato Grosso do Sul	39
1.5 Política pública de esporte escolar em Corumbá-MS	43
2 FENÔMENO ESPORTIVO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM REGIÕES FRONTEIRIÇAS	53
2.1 O poder transformador do esporte na sociedade	53
2.2 Direitos e importância do esporte para crianças e adolescentes	59
2.3 A relação entre esporte e escola	62
2.4 Infraestrutura e investimentos esportivos nas escolas	65
2.5 Fronteiras e imigrantes: desafios do fenômeno esportivo e Educação Física escolar	70
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	84
3.1 Delineamento do estudo	84
3.2 Materiais e métodos	85
3.3 Etapas da pesquisa	86
3.4 Dados preliminares “estrangeiros”	87
3.5 Dados preliminares – perfil esportivo da Reme de Corumbá-MS	89
3.6 Dados preliminares – escolas locus da pesquisa	93
3.7 Pesquisa de campo	95
3.8 Procedimentos para produção dos dados	96
4 RESULTADOS	99
4.1 Resultados das pesquisas com docentes	101
4.1.1 Seção 1 – Perfil de atuação profissional do docente professor de Educação Física	101
4.1.2 Seção 2 – Percepção do docente professor de Educação Física sobre as normativas dos projetos esportivos da Reme	103
4.1.3 Seção 3 – Compreensão da fronteira Brasil-Bolívia na visão do docente professor de Educação Física	105
4.1.4 Seção 4 – Inter-relações dos projetos esportivos, alunos pendulares, escola e fronteira Brasil-Bolívia	107

4.2 Resultados das pesquisas com alunos pendulares	116
4.2.1 Seção 1 – Perfil do aluno pendular	116
4.2.2 Seção 2 – Percepção dos alunos pendulares sobre a organização dos projetos esportivos da Reme	118
4.2.3 Seção 3 – Inter-relação dos alunos pendulares, a escola e a fronteira Brasil-Bolívia	121
4.3 Discussão dos resultados obtidos em ambas entrevistas	123
4.3.1 Análises comparativas intragrupos	124
4.3.1.1 Docente x docente	124
4.3.1.2 Alunos pendulares x alunos pendulares	142
4.3.2 Análises comparativas intergrupos – Docentes x alunos pendulares	153
4.4 Proposta de ação	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	163

INTRODUÇÃO

Esses valiosos momentos de estudos no propiciaram conhecer os caminhos – e as ações – ligados ao esporte escolar em uma região de fronteira, sobretudo as capacidades e dificuldades encontradas em um ambiente escolar. Tais experiências vividas neste universo fronteiriço, carregados de singularidades, porosidade, permeabilidade, aproximações, distanciamentos, e intercâmbios contribuíram para o embasamento e para a construção da formulação do nosso problema de investigação nesta dissertação de mestrado.

Neste caso, os estudos destacam a fronteira Brasil-Bolívia, mais precisamente entre as cidades de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro/Puerto Suarez (Bolívia), região de concentração desta pesquisa. Assim, procuramos investigar alunos e professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (Reme), com foco na compreensão de como são empregadas as políticas públicas de esporte escolar para a população fronteiriça que vive em “movimento pendular”¹. Sobre essa movimentação particular de pessoas, vale ressaltar que, na região, é recorrente uma grande mobilidade de alunos que moram na Bolívia e estudam no Brasil em busca da educação formal em seus mais distintos níveis educacionais.

Em decorrência desses diferentes deslocamentos de estudantes fronteiriços, buscamos entender se esses alunos pendulares que frequentam as aulas de Educação Física em turno regular das escolas da Reme de Corumbá-MS também têm acesso – participam ou não – às práticas esportivas dos projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo, que são ofertados como forma de políticas públicas esportivas da Reme e realizados em período de contraturno escolar.

Além dessa indagação inicial, é preciso saber, mesmo que em linhas gerais, que o escopo principal do estudo a ser desenvolvido busca responder a outras questões norteadoras:

- a) será que as propostas regulamentadoras do projeto esportivo da Reme possibilitam a participação/inclusão dos alunos em condição de pendularidade que estudam nas escolas municipais de Corumbá-MS?
- b) os professores de Educação Física que trabalham diretamente com a Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas escolas municipais possuem algum

1 O movimento pendular refere-se, nesse caso, ao deslocamento diário de pessoas entre os municípios fronteiriços de Puerto Quijarro/Puerto Suarez (Bolívia) e Corumbá (Brasil), para fins de estudo ou trabalho.

mecanismo estratégico para facilitar a participação dos alunos em condição de pendularidade nessas práticas de esporte?

- c) os alunos em condições de pendularidade possuem acesso ao transporte público municipal visando à participação nas práticas esportivas extracurriculares das escolas?

Partindo dessas argumentações, propõe-se, como objetivo principal desse estudo, realizar uma análise das consequências, entraves e/ou possibilidades existentes no desenvolvimento de políticas públicas de esporte escolar, mais especificamente nos projetos esportivos extracurriculares de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo, ofertados nas escolas urbanas de ensino regular da Reme de Corumbá-MS, concentrando-se nos elementos de participação e integração dos alunos em condição de pendularidade – fronteiriços – e na atuação dos professores de Educação Física que participam diretamente das práticas esportivas no contraturno escolar.

Como objetivos específicos, o trabalho procurou:

- a) Analisar documentos norteadores sobre políticas públicas de esportes escolares, considerando as diferentes esferas: Federal, Estadual (MS) e Municipal (Corumbá-MS);
- b) Detectar os procedimentos utilizados pelas unidades escolares e/ou professores de Educação Física sobre a participação – ou não – de alunos em condição pendular, oriundos das cidades fronteiriça de Puerto Quijarro e Puerto Suarez (Bolívia), e que integram os projetos esportivos extracurriculares de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo das escolas urbanas da Reme de Corumbá-MS;
- c) Elencar as opiniões dos docentes – professores de Educação Física - e alunos pendulares, considerando a participação/integração – ou não – desses alunos moradores da Bolívia, nas práticas esportivas de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo da Reme;
- d) Desenvolver, a partir dos dados coletados na pesquisa, dispositivos de política pública que foquem na participação e/ou integração dos alunos fronteiriços em práticas esportivas nas atividades—extracurriculares de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo oferecidas no contraturno da Reme em Corumbá-MS.

O trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro buscamos realizar um debate a respeito do panorama das políticas de esporte escolar, sendo elencada uma sequência didática iniciada pelas políticas de esporte do Brasil, seguida pelo estado de Mato Grosso do Sul e, finalizando, com as políticas públicas de esporte local – Corumbá-MS.

No segundo capítulo, é apresentado um parâmetro geral do fenômeno esporte e da Educação Física escolar em regiões fronteiriças, tendo como destaque o poder transformador do esporte na sociedade e seus desafios perante as fronteiras com contato internacional e com os imigrantes.

No terceiro capítulo, foram mostrados os caminhos metodológicos da pesquisa de campo, sendo amparados nos autores Dores (1997), Gil (2008), Creswell (2010) e Souza e Kerbauy (2017). Nele, estão integrados o delineamento geral do estudo, além dos materiais, de métodos e análises da pesquisa de campo.

Notamos que os caminhos de uma pesquisa a serem percorridos em território fronteiriço não é algo simples, sendo necessários delineamentos eficientes para minimizar as probabilidades de entraves e obstáculos durante o estudo. Por isso, foi adotada a organização metodológica com abordagens qualitativas e quantitativas.

Assim, na busca de dados preliminares, com o intuito de traçar o perfil esportivo dos alunos da Reme e saber quantos e em quais escolas os alunos pendulares estudam, foi necessária a realização de análises documentais, a aplicação de questionários e as visitas in loco nas escolas da Reme. Desse modo, foram identificadas três escolas municipais – Escola Pedro Paulo de Medeiros, Escola Cyríaco Felix de Toledo e Escola Caic Pe. Ernesto Sassida – com maior número de alunos pendulares oriundos da Bolívia, o que possibilitou a escolha dessas unidades educacionais como local para a pesquisa de campo principal.

Na sequência, de posse desses dados, iniciou-se um desenho metodológico para a aplicação final da pesquisa de campo, que está direcionada em dois grupos de sujeitos: alunos em condição de pendularidade das escolas e os professores de Educação Física que trabalham com as práticas esportivas de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo das escolas da Reme pré-selecionadas. Para isso, foi elaborado para cada grupo pesquisado – docentes e discentes – um formulário com perguntas abertas e fechadas, estabelecendo uma espécie de roteiro orientador no sentido de guiar a pesquisa de campo principal, permitindo uma análise ampla do fenômeno em estudo.

Com isso, foi possível comparar as informações colhidas dos alunos pendulares com as perspectivas descritas dos docentes – professores de Educação Física –, sendo que, no primeiro momento, foi realizada a análise das manifestações dos sujeitos caracterizados como intragrupos – docentes x docentes/alunos pendulares x alunos pendulares –, enquanto que, na segunda parte, foram observados os resultados do cruzamento das respostas dos intergrupos – docentes x alunos pendulares –, sempre observando o delineamento das seções e as suas respectivas perguntas-geradoras. A organização e a análise dos resultados nos permitiu

explorar, de forma didática, avaliações, opiniões, julgamentos e a representação dos sujeitos a partir de seus enunciados.

Esses achados demonstram a importância de olharmos com mais atenção para as políticas públicas do esporte escolar local, principalmente no sentido de apontarmos diferentes – novos – entendimentos relacionados à integração e à participação dos alunos pendulares nas práticas esportivas desenvolvidas nas unidades de ensino da Reme, sem fugir das singularidades que envolvem os fronteiriços.

1 PANORAMA GERAL DA POLÍTICA DE ESPORTE ESCOLAR

Faremos neste primeiro capítulo da dissertação um relato geral sobre as políticas de esporte no Brasil, adentrando na Política Nacional do Esporte (PNE) e seus projetos esportivos, bem como sobre a política de esporte escolar do estado de Mato Grosso do Sul e de Corumbá, município Sul-mato-grossense que faz fronteira com a Bolívia.

1.1 Políticas de esporte no Brasil

O esporte é um fenômeno sociocultural importante no mundo, por isso tem sido objeto de diferentes estudos e em distintas áreas científicas – Educação, Sociologia, Filosofia, Jurídica, etc. –, tornando-se tema amplamente debatido na academia, bem como inserido em diversos projetos de políticas públicas e/ou programas sociais.

Ressaltamos que, para adentrarmos no assunto política pública do esporte nacional ou mesmo entendermos o desenvolvimento do esporte em locais específicos, como a região de fronteira por exemplo, é necessário antes conhecermos outras dimensões do esporte, especialmente na perspectiva de autores que se dedicaram ao tema, como Tubino (2010); Barbanti (2006); Bracht e Almeida (2003).

É notório que esse fenômeno tem se tornado uma importante ferramenta no emprego de diferentes projetos políticos e programas sociais. Inclusive, ao longo da história humana, o esporte foi assumindo vários significados, ao mesmo tempo em que foi difundido pelo mundo, ocasionando uma multiplicação de oportunidades para competições e modalidades, tornando-se um atrativo para os seus entusiastas.

Dentro do campo conceitual, Tubino (1999) é um exemplo de autor que considerava o esporte com um dos fenômenos culturais mais importantes do fim do século XX. Essa afirmação baseou-se na época, no número crescente de praticantes de esportes, além da quantidade cada vez maior de espaço ocupado pelo esporte na mídia internacional. Igualmente, Barbanti (2006, p. 58) também apontou o esporte como “[...] um fenômeno cultural e social [...]” e acrescentou que “[...] influencia e sofre influência da sociedade e muitas vezes seus problemas são os mesmos da própria sociedade”. Com a mesma linha de pensamento, Barbanti (2006), Alves e Pieranti (2007) consideram o esporte como um fenômeno social, praticado por pessoas de diferentes classes e idades em todo o mundo. Os autores completam que o conceito de esporte sofreu transformações ao longo dos últimos anos, deixando de ser visto apenas como um simples lazer ou como competição.

Vale lembrar que “[...] o termo esporte vem do século XIV, quando os marinheiros usam a expressão ‘fazer esporte’, desportar-se ou ‘sair do ponto’ para explicar seus passatempos que envolviam habilidades físicas” (TUBINO, 1999, p. 8). Assim, os termos e as diferentes interpretações existentes sobre o esporte são originários de vários países, por exemplo:

[...] Na Alemanha, antes da II Guerra Mundial, a expressão usada era *Leibeserziehung* ou *Körpererziehung*, que significava educação física. Depois da guerra passou-se a usar Sportunterricht ou simplesmente *Sport*. [...] Na França, ainda permaneceram as expressões diferenciadas *education physique* e *sport*. Na Inglaterra, berço do esporte moderno, e nos Estados Unidos, a situação é praticamente a mesma, predominando os termos *education physique*, *sport* e *recreation*, com significados distintos. Na Itália, por sua vez, a palavra *sport* sempre prevaleceu, enquanto na Espanha, emprega-se *deporte*, sendo que nesses dois países a distinção entre esporte e educação física é muito nítida no conteúdo, pois enquanto o esporte é praticado em clubes e centros comunitários, a educação física não ultrapassa as fronteiras das escolas incorporadas que está ao processo educativo. Na antiga União Soviética, o esporte era parte da *fizkultura* (cultura física), que é bem mais abrangente. (TUBINO, 1999, pp. 8-9)

No Brasil, existem divergências na utilização dos termos desporto ou esporte, pois existem muitas pessoas que consideram essas duas palavras como sinônimos. Por exemplo, etimologicamente a palavra “desporto” é citada por Barbieri (2001) como originária do francês antigo *desport*, que significa repouso e distração, sendo que o seu registro na França data do século XII. Já a palavra “esporte” tem como referência a palavra *sport*, de origem da língua inglesa e significa exercício físico, prazer, distração e brincadeira.

Marchi Jr. (2005) explica que os ingleses, ao incorporarem a palavra *desport* ao seu vocabulário, acrescentaram um sentido atlético ao termo e submetido às regras, sendo que, logo após, passou a se definir de *sport* que, posteriormente, no Brasil, foi aportuguesado para esporte.

No Brasil, a palavra desporto começou a ser utilizada em 20 de agosto de 1914, com o surgimento da Confederação Brasileira de Desportos (CDB) que, à época, seria responsável por administrar todas as modalidades esportivas no Brasil. Inclusive, dando destaque, naquele tempo, à Seleção Brasileira de Futebol, que muitos anos depois (1979) passou a ser chamada de Confederação Brasileira de Futebol (CBF).

Segundo a explicação de Tubino (1999), como os portugueses usavam desporto, o Brasil, em 1941, optou em adotar a palavra desporto em sua legislação, criando a primeira Lei do esporte no país – Decreto-Lei n.º 3.199, de 1941 –, o que estabeleceu as bases de

organização dos desportos em todo o território brasileiro, sendo referência em diversos textos legais, inclusive na Constituição de 1988 (ART. 217).

Para Barbieri (2001), o uso de ambas as palavras não alterava o sentido delas, ficando restrito apenas à diferença etimológica ou ao desejo de singularização. Nesse sentido, Tubino (1999, p. 10) fez sua escolha, adotando o termo esporte², “[...] pela sua universalidade, e pela tendência internacional de relacionar a teoria esportiva a uma ciência do esporte [...]”.

Outro ponto crucial é datar o surgimento da prática do esporte. Há quem diga que desde a era dos seres primitivos já existiam essas práticas. Por exemplo, Duarte (2003), estudioso da área da história dos esportes, retrata em sua obra alguns importantes indícios do período da realização dessas práticas. Segundo o autor, a descoberta, no Egito, aproximadamente em 1850 a.C., de um mural com figuras alusivas aos movimentos da luta seria um deles, outros foram encontrados na Irlanda, como práticas de arremesso, por volta de 1830 a.C., e os movimentos semelhantes ao de salto em altura, por volta de 1160 a.C.

Para Tubino (1999), existem duas interpretações quanto à origem do esporte, sendo a primeira relacionada a fins educacionais, associada aos tempos primitivos, e a segunda, como fator biológico e não histórico. Ainda segundo o autor, mesmo discordando das interpretações anteriores, ambas as teorias fundem-se no aspecto essencial ao fenômeno esporte, neste caso, o fator competitivo, não existindo o esporte sem que haja a competição. Portanto, pensando historicamente e de forma cronológica, podemos afirmar que os jogos gregos representam uma referência na história esportiva, sendo considerada a concepção inicial do esporte. Na sequência, veio e se firmou o esporte moderno, iniciado na Inglaterra no século XIX e concebido por Thomas Arnold (TUBINO, 1999).

A partir do entendimento de que o esporte tem atuação destacada na sociedade contemporânea como um fenômeno de massa, é fácil identificá-lo como um dos alvos principais das políticas públicas esportivas. Neste sentido, resta saber até que ponto e de que forma estas preocupações governamentais são de fato benéficas para a sociedade e como elas atendem aos interesses e às necessidades da maioria dos cidadãos.

Para que possamos pensar sobre a composição de uma política de esporte no Brasil, é necessário compreendermos previamente os alicerces provocadores de discussões e encaminhamentos de decisões da área. As composições desses alicerces são constituídas pelo vínculo entre Estado – política pública – e esporte, estabelecendo uma relação de

2 Ao longo dessa pesquisa, aparecerá, em certos momentos, o termo “esporte” e, em outros, o termo “desporto”. Isso se deve ao fato de algumas citações, como livros, documentos, leis, decretos, entre outros, adotarem a variação dos termos.

responsabilidade e organização do ente federativo e de instituições diversas relacionadas ao esporte nacional.

Essa tríade – Estado, governo e sociedade –, podem ser associadas diretamente à política pública, em que sua definição é aplicada com semelhanças por vários autores, que se remetem, basicamente, a um conjunto de ações realizadas por um determinado governo (União, Estado e/ou município), visando ao bem coletivo (SOUZA, 2006), ou uma ação elaborada no sentido de enfrentar um problema público (SECCHI, 2010).

Ainda, nas palavras de Souza (2006, p. 24), “[...] não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que sejam políticas públicas”. No mesmo sentido, Secchi (2010, p. 2) considera arbitrária qualquer forma de definição sobre política pública, inclusive ele acredita que “[...] a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Peters (1986) segue o mesmo eixo argumentativo: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Outra definição que contribui para o sentido dessa expressão vem de Lynn (1980), pois ele se refere à política pública como sendo um conjunto de ações governamentais que, de certa forma, alcança a população e produz seus efeitos.

Retornando em Souza (2006, p. 24), seus argumentos apontam que “[...] a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.”

Portanto, fica claro que todos os envolvidos – Estado e governo – devem estar preparados para atender a diferentes contextos, requerendo ações estratégicas e articuladas que serão destinadas a implementar diferentes objetivos, em função das decisões da autoridade soberana que estabelecem as políticas públicas. Por essas razões, é importante compreender o papel governamental, demonstrando os diversos elementos que envolvem as ações públicas. Partindo desse pressuposto, podemos avançar nos estudos e aprofundar o universo presente nas propostas das políticas públicas esportivas.

No Brasil, segundo Bracht e Almeida (2003, p. 90), duas foram as ideias que orientaram a intervenção do Estado no setor esportivo nas cinco últimas décadas do século XX, sendo que a primeira foi “[...] o esporte como instrumento de ação política no plano internacional (o desejo declarado por medalhas) [...]” e a segunda, com “[...] a ideia de que a prática de esportes em massa é promotora da saúde e de uma melhor qualidade de vida da população [...]”, fazendo um contraponto para a compensação dos problemas da vida urbana

oriundos dos avanços tecnológicos. Fica evidente, a partir desse último enfoque, que a maioria das políticas públicas relacionadas ao setor esportivo no Brasil passou a ser considerada como um direito do cidadão e um dever do Estado, inclusive começou a aparecer como matéria na legislação brasileira (BRACHT; ALMEIDA, 2003). Portanto, é necessário realçarmos algumas normas correlacionadas com esse assunto, como decretos e leis, incluindo a maior do Estado brasileiro, a Constituição Federal de 1988.

Ressaltamos que o ponto culminante da conquista do direito às práticas esportivas em geral aconteceu em 1978, com a publicação pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Carta Internacional de Educação Física e Esporte. Com esse documento universal, o esporte deixou de ser concebido apenas na perspectiva do rendimento e passou a ser visto como direitos de todos, tendo como destaque a importância do esporte como direito da humanidade. Vejamos em destaque:

Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da educação física e do esporte, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social. (UNESCO, 1978, p. 3)

Tubino (2010, p. 41) afirma que, a partir da Carta Internacional de Educação Física e Esporte (Unesco), todos os documentos do Esporte – Carta Olímpica, Agendas, Conclusões de Congressos, Manifestos, etc. – passaram a defender a inclusão social no esporte, surgindo, assim, a defesa do direito de todas as pessoas às práticas esportivas, “[...] independentemente de idade, raça, estado físico e outras situações humanas”.

Ainda, segundo Tubino (2010, p. 42), “[...] depois de reconhecido o Direito de Todos às práticas esportivas e expostas as formas de exercício desse direito, faz-se necessário diferenciá-las por meio de referências específicas”. Dessa forma, por intermédio da Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro (1985), inclusive presidida por este mesmo autor e instalada pelo Decreto n.º 91.452, a referida Comissão foi primordial para a construção dos princípios norteadores das manifestações esportivas nacionais.

Houve, a partir desse momento, a ampliação do conceito de esporte no Brasil, deixando de ser considerado uma concepção única do esporte de desempenho – rendimento –, passando a ser compreendido também pelas novas perspectivas da educação e da participação – lazer.

Por isso, Tubino (2010) apresentou diversas manifestações perante às suas percepções do esporte contemporâneo e à sua visão do esporte brasileiro no contexto internacional. A primeira manifestação destacou o Esporte-Educação, voltado para a formação da cidadania, sendo subdividido em Esporte Educacional e Esporte Escolar. O Esporte Educacional tem como princípios a inclusão, a participação, a cooperação, a coeducação e a corresponsabilidade, já o Esporte Escolar apresenta característica de ser praticado por jovens com algum talento para o esporte, tendo como destaque os princípios do Desenvolvimento Esportivo e do Desenvolvimento do Espírito Esportivo, considerado mais que o *fair-play*.

Dentre essas subdivisões – Esporte Educacional e Esporte Escolar –, há quem conceitue e defenda apenas o campo do Esporte Educacional. Rizzo (2017, p. 51) entende que o Esporte Educacional, por si só, consegue englobar todos os sujeitos, dotados ou não de habilidades motoras específicas, é “capaz de estabelecer a ordem e acessibilidade a todos, independente de níveis de habilidades do sujeito que são, de alguma forma, previamente identificados”. Dessa forma, mesmo não sendo o ponto de discussão principal nesse momento, consideramos importante destacarmos diferentes conceitos da manifestação esportiva do Esporte-Educação, até porque, ao buscar o entendimento e compreensão de um fenômeno esportivo dentre várias outras formas de apreensões, tornam-se elementos relevantes para a discussão desse estudo, que é o esporte praticado na escola.

Na segunda manifestação, Tubino (2010) destaca o Esporte-Lazer, conhecido também como o Esporte Popular, Esporte Comunitário, Esporte-Ócio, Esporte-Participação ou Esporte do Tempo Livre, tendo como destaque em seus princípios a participação, o prazer e a inclusão. Na última manifestação, é evidenciado pelo autor o Esporte de Desempenho, identificado também como Esporte de Competição, Esporte-Performance e Esporte Institucionalizado, além de ser visto como Esporte de Rendimento ou de Alto Rendimento. Suas características são marcadas pela subordinação a códigos e regras estabelecidos por entidades internacionais e seus princípios são a superação e o desenvolvimento esportivo.

Vejamos a esquematização do autor, conforme o Quadro 1 apresentado na sequência, assim retratando – resumidamente – as suas manifestações e os respectivos princípios norteadores.

Quadro 1 – Manifestações esportivas e seus princípios

ESPORTE					
FORMAS DE EXERCÍCIO DO DIREITO AO ESPORTE	Esporte-Educação		Esporte-Lazer	Esporte de Desempenho	
DIVISÕES DAS FORMAS DE EXERCÍCIO AO ESPORTE	Esporte Educacional	Esporte Escolar	Esporte-Lazer	Esporte de Rendimento	Esporte de Alto Rendimento
PRINCÍPIOS	Participação Coparticipação Cooperação Corresponsabilidade Inclusão	Desenvolvimento Esportivo Desenvolvimento do Espírito Esportivo	Participação Prazer Desenvolvimento Esportivo	Desenvolvimento Esportivo Superação	

Fonte: Tubino (2010, p. 44)

Embora essas manifestações tenham sido consideradas como referências para o meio esportivo nacional, Tubino (2010) ressalta que o processo de solidificação do esporte como política pública teve seu marco legal inicial no texto da Constituição Federal de 1988, vigorando o entendimento mais amplo de esporte. No caput de seu art. 217, é destacado o dever do estado brasileiro relacionado ao esporte no país:

[...] dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados: I. a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento; II. a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento; III. o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional; IV. a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional. (BRASIL, 1988, p. 60)

Fazendo um paralelo aos direitos constitucionais de nosso país, podemos utilizar o trabalho de Derbyly (2002, pp. 3-5) para referenciar algumas comparações de outras constituições que regulamentam o desporto de alguns países, sendo destacados:

[...] Constituição da Espanha de 31 de outubro de 1978 [...] Art. 47, 3. - Os Poderes Públicos fomentarão a educação sanitária, a educação física e o desporto. Facilitarão também a utilização adequada do lazer. [...] Constituição de Portugal de 25 de abril de 1976 – [...] Art. 70 - (1) Os jovens, sobretudo os jovens trabalhadores, gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos econômicos, sociais e culturais, nomeadamente: a) acesso ao ensino, à cultura e ao trabalho; b) formação e promoção profissional c) educação física e desporto; d) aproveitamento dos tempos livres. [...] Art. 79 (1) - Todos têm direito à cultura e ao desporto. [...] A Constituição da República do Uruguai, aprovada em 24 de agosto de 1966,

com a emenda de 1976: [...] Art. 71 - Declara-se de utilidade oficial a gratuidade do ensino oficial primário, médio, superior, industrial e artístico da educação física; a criação de instrumento de aperfeiçoamento e especialização cultural, científica e obreira, e o estabelecimento de bibliotecas particulares. [...] A Constituição política do Peru: [...] Art. 38 - O Estado promove a educação física e o desporto, especialmente o que não tem fins de lucro. Atribui-lhes recursos para definir sua prática.

Mediante a regulação constitucional do desporto em vários outros países, restava apenas ao Brasil incorporá-lo. Se antes da Constituição Federal de 1988 o esporte não havia sido incorporado como matéria legal, a contar dela despertou a dimensão da autonomia organizacional, que permitiu maior independência aos órgãos e entidades esportivas.

Cabe lembrar, nas palavras de Gomes (2010), que autonomia não significa liberdade absoluta, mas liberdade nos moldes conferidos pelo ordenamento jurídico, que se inaugura pela própria Constituição Federal. Resumidamente, a noção de autonomia não afasta a de heteronomia.

Salientamos que a competência para legislar sobre o desporto na atual Constituição Federal é pertencente à União, Estados e ao Distrito Federal, e são destacados no caput de seu art. 24, que:

[...] § 1.º - No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais. § 2.º - A competência da União para legislar sobre normas gerais não exclui a competência suplementar dos Estados. § 3.º - Inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades. § 4.º - A superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrário. (BRASIL, 1988, pp. 29-30)

Ainda na Constituição Federal, o desporto educacional começa a ganhar um destaque em seu art. 217, sobretudo no tocante ao recebimento dos recursos públicos, vejamos: “A destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento” (BRASIL, 1988, p. 128).

Embora o texto constitucional de 1988 já fizesse referência a um novo entendimento de esporte, o Brasil permaneceu algum tempo sem uma lei específica que instituísse diretrizes gerais ao esporte, com bases nas normas constitucionais. Isso aconteceu somente em 1993, com a promulgação da Lei n.º 8.672, de 6 de julho de 1993 – a chamada Lei Zico –, ficando marcada por destacar, logo de início, os conceitos e princípios para o esporte brasileiro, inclusive contemplando o reconhecimento das três manifestações esportivas: Esporte-educação, Esporte-participação e Esporte-performance.

Podemos citar, em se tratando da manifestação do Esporte-educação, a promulgação mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), surgindo no texto dos conteúdos curriculares da Educação Básica, a referência à promoção do desporto educacional e seu apoio às práticas desportivas não formais, em que estabelece o seu primeiro destaque numa legislação específica do setor educacional.

Logo após, em 1998, surge uma outra Lei Federal de número 9.615, de 24 de março de 1998 (BRASIL, 1998), mais conhecida como Lei Pelé, revogando a Lei Zico. Tinha como temática a política esportiva brasileira. Nela, são expostos os princípios gerais sobre o desporto, trazendo algumas definições de prática desportiva, além de reforçar o seu reconhecimento em qualquer das manifestações debatidas anteriormente, seja no desporto educacional, desporto de participação ou desporto de rendimento (BRASIL, 1998).

Utilizando como referências as manifestações do esporte relatados anteriormente, podemos referenciar os argumentos de Galindo (2010), nos quais o autor ressalta a importância de um equilíbrio no papel da administração pública esportiva – gestor público – voltada ao atendimento dos três segmentos – desporto de rendimento, desporto de participação e desporto educacional. Esse equilíbrio demandaria planejamento e implementações de ações para impulsionar, de forma adequada, o desenvolvimento social do esporte, ocasionando uma maior integração do governo, envolvendo as áreas da educação, esporte, lazer, saúde, cultura e ação social.

Como foi possível perceber, o Estado brasileiro tem uma importante função de fomento às atividades socioeconômicas, nas diversas esferas de poder. No caso do esporte, entendemos a situação como sendo idêntica; ou seja, o poder público tem relevante tarefa de estimular a prática desportiva, seja no âmbito recreativo, educacional ou de alto rendimento. A legislação esportiva brasileira e os movimentos em prol do esporte permitem identificar alguns passos que foram dados na caminhada da democratização de acesso ao esporte.

Com o surgimento das diversas legislações norteadoras do esporte nacional, estabeleceu-se uma nítida responsabilidade do Estado brasileiro com a prática desportiva. Principalmente as atividades desenvolvidas no setor educacional, cabendo, no âmbito governamental, uma ampla discussão de segmentos diversos da sociedade, destacando, assim, a relevância das políticas públicas desportivas para o Brasil.

1.2 A Política Nacional do Esporte (PNE)

Nas últimas décadas, as políticas públicas de esporte no Brasil foram marcadas por diversos debates. Um dos destaques foi o surgimento do Ministério do Esporte (ME) em 2003, que, atualmente (2019), recebe o status de Secretaria Especial do Esporte, que está vinculada ao Ministério da Cidadania.

O ME foi o marco do esporte em relação à estrutura burocrática do governo federal, sendo considerado o órgão instrumental das políticas de organização e de promoção da atividade esportiva por todo o território nacional. Foi também o promotor da I Conferência Nacional do Esporte, que resultou na elaboração da Política Nacional do Esporte (PNE) no Brasil.

Aprovada em 14 de junho de 2005, pela Resolução n.º 5 do Conselho Nacional do Esporte, a PNE reafirma os princípios contidos na Constituição Federal, estabelecendo a prática do esporte e do lazer como ações que devem ser fomentadas pelo Estado e um direito a ser garantido ao cidadão brasileiro (BRASIL, 2005).

A PNE surgiu como resultado das discussões realizadas pelas Conferências Nacionais do Esporte, viabilizadas pelo Sistema Nacional de Esporte e Lazer. As Conferências Nacionais do Esporte foram realizadas em três oportunidades – 2004, 2006 e 2010 –, sempre com organização do Ministério do Esporte. Já o Sistema Nacional de Esporte e Lazer define diretrizes para a descentralização do poder no esporte brasileiro e está dividido em quatro eixos: Organização, Agentes e Competências; Recursos Humanos e Formação; Gestão e Controle Social; Financiamento. Foi por meio deste Sistema que foram criadas as Conferências, espaços de discussões formados por profissionais da área, por sujeitos envolvidos em posições de gestão e administração esportiva, que assessoram, em aspectos técnicos, o Ministério do Esporte.

Com a criação do órgão, norteador do esporte nacional, a PNE estabeleceu em seu documento a transformação do esporte em política de Estado, visando a organizar os vínculos institucionais de forma a estabelecer uma rede de intervenção, integrando a União, os estados e os municípios e entre os entes governamentais, não governamentais e a iniciativa privada. Essas aproximações tiveram como intenção provocar uma estabilização de parcerias, permitindo a potencialização das iniciativas, no sentido de evitar a fragmentação dos recursos e favorecer a continuidade dos programas (BRASIL, 2005).

É possível observar nos documentos que a PNE tem como objetivo contribuir para o debate sobre o esporte no Brasil, marcando-o como uma política de Estado. Dentre alguns objetivos desta política, destacam-se:

Democratizar e universalizar o acesso ao esporte e ao lazer, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida da população brasileira; Promover a construção e o fortalecimento da cidadania assegurando o acesso às práticas esportivas e ao conhecimento científico-tecnológico a elas inerente; Descentralizar a gestão das políticas públicas de esporte e de lazer; Fomentar a prática do esporte de caráter educativo e participativo, para toda a população, além de fortalecer a identidade cultural esportiva a partir de políticas e ações integradas com outros segmentos; Incentivar o desenvolvimento de talentos esportivos em potencial e aprimorar o desempenho de atletas e paratletas de rendimento promovendo a democratização dessa manifestação esportiva. (BRASIL, 2005, p. 131)

Entendemos que a democracia é um valor fundamental, elemento que constitui e alicerça as propostas de uma PNE. Sendo bem utilizada, pode ocasionar um estímulo à participação popular nas políticas públicas de esporte e lazer, promovendo a descentralização da política esportiva e assegurando o planejamento participativo. Por isso que a PNE tem como destaques, em seus princípios, a reversão da injustiça social, bem como coloca o esporte e o lazer como direito da população e dever do Estado, além de citar a democratização da gestão participativa (BRASIL, 2005).

Mediante esses princípios, podem ser elencadas como diretrizes defendidas pela PNE a universalização do acesso e promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano, da ciência e da tecnologia do esporte, da promoção da saúde, da paz e do desenvolvimento da nação, o desenvolvimento econômico a gestão democrática, além da descentralização da política esportiva e de lazer (BRASIL, 2005).

Cabe destacar que a PNE fortalece o entendimento das três manifestações do esporte – rendimento, participação e educacional – apresentadas e estabelecidas pela Lei n.º 9615/98 (Lei Pelé). Nesse caso, segundo a resolução que aprova a PNE, esse fortalecimento tem como proposta a alteração dos limites da hierarquização, que, por motivos históricos à época de sua elaboração, estavam presentes na Lei Pelé, ocasionando a criação de barreiras à atenção de prioridades.

Outro ponto que merece destaque na resolução da PNE é a proposta do esporte estar integrado aos programas de inclusão social. Nela, está prevista a materialização do acesso ao esporte por meio da qualificação e dos investimentos em programas e projetos sociais

promovidos pelo Estado, buscando o atendimento integral, da criança ao idoso, com vista a todas as manifestações esportivas.

Dessa forma, considerando que o PNE abrange os programas sociais, devemos entender um pouco mais sobre a essência do papel político social do esporte no âmbito nacional. Assim, tomemos como exemplo o trabalho de Machado, Doria e Vargas (2011), que definem esse fenômeno como projeto socioesportivo, em que a principal característica é utilizar o esporte com fins sociais. Os autores ainda descrevem que esses projetos sociais surgiram no Brasil devido ao aumento da mortalidade infantil, do crescimento da criminalidade e da violência.

Para Sadi *et al.* (2004, p. 12), a política social é considerada como uma estratégia de governo, sendo “[...] geralmente entendida como um conjunto de planos, programas e normas, nos quais o Estado estabelece suas diretrizes, fixando ordens de governo e concedendo alguns mecanismos de reprodução social”.

Grando e Madrid (2017) reconhecem o esporte como fenômeno social envolto por significados, podendo ser alterado conforme o momento histórico, a política e os sujeitos que o criam e o praticam. Dizem, inclusive, que o esporte, por ser considerado uma paixão nacional, torna-se uma ferramenta de disseminação de costumes, regras, educação e preparação corporal do cidadão.

Existe também, em tramitação, um texto-base para construção de um Plano Nacional do Desporto – PND – (BRASIL, 2017), o mesmo que já passou pelo Conselho Nacional de Esporte (CNE), sendo aprovado no dia 12 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019a). A proposta do PND deverá ser comandada pela Secretaria Especial do Esporte – antigo ME – e pretende estabelecer novas diretrizes do esporte nacional. Um dos pontos básicos do PND consiste no fortalecimento das políticas públicas do esporte como instrumentos de planejamento e desenvolvimento do esporte nacional, a proposta opta em fortalecer o Conselho Nacional do Esporte e o Fórum de Gestores Estaduais e Municipais do Esporte (BRASIL, 2017).

Dessa forma, entendemos que há certo esforço, ao menos no campo teórico, para uma descentralização de poderes. Contribuindo assim, para o acesso de novas vozes que compõem a ponta de toda vivência dessa estrutura esportiva, que são os gestores estaduais e, principalmente, os gestores municipais de esporte.

Entre as ações estabelecidas na proposta do PND, destacam-se as relacionadas ao contexto escolar, em que se pretende garantir a aplicação da LDB, estabelecendo a Educação Física escolar como integrante à proposta pedagógica da escola; suscitando a discussão da formação do profissional de Educação Física e a atualização do currículo, dando preferência

aos programas de licenciatura, além de promover as formações na área esportiva, respeitando as peculiaridades de cada localidade; buscando a construção de diretrizes com o intuito de dar condições de trabalho aos professores de Educação Física em escolas que não possuam quadra esportiva.

Outra proposta de ação almeja disponibilizar cursos de capacitação presenciais e à distância para os gestores locais na elaboração, na execução e no monitoramento dos respectivos planos. Nesse caso, seria uma alternativa de melhorar o entendimento, principalmente de gestores e professores das escolas que necessitam realizar a escolha das áreas esportivas que serão desenvolvidas em seus locais de trabalho.

Apesar de ser um dever do Estado, observa-se que a promoção de práticas desportivas, principalmente de caráter social, não se dá apenas pelos órgãos públicos. Borges (2009), por exemplo, afirma que vários projetos sociais existentes hoje no Brasil são patrocinados por instituições governamentais, empresas privadas e ONGs e ofertados para crianças e jovens das camadas mais pobres da população. Ainda, segundo o autor, os programas ou projetos sociais para esse público começaram a surgir a partir de 1980, sendo reconhecidos, mesmo que de forma vagarosa, pelas reivindicações populares. Após a década de 1990, houve uma intensificação dos projetos de cunho social, que se espalharam pelo território nacional, multiplicando-se e contando sempre com parcerias.

1.3 Programas e projetos sociais esportivos brasileiros

Com o mundo globalizado, a prática esportiva vem ganhando ainda mais espaço no contexto de socialização, são inúmeros os programas e/ou projetos esportivos existentes atualmente no Brasil. Segundo Guedes *et al.* (2006), eles estão distribuídos e são patrocinados por instituições governamentais, empresas privadas, ONGs ou Organizações da Sociedade Civil (Oscips), sempre objetivando o acesso às crianças e jovens pertencentes as classes mais pobres da população.

Ancorando-se nos estudos de Cohen e Franco (1993) e Correia (2008), os termos “programas” e “projetos” são diferenciados levando em consideração seus objetivos e tempo de duração. O programa é constituído por vários projetos que se destinam ao mesmo objetivo, devendo existir uma similaridade entre eles. No entanto, possui uma gama de responsabilidades, como identificar e ordenar os projetos, além de definir suas esferas institucionais e determinar seus recursos. Já o projeto destina-se a uma parcela presente no

programa, constituindo um conjunto de atividades mais definidas e integradas, porém devem possuir orientações mais nítidas e objetivas para a solução dos problemas.

No caso dessa pesquisa, é de suma importância entendermos o desenvolvimento de alguns programas-projetos sociais que incluem práticas esportivas, até pelo fato de possuírem diversas similaridades ao estudo em questão. Dentre essas semelhanças, podemos citar suas ações conectadas diretamente com a escola e com as práticas esportivas; sua execução é predominantemente desenvolvida com estudantes em período oposto – contraturno – aos do ensino escolar regular; suas práticas envolvem profissionais de Educação Física, além de serem desenvolvidas em todas as regiões do Brasil, inclusive regiões de fronteira.

Outro aspecto preponderante está ligado ao fato de que alguns programas-projetos esportivos não são alicerçados apenas no domínio das aquisições físicas e motoras, mas procuram envolver diversas possibilidades de atendimento, como questões éticas, afetivas, sociais, bem como potencializar a inclusão social e fomentar as atitudes de cooperação, de integração e interação, características relevantes para o atendimento aos estudantes pendulares localizados em região fronteiriça.

A fim de conhecer melhor a proposta dos programas-projetos sociais esportivos escolares, aqui são apresentados alguns deles, que foram desenvolvidos com a participação dos alunos de escolas públicas em todo o Brasil.

O Programa Segundo Tempo (PST), implantado em 2003, em parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, o programa tem como propósito, não só o fomento ao esporte de base, mas também o oferecimento de infraestrutura para essa prática e o acompanhamento pedagógico e da saúde dos alunos.

Com intuito de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional, o PST estabelece como metas a superação das desigualdades sociais, priorizando aqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social, sendo regra necessária para participar que os alunos estejam regularmente matriculados na rede pública de ensino. O público-alvo do PST indica crianças e adolescentes com faixa etária de 6 a 17 anos (BRASIL, 2018).

Segundo Grando e Madrid (2017), o PST surgiu com o intuito de responder às demandas sociais, garantindo o direito constitucional de acesso ao esporte e ao lazer. Os autores também consideram como um programa que consegue entrelaçar diversas esferas sociais nas ações para seu desenvolvimento. Dessa forma, o esporte passa a ser um meio de promoção do indivíduo na busca por sua emancipação.

Segundo Athayde e Passos (2018, p. 710), o esporte, neste contexto, “[...] não deve ser ignorado na perspectiva da emancipação humana [...]” e, sim, socializado, com a intenção

de dar mais autonomia ao indivíduo, sempre visando ao enfrentamento para obtenção da cidadania plena.

Entre os propósitos previstos no PST, tem-se como objetivo geral a democratização e o acesso das crianças e adolescentes às práticas corporais em ambientes educacionais de qualidade. Já entre os objetivos específicos, o PST tem como propósito a oferta de práticas corporais para o desenvolvimento integral das crianças e do adolescente, estimular valores sociais e culturais, oferecer melhores condições pedagógicas para as práticas esportivas educacionais e promover a integração dos setores envolvidos na política esportiva educacional (BRASIL, 2018).

Como reflexão dos resultados parciais do PST, utilizamos as palavras dos autores Grandó e Madrid (2017) ao afirmarem que houve diversas contribuições do programa, mesmo que detectando algumas incoerências na efetivação das ações, como a fragilidade na gestão do processo de fiscalização do destino das verbas para os recursos humanos e os materiais ou a distância da aplicação de um esporte pelo professor em sua realidade de trabalho.

Athayde (2009) também observou em seu trabalho alguns percalços encontrados durante a elaboração e a execução das ações do PST. Os resultados levantados foram fundamentados em documentos e em pesquisa com gestores do ME e com coordenadores de projeto ligados a núcleos do Distrito Federal, durante o período de 2003-2006. Entre os obstáculos encontrados, estão o desprezo das demandas locais e regionais utilizados como base para a elaboração do PST, a falta de ferramentas para o controle das ações, bem como a inviabilidade de acompanhamento do programa e a existência de mecanismos de avaliação por parte do Estado.

Vale ressaltar que, atualmente, o PST ainda está vigente e é desenvolvido por meio de um programa considerado padrão, sendo dividido em três vertentes: Padrão – crianças e adolescentes de 6 a 17 anos; Paradesporto – pessoas com deficiência a partir de 6 anos de idade; e Universitário – discentes de universidades, todos em contraturno escolar. Sua operacionalização depende da celebração de Convênios e Termos de Execução Descentralizada (TED) entre Secretaria Especial do Esporte e os governos dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e das instituições públicas de ensino, com o repasse de recursos para o desenvolvimento das ações previstas nas suas diretrizes.

Outro programa implantado pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação (PME), que foi oficializado por meio da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, tendo como proposta inicial a ampliação da jornada escolar e o currículo. Faziam parte desta ação intersetorial os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social

e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa e Controladoria Geral da União (BRASIL, 2009).

O PME estabeleceu alguns critérios para o atendimento das escolas, sendo instaladas preferencialmente em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e situadas em capitais de estado e grandes cidades em que a vulnerabilidade social seja marcante, necessitando da implantação prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2012).

O programa foi iniciado em escolas e espaços socioculturais para ações socioeducativas no contraturno escolar, sendo suas atividades fomentadas em macrocampos, como exemplos podemos citar: Esporte e Lazer; Cultura e Artes; Promoção da Saúde; entre outros. O macrocampo Esporte e Lazer era considerado um destaque em grande parte das escolas de todas as regiões do Brasil, promovendo experiências de educação integral. Inclusive era recomendado que as crianças vivenciassem diversas modalidades esportivas, tais como: atividades de recreação/lazer, atletismo, basquetebol, basquetebol de rua, ciclismo, corrida de orientação, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, ioga, judô, karatê, natação, tae-kwon-do, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, xadrez tradicional, xadrez virtual e a inserção do PST (BRASIL, 2012).

É possível notar no fim do parágrafo anterior que o PST adentra no universo escolar de forma mais efetiva – a partir de 2010 – estabelecendo uma parceria com o PME. Assim, em 2011, surge a parceria entre os Ministérios da Educação e do Esporte, estabelecendo-se o “Programa Segundo Tempo no Mais Educação (PST/ME)”, passando a denominar-se, em 2011 e 2012, de “PST na Escola”. Já em 2013, passou a ser intitulado de “Esporte na Escola”, como uma atividade do macrocampo Esporte e Lazer do PME (BRASIL, 2013).

Quanto ao recurso para aquisição de materiais esportivos, no sentido de realizar as múltiplas vivências do “Esporte na Escola”, era repassado diretamente às escolas contempladas, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além disso, o Ministério da Educação repassava recursos para a aquisição de material para o atletismo (BRASIL, 2013).

Com a descontinuidade do Programa Mais Educação, a partir de 2017, substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), o macrocampo Esporte na Escola foi transformado em outra perspectiva: “Artes, Cultura, Esporte e Lazer”. Para essas atividades, o PNME sugeria a contratação de um facilitador, que possuía a função de planejar e executar as atividades escolhidas em sintonia com as necessidades e com as habilidades dos estudantes, sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática

(BRASIL, 2016). Lembrando que o PNME não estabelecia critérios para a contratação de profissionais e/ou acadêmicos de Educação Física como facilitadores, exigindo apenas pessoas que tinham experiência na área em que atuariam. Segundo informações da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime, 2020), o PNME foi encerrado em dezembro de 2019, demonstrando uma certa dificuldade no entendimento e na consolidação das ações desse programa nos estabelecimentos de ensino público de nosso país.

Geralmente, os espaços utilizados para convivência e implantação desses programas e/ou projetos esportivos estão localizados em escolas, parques, praças e até mesmo em áreas militares – quartéis, distritos, bases aéreas, escolas militares. Para o setor público governamental e para o setor não governamental – ONGs – ou privado, são os campos/quadras para escolinhas de esportes, academias e ginásios. Entretanto, a sua aplicabilidade e o seu sucesso dependerão de diversos fatores agregados ao trabalho, como liderança de equipe, respeito mútuo, metas concretas e factíveis. Neste contexto, os programas e projetos esportivos são fundamentais para oportunizar às crianças e jovens uma perspectiva de futuro melhor (BICKEL; MARQUES; SANTOS, 2012).

Nesse entendimento, podemos citar como exemplo no setor público o Programa Socioeducativo Forças no Esporte – Profesp – (BRASIL, 2020), considerado uma vertente do Programa Segundo Tempo do Governo Federal. O programa é desenvolvido pelo Ministério da Defesa e operacionalizado pelas Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica –, tendo como parcerias o Ministério da Cidadania – Secretaria Especial do Esporte, Secretaria Especial do Desenvolvimento Social e Secretaria Especial da Cultura –, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2020).

O Profesp atua dentro das organizações militares das Forças Armadas e oferece práticas esportivas, reforço escolar, orientações de civismo e práticas profissionais com a finalidade de promover cidadania, inclusão e integração social. Funciona em aproximadamente 123 cidades em todos os estados da Federação e no Distrito Federal, envolvendo cerca de 202 organizações militares das três Forças, beneficiando aproximadamente 29.500 crianças, adolescentes e jovens, inclusive no interior da Amazônia brasileira, junto a comunidades indígenas. Nas regiões de fronteira, o programa possui núcleos em 19 unidades militares, sendo 2 na Marinha, 19 no Exército e 2 na Aeronáutica (BRASIL, 2020).

Já no setor não governamental, pode ser citado como exemplo o Instituto Esporte & Educação (IEE). Criado em 2001 pela ex-atleta Ana Mozer, o Instituto tem como foco o atendimento de crianças e adolescente em práticas esportivas e atividades socioeducativas, além da formação de professores voltados para o esporte educacional. O IEE possui em seu estatuto (IEE, 2020) uma série de projetos que se utilizam de parcerias para usufruir de áreas físicas de entidades como escolas, associações comunitárias, prefeituras, Sesi e Sesc. Entre os projetos agregados ao IEE estão os projeto “Jogadeira”, “Rede de Núcleos IEE”, “Caravana do Esporte”, “Vilas Olímpicas”, “Formação de Professores das Redes Públicas” e “Multiplicados”

Diante dessas prerrogativas, devemos questionar se a escola está preparada para entender a complexidade, as quantidades e as mutações frenéticas que ocorrem nesses tipos de Programas e/ou Projetos. Será que todos os envolvidos – escola e profissionais de Educação Física – conseguem assimilar em tempo hábil a real intenção dos objetivos e da aplicabilidade dos Programas e/ou Projetos? São perguntas que ficam no ar, e muitas dessas dúvidas acabam, às vezes, gerando conflitos e contradições no desenvolvimento das atividades dentro do campo escolar, comprometendo a estabilização dessa política pública esportiva nacional.

Nessa perspectiva, aferimos que inúmeras políticas de cunho público ou mesmo privado têm se apoderado do esporte como importante instrumento de atuação social das mais variadas instâncias, especialmente as direcionadas para a inclusão social. Entretanto, seu ciclo de trabalho empregado nem sempre é contínuo ou até mesmo concluído, isso se deve ao fato de um provável distanciamento entre seu planejamento e as metas a serem alcançadas.

É o que alerta Tubino (2001, p. 23), citando que muitos programas e/ou projetos esportivos, principalmente os ligados a organizações governamentais, têm evoluído ao “fracasso”, devido ao desalinhamento dos conteúdos planejados com as populações ou grupos que são direcionados. O seu realinhamento operacional, segundo Galindo (2010), dependerá de uma reflexão dos instrumentos normativos de seus planos, programas, projetos e ações, evitando promoções de atividades consideradas casuais, em que não haja conexão com a proposta de contexto social.

No sentido de procurar resolver os entraves sociais, Correia (2008) considera que muitos projetos que não conseguem sustentar sua continuidade estão associados, muitas vezes, a objetivos inatingíveis. São projetos que não conseguem alcançar ao menos uma pequena mudança na comunidade local, ficando suas perspectivas e possíveis resultados descritos somente no papel, na teoria. Exemplos disso são os projetos esportivos idealizados com objetivos ligados ao mundo profissional, em que são desenvolvidos formatos “atraentes”,

associando-os a atletas famosos e bem-sucedidos economicamente. Não que seja uma tática inapropriada para potencializar os projetos esportivos, mas que possam ser utilizados como ferramentas de integralidade, não esquecendo o caráter social do esporte como direito de todos.

Tais alegações permitem maior visibilidade e prestígio ao esporte; entretanto, para Rizzo (2017, p. 41), “alguns centros de práticas esportivas ‘se esquecem’ dos valores do esporte educacional”, utilizam apenas de práticas esportivas formais, deixando de lado o grande foco da inclusão social. Acabam fomentando apenas os ganhos atléticos entre os alunos, deixando de valorizar e perceber o outro como um ser humano integral, como um aprendizado para toda a vida.

Nesse mesmo entendimento, Maza e Sanches (2012) concordam que não se pode dar aos projetos esportivos um papel redentor. Muitos deles são ligados ao entendimento da reabilitação de quem tenha algum tipo de desvio social, mas que, no fundo da questão, são direcionados para a aquisição de patrocínios de instituições, clubes e celebridades, que os tornam as principais notícias do evento.

Correia (2008, p. 120) acrescenta que a proposta macro para a elaboração da grande maioria dos projetos deve levar em conta:

[...] que as comunidades ‘vulneráveis’ envolvidas já se encontram desfavorecidas e marginalizadas socialmente e, provavelmente, com uma baixa autoestima, portanto não é justo prometer e criar expectativas que não serão realizadas ou que poderão ser interrompidas por administrações equivocadas. Isso seria uma dupla exclusão e um duplo desrespeito.

Grande parte dessa lacuna pode estar relacionada aos idealizadores dos projetos, nesse caso, os gestores, que acabam escolhendo pessoas que não possuam capacidade técnica suficiente para desempenharem as atribuições básicas nos projetos esportivos. Por isso, Correia (2008) entende que esta situação pode ser evitada, ou mesmo amenizada, utilizando os profissionais de Educação Física no comando dessas funções, embora esses docentes precisarão e deverão se dedicar ainda mais ao segmento da gestão social. No caso em questão, a capacitação desses professores poderia ser uma possibilidade de garantir a sobrevivência de um programa ou projeto esportivo no viés do “olimpismo”, bem como na conduta de escolha e alternância das pessoas que atuarão diretamente no campo de trabalho.

Abi-Eçab (2017, p. 53) acredita que os esportes “[...] dirigidos por equipes e profissionais instrumentalizados por métodos interventivos adequados”, conseguem

proporcionar uma dinâmica de “[...] construções sociais significativas” às crianças e adolescentes.

Rizzo (2017, p. 46) reforça que, se os professores – o que podemos estender aos gestores –, não conseguirem entender a dimensão e o valor do ensino de esporte para crianças e adolescentes, poderão “ser responsáveis por tornar a prática esportiva traumática para as pessoas que possuem algum problema de convívio social ou mesmo criar algum empecilho futuro na relação entre homem e esporte”.

Desse modo, pensando nos exemplos de programas esportivos que foram e são oferecidos dentro de uma Política de Esporte Nacional, especialmente ao tratarmos do esporte e da escola, embora estejam caracterizados como universos de representatividade distinta, necessitam ser constantemente compostos e tensionados a fim de caracterizar uma base sólida na formação de planos, projetos e programas esportivos eficientes. E que possam ser canais indutores de formações significativas nos ambientes educativos formais.

1.4 Política do esporte em Mato Grosso do Sul

Nessa parte do trabalho, concentraremos o debate em alguns documentos que embasam as políticas públicas de esporte e lazer do estado de Mato Grosso do Sul (MS), sobretudo no órgão máximo regulador do esporte no MS, denominado de Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul (Fundesporte). Assim, pontuaremos os seus conceitos gerais e suas atribuições frente às políticas setoriais de esporte, descreveremos também sobre a origem e a função do Fundo de Investimentos Esportivos (FIE) e completaremos expondo os projetos/programas de fomento para o esporte escolar no MS.

Podemos dizer, em termos históricos, que desde a divisão do estado, em 11 de outubro de 1977, quando o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar n.º 31, dividindo Mato Grosso e criando o estado de Mato Grosso do Sul, não existia um órgão específico que representasse o esporte e o lazer. Somente em 1984, com a Lei n.º 529, que surgiram os primeiros indícios de alguma referência ao esporte no novo estado de MS. Essa lei criou o Fundo Especial de Desenvolvimento do Desporto de Mato Grosso do Sul, que tratava tão somente de recursos para financiar a administração estadual do esporte e do lazer, sem fins representativos, sendo vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social (Socials) (MATO GROSSO DO SUL, 1984).

Verificamos que, ao olhar para os dados históricos, somente em 1991, o governador Pedro Pedrossian assinou a Lei de n.º 1.137, de 30 de abril, e criou o órgão oficial

representativo do esporte no Estado (Fundesporte). Esta Lei nasceu com a “[...] finalidade de planejar, executar e difundir, atividades destinadas ao desenvolvimento da educação física e do esporte”, iniciando uma nova fase na busca da consolidação da política esportiva e da identificação cultural e esportiva estadual (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 1).

A Fundesporte está vinculada à Secretaria de Estado de Governo de Mato Grosso do Sul e possui autonomia administrativa e financeira, regulamentada pelo Decreto n.º 13.958, de 8 de maio de 2014, na qual consta a aprovação de seu Estatuto. Dentre as competências estabelecidas pela Fundesporte (MATO GROSSO DO SUL, 2014), destacamos: atuar na gestão de políticas públicas de esporte e lazer; apoiar a prática e a difusão das manifestações esportivas e do lazer entre colaboradores públicos e privados; organizar projetos e programas esportivos; viabilizar o aperfeiçoamento de recursos humanos – cientistas esportivos, professores de Educação Física e técnicos esportivos; promover eventos de fomento a projetos e atividades do esporte educacional, rendimento e participação; administrar unidades esportivas; entre outras.

Ressaltamos que uma das prerrogativas previstas no referido estatuto estabelece a proposta de uma melhor relação entre as esferas governamentais. Portanto, a Fundesporte deve manter constante articulação com órgãos de entidades federais e municipais ligados às áreas de sua atuação (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Podemos considerar que o governo estadual tem um papel fundamental na construção das políticas públicas do esporte, pois encontra-se em uma posição estratégica na hierarquia de poderes, fixando-se entre o federal e o municipal. Para tanto, torna-se necessário que o governo estadual esteja ciente de seu papel, evitando um efeito inverso, que é o de ocasionar uma desconstrução e um distanciamento do esporte e lazer entre os entes federativos

Com o surgimento da Lei (MATO GROSSO DO SUL, 1991) e, posteriormente, o Decreto que estabeleceu o Estatuto (MATO GROSSO DO SUL, 2014), podemos considerar que o esporte estadual passou a contar com maior autonomia política e de gestão.

Em se tratando de recursos financeiros esportivos, destacamos a Lei de n.º 2.281, de 11 de setembro de 2001, que cria o Fundo de Investimentos Esportivos (FIE), marcando, na ocasião, a transição dos recursos, antes vinculados à Secretaria de Desenvolvimento Social, passando para aos cuidados do órgão específico do esporte estadual, a Fundesporte. Os recursos auferidos pelo FIE estão atrelados a “[...] investimentos esportivos e de lazer, cujas realizações, por qualquer causa, não estejam sendo ou não possam ser atendidas, total ou parcialmente, por insuficiência de recursos do Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 1).

O FIE possui critérios para que os recursos possam ser utilizados, demonstrado como segue:

Art. 6.º - Poderão ser beneficiários desta Lei as pessoas jurídicas sem fins lucrativos, legalmente constituídas e devidamente regularizadas, com sede e foro no Estado de Mato Grosso do Sul, e os praticantes de desportos de rendimento em modalidade olímpica ou paraolímpica, reconhecida pelo Comitê Olímpico Brasileiro, pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro, pelo Comitê Olímpico Internacional – COI – ou pelo Comitê Paraolímpico Internacional. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 1)

Entre as ações esportivas que possuem fonte de recursos provenientes do FIE, podemos citar como principais o Bolsa-atleta e o Bolsa-técnico, ambos preveem como foco o incentivo à formação de novos atletas, especificamente destinados aos praticantes de esporte de rendimento. A quantidade de atletas beneficiados no estado de MS, segundo dados obtidos no Diário Oficial Eletrônico do Estado de MS, n.º 9.954, de 31 de julho de 2019, foram de 190 atletas, com um universo de 600 candidatos inscritos.

Os financiamentos esportivos, mesmo que ínfimos, são importantes para o atleta, que, muitas vezes, não tem condições de comprar materiais básicos para a prática esportiva. Por outro lado, há de se considerar outros motivos que levam os governos a investirem no esporte de alto rendimento como, por exemplo, os benefícios políticos que tal ação pode trazer.

Também é preciso considerar que uma expressiva parte do sucesso dos atletas, praticantes do esporte de alto rendimento, ainda depende, quase que exclusivamente, do trabalho de base, muitas vezes fomentado e alicerçado no esporte escolar. Dessa forma, a escola tem a importante função de apresentar e ampliar a prática de esportes para as crianças e os adolescentes, por isso deve ter e ser um ambiente para proporcionar essas experiências, seja por meio indireto das aulas de Educação Física escolar, seja diretamente pelos programas/projetos – Iniciação e Treinamento – específicos para o desenvolvimento de modalidades esportivas.

Nesse sentido, descreveremos a seguir o modelo de uma política pública do esporte escolar elaborado pelo governo de MS, intitulado de Programa Escolar de Formação e Desenvolvimento Esportivo, que disponibiliza aulas de treinamento esportivo, por meio de projeto, para unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de MS. O referido Programa está amparado pela Resolução/SED n.º 3.401, de 23 de janeiro de 2018, que estabelece uma gestão compartilhada, sendo coordenado pela Fundesporte e pela Secretaria de Estado de Educação (SED).

Dentro da normativa – Resolução – são destacados alguns pontos importantes para a compreensão da operacionalização do programa:

a) os trabalhos das práticas esportivas serão conduzidos somente por professores habilitados em Educação Física; b) a escolha das modalidades a serem oferecidas na Unidade Escolar ficará sob a responsabilidade da gestão escolar e do professor/técnico responsável, respeitando o interesse da comunidade escolar, sendo submetida à aprovação da Fundesporte/SED; c) o tempo de duração das aulas será de 50 (cinquenta) minutos, sendo limitada ao professor de Educação Física a quantidade de no mínimo 4 (quatro) aulas de treinamento correspondentes a 1 (uma) turma e, no máximo, 24 (vinte e quatro) aulas proporcionais a 6 (seis) turmas de treinamento. (MATO GROSSO DO SUL, 2018)

Ainda segundo o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2018), as aulas de treinamento esportivo estão pautadas nos seguintes objetivos: acesso à prática esportiva nas modalidades ofertadas; identificação de talentos esportivos no âmbito escolar; preparação de equipes para competições esportivas e no desenvolvimento do ser humano. Quanto às faixas etárias, poderão participar das aulas de treinamento da Rede Estadual de Ensino os alunos que tenham entre 7 a 10 anos, 11 a 14 (anos, ou 15 a 17 anos. Entretanto, a proposta do programa restringe o acesso dos alunos acima de 11 anos em participar das aulas de treinamento nas modalidades coletivas e abaixo de 11 anos das práticas esportivas de modalidades individuais.

Em 2019, segundo a relação divulgada pela Fundesporte – site oficial –, foram aprovados em MS cerca de 786 projetos – modalidades coletivas e individuais – do Programa Escolar de Formação e Desenvolvimento Esportivo, sendo que, desse total, 25 projetos foram aprovados para o município de Corumbá-MS, representando 3,18% do total de projetos do MS.

Outro dado interessante, ainda em 2019, refere-se à soma de projetos aprovados de duas cidades de MS, Dourados-MS e Campo Grande-MS, sendo a primeira com 90 projetos – 11,45% de todo MS – e a segunda com 216 – 27,48% de todo MS –, ambas, juntas, representam quase a metade de todos os projetos do estado de MS. Olhando para esses dados, percebemos uma certa desproporcionalidade na distribuição de projetos esportivos no Programa Escolar do estado de MS.

Esses dados refletem uma necessidade de olharmos com mais atenção ao real objetivo dessa distribuição, pois como a própria resolução (MATO GROSSO DO SUL, 2018) destaca, as modalidades escolhidas para a submissão dos projetos deverá passar pelo interesse da comunidade escolar.

Dessa forma, levantamos alguns pontos de indagações que poderiam ajudar a justificar essa distribuição de projetos aprovados dentre as escolas estaduais dos 79 municípios de MS.

A comunidade escolar realmente participa desse processo de escola ou apenas a direção da escola e/ou os profissionais de Educação Física são determinantes nas escolhas das modalidades esportivas que concorrerão ao processo de seleção? O programa existe apenas para fins de participação em eventos esportivos estaduais, ou seja, “selecionar” atletas, ou sua finalidade está voltada ao esporte educacional? Os recursos disponibilizados para o programa são limitados e interferem na seleção dos projetos?

Sabemos que caberia uma análise mais profunda para respondermos a estas questões, porém são perguntas importantes para refletirmos sobre os projetos de esportes locais; no caso dessa pesquisa, os projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade fronteira de Corumbá-MS.

À vista disso, ressaltamos a importância da comunidade escolar e seus representantes continuamente questionarem como as ações públicas são demandadas, pois, segundo Oliveira *et al.* (2011, p. 162), “[...] uma vez que as políticas públicas, após serem criadas, devam ser implementadas, executadas e fiscalizadas para que se alcancem os seus resultados de forma plena”.

Sabemos que o desenvolvimento de políticas públicas de esporte é uma tarefa cada vez mais árdua, principalmente em um estado com tamanha extensão geográfica e diversidade social, cultural e econômica como o de MS. Assim sendo, todos devem estar envolvidos e cada vez mais sintonizados e atentos com os recursos públicos que são disponibilizados para o esporte, mesmo que estes possam ser insuficientes para suprir a demanda social.

1.5 Política pública de esporte escolar em Corumbá-MS

Conhecida mundialmente como a capital do Pantanal, Corumbá, cidade localizada na região Centro-Oeste do Brasil, no estado de MS, possui 60% de seu território coberto pelo Pantanal, sendo evidenciado pelo seu espaço geográfico e por sua condição fronteira. Segundo dados do IBGE (2019), 110.806 pessoas vivem na cidade, sendo que existe uma conurbação da cidade com mais outros três municípios: Ladário, que se encontra “ilhado” pelo município de Corumbá, e mais duas outras cidades localizadas na Bolívia, Puerto Suarez e Puerto Quijarro. Com isso, a “rede” populacional eleva-se para, aproximadamente, 170 mil pessoas. A cidade também é hoje o quarto município mais populoso de MS e está distante a

cerca de 420 quilômetros da capital do estado, sendo o quinto município fronteiro mais populoso do Brasil.

Considerando esse contexto e o cenário das políticas públicas direcionadas ao esporte em região de fronteira, buscaremos compreender as limitações e as iniciativas presentes na gestão pública do esporte escolar implantado no município de Corumbá-MS. Desta forma, são apresentados dois campos de representatividade, sendo que, no primeiro momento, o destaque estará voltado para as normativas de esportes estabelecidas pela Fundação de Esportes de Corumbá (Funec) e, no segundo momento, para a política pública de esporte escolar das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá-MS.

A Funec, principal órgão do esporte municipal em Corumbá-MS, foi criada pela Lei Ordinária n.º 1097/1990, de 10 de novembro de 1990, e alterada pela Lei Municipal n.º 1.528/97, bem como está constituída como pessoa jurídica de direito público, vinculada à Secretaria Municipal de Governo. Possui, dentre suas competências, a implementação da política e a formulação das diretrizes esportivas municipais, sendo que as suas ações estão voltadas para o desenvolvimento de atividades de incentivo ao esporte como forma de promover o lazer, o bem-estar social, desenvolvimento da autoestima individual e coletiva (CORUMBÁ, 1990).

A Funec estabelece como finalidades em sua gestão:

I - planejar, coordenar e executar atividades que visem ao aprimoramento de aptidão física da população para a prática esportiva; II - promover o relacionamento técnico-desportivo entre clubes, ligas, associações esportivas e recreativas, visando a uma ação integrada no setor esportivo da cidade; III - colaborar com os poderes constituídos e assessorar as autoridades em todas as iniciativas e promoções que digam respeito ao esporte; IV - firmar, ajustes e instrumentos outros, onerosos ou não, com entes públicos ou privados para a consecução das suas finalidades; V - promover o desenvolvimento das diversas modalidades esportivas visando proporcionar uma correta representação da Cidade de Corumbá em certames ou congêneres, seja a nível regional, nacional ou internacional; VI - outras atividades estritamente relacionadas com a área dos esportes, que vierem a constar no seu Regimento Interno. (CORUMBÁ, 1990, p. 1)

O documento norteador – Estatuto – que regulamenta a Lei de criação da Funec, evidenciado no Decreto n.º 1.128, de 6 de fevereiro de 2013, estabelece algumas competências relacionadas ao esporte municipal, tais como:

[...] formulação, promoção e o desenvolvimento das políticas públicas de esporte e lazer; a implantação e a manutenção do Sistema e do Conselho Municipal de Esportes e Lazer [...]; organização do calendário de eventos

esportivos do Município [...]; o planejamento e a coordenação das ações voltadas à captação de recursos; a implantação de programas, projetos e eventos esportivos [...]; a promoção de fóruns, encontros, seminários e audiências públicas visando a gestão do esporte e lazer [...]; formulação de acordos, convênios, contratos e termos; elaboração e a implementação das ações do Plano Municipal de Esporte e Lazer [...]; fomento e a concretização das medias de democratização de ações de esporte e lazer no Município, priorizando o desenvolvimento do esporte educacional e de participação [...]; construção, adequação, ampliação, manutenção e qualificação de espaços públicos de atividades físicas, esporte e lazer. [...] (CORUMBÁ, 2013, pp. 1-2)

Ressaltamos, dentre essas competências, a priorização para o desenvolvimento do esporte educacional e o de participação, pois ambos estão ligados, dentro do município de Corumbá, à maioria das ações esportivas promovidas pela Funec. Essas primícias da Fundação podem ser relacionadas às explicações de Gonzales e Pedroso (2012) quando dizem que o esporte educacional ou esporte-educação pode ser uma ferramenta imprescindível para a preparação e o exercício da cidadania, devendo ser desenvolvido dentro e fora da escola. Por outro lado, o esporte-participação relaciona-se diretamente com o bem-estar dos praticantes esportivos.

Vale lembrar que a Funec não possui autonomia para gestão em unidades escolares no município de Corumbá, entretanto possui competência para promover o esporte em todos os ambientes do território municipal, limitando-se em organizar, promover e divulgar os eventos esportivos, como torneios, campeonatos, festivais, entre outros. Dessa forma, para empreender as políticas públicas dedicadas ao fomento do esporte escolar é indispensável que a mencionada Fundação utilize-se de uma boa articulação política com os gestores das escolas – federal, estadual e municipal. Inclusive, para Galindo (2010), a efetividade e o sucesso nas políticas públicas perpassam pela capacidade do gestor em implementar um estilo participativo de administração, estreitando os canais de comunicação entre o governo e a sociedade.

No caso da Funec, houve a tentativa, em 2013, de fazer jus ao instrumento de participação popular, sobretudo quando foi instituído seu Conselho Municipal de Esportes e Lazer (CMEL) por meio da Lei n.º 2.316, de 9 de dezembro de 2013, órgão colegiado permanente e de composição paritária entre governo e sociedade civil, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, representativo da comunidade desportiva do município de Corumbá. Esse Conselho seria vinculado à Funec e teria por finalidade auxiliar na formulação, na consolidação e no acompanhamento das políticas públicas voltadas à prática de esportes e lazer no município de Corumbá.

O CMEL contém em seu documento vinte e duas competências, entre elas estão: o desenvolvimento de estudos, debates, a promoção de seminários, fóruns, conferências; acompanhamento dos calendários esportivos municipais; formulação da política de integração; formulação de propostas para criação do Plano Municipal de Esportes; entre outras.

Para que o CMEL pudesse ser estruturado e legalmente estar em funcionamento, o município deveria compor a formação de seus membros, conforme estabelece seu regulamento. No entanto, em pesquisa realizada nos órgãos oficiais do município, não foi detectada nenhuma regulamentação a respeito da Lei n.º 2.316/2013, sendo constatada a descontinuidade das ações previstas para o CMEL. Nesse caso, interrompe-se um processo de expansão da democratização do esporte, sob o risco de prevalecer uma política pública unilateral, com a sociedade cada vez mais distante. Em contraposição a esse gargalo, Starepravo (2007, p. 7) comenta e reforça que devemos incentivar “[...] a participação dos cidadãos e com o controle dos mesmos sobre as ações políticas. Desta maneira, a incorporação do esporte e lazer com direito do cidadão depende da participação da sociedade nas ações públicas”.

Em termos regionais, ao analisarmos a fronteira Brasil-Bolívia, no caso as cidades de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro/Puerto Suarez (Bolívia), percebemos a existência de um espaço caracterizado pela movimentação de pessoas com identidade própria, em que as trocas se estabelecem de formas diversificadas, sendo que as relações e os contatos entre as pessoas permanecem são interligados por costumes, folclore, religião, entre outros, capazes de ocasionar aproximação ou mesmo distanciamento entre os fronteiriços (OLIVEIRA, 2016).

Nesse sentido, dentre as ofertas de políticas públicas estabelecidas na cidade de Corumbá (Brasil), o setor educacional vem se tornando um dos segmentos de maior interesse pelos moradores do país vizinho, proporcionando uma grande demanda por matrículas em escolas, preferencialmente em regiões próximas aos limites da fronteira Brasil-Bolívia. Loro (2015), por exemplo, afirma que se tornou corriqueiro, na região de fronteira, os pais bolivianos registrarem o nascimento dos filhos no Brasil e matriculá-los em escolas brasileiras a fim de gozar de vários direitos na utilização dos serviços públicos, como o acesso à educação. Arf e Velasque (2017) reforçam esta posição quando comentam que as escolas situadas em área de fronteiras são, em geral, instituições que acolhem indivíduos de nacionalidades distintas e que lidam com situações típicas dessas regiões, como a mescla dessas diferenças num mesmo ambiente escolar.

Nesse direcionamento, Costa (2015) corrobora com estas informações dizendo que muitos desses indivíduos moradores na Bolívia são nascidos no Brasil (Corumbá-MS) e estudam em escolas brasileiras, porém são vistos por muitos de nós do Brasil como cidadãos bolivianos.

Dessa forma, podemos afirmar que as escolas da Reme enquadram-se nessa atenção ao processo de acolhimento e atendimento de estudantes moradores do país vizinho, a Bolívia, fato confirmado por Loro (2015), ao dizer que a Reme atende, todos os anos letivos, a vários alunos oriundos da fronteira boliviana.

Em termos estatísticos, Golin (2017) descreve que existiam, em 2011, aproximadamente 600 alunos “considerados bolivianos”³ frequentando as escolas da Reme. Assim, fica evidente que a região em discussão possui uma expressiva representatividade na movimentação dos fronteiriços com características de pendularidade, isto é, estudantes que residem na Bolívia e participam de atividades escolares em Corumbá-MS.

Considerando esse contexto, a Reme de Corumbá-MS implantou uma política pública de esporte escolar, ação que ocorre há mais de 10 anos, sendo implementada nas escolas por meio das aulas de Educação Física, Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo, esses dois últimos ligados às manifestações do esporte escolar.

Dentro de um panorama estrutural escolar da Reme, evidenciamos que dados recentes (2019) fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – Semed – de Corumbá-MS, por meio do Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social (G-SEA/Tagnos), que tem a função de gerenciar e controlar o fluxo de matrículas da Reme, demonstram que existem 14.683 alunos matriculados. Deste número, 1.515 estão registrados em equipes de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas escolas do município, com a proporção de 888 meninos e 627 meninas.

Além dessa parte quantitativa, destacamos os documentos norteadores estabelecidos para a inserção dessa política pública para o esporte escolar nas unidades da Reme de Corumbá-MS. Essas ações foram sempre embasadas em Resoluções estabelecidas pela Semed. Com relação a essa parte histórica recente, Golin (2017) descreve em seu trabalho que houve algumas versões de Resoluções ao longo de diferentes gestões municipais, sendo elas:

3 Segundo o autor, à época em que a pesquisa foi realizada, não existiam cadastros dos alunos estrangeiros no sistema oficial de matrículas da Semed. A maioria dos alunos denominados como “bolivianos” foi identificada por meio de pesquisa em cada unidade escolar. Dessa forma, a Semed, por intermédio do quadro de coordenadores pedagógicos, que conheciam a realidade dos alunos que moravam na Bolívia ou eram bolivianos”, conseguiu quantificar esses números de alunos na Reme.

n.º 002/2009/SEED/GGPE, n.º 017/2010/SEED/GGPE, n.º 01/2013/SEMED/GGPE e n.º 012/2015/SEMED/GGPE.

Segundo o mesmo autor, embora tenham ocorridas diversas edições até o ano de 2015, não houve alterações significativas em seu núcleo estruturante, permanecendo as seguintes disposições: os alunos participantes das práticas esportivas deverão respeitar uma divisão de acordo com as séries – idades – sendo que as atividades direcionadas à Iniciação Esportiva são para os alunos do Ensino Fundamental nas séries iniciais – do 2.º ao 5.º Ano, crianças de 8 a 11 anos – e têm como objetivos as práticas pré-desportivas numa perspectiva de inclusão, evitando-se seletividade e a hipercompetitividade, contribuindo para o exercício da cidadania. Por outro lado, o Treinamento Esportivo caracteriza-se pelo desenvolvimento e pelo aprimoramento das capacidades físicas dos elementos técnicos e táticos do educando, atrelados aos desportos destinados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental – do 6.º ao 9.º Ano, crianças de 11 a 14 anos.

Outro fator de destaque dessas resoluções trata-se do sujeito responsável pela operacionalização das práticas esportivas, que é o profissional de Educação Física, que deve possuir a competência para ministrar, além das aulas de Educação Física escolar, as de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo. Os documentos estabelecem divisões em relação à carga horária aos docentes, sendo possível dividir 20 horas-aula semanais em duas opções, sendo a primeira com 10 aulas de Educação Física – 6 horas-atividade destinadas ao estudo e à preparação do docente e 4 horas-aula de Iniciação Esportiva; a outra opção seriam 8 aulas de Educação Física – 6 horas-atividade e 6 horas-aula de Treinamento Esportivo (CORUMBÁ, 2015).

Vale enfatizar que esses documentos norteadores, apesar de não terem sido oficializados com sua publicação no Diário Oficial do município de Corumbá-MS, foi a única forma, durante esse período, de garantir mecanismos de distribuição de ações – aulas – e controle dos profissionais de Educação Física em diferentes escolas – urbanas ou rurais – da Reme.

Recentemente, em 2019, a Semed publicou outros documentos que estabeleceram novas condutas para o direcionamento da política pública de esporte escolar da Reme, dentre elas as Resoluções n.º 207 e n.º 208, de 7 de outubro de 2019, ambas publicadas em lote no Diário Oficial do Município, no dia 9 de outubro de 2019.

A primeira, Resolução n.º 207, referia-se à normatização do Projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas Unidades Escolares da Reme, enquanto que a segunda, Resolução n.º 208, regulamentava as atribuições das aulas de Educação Física nas

unidades escolares da Reme. Entretanto, ambas foram revogadas antes mesmo de entrarem em prática, sendo publicadas as novas Resoluções n.º 247 e n.º 248, de 4 de novembro de 2019, com data prevista, à época, para entrar em vigor no dia 1.º de janeiro de 2020. A primeira (CORUMBÁ, 2019b) refere-se à normatização do Projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas unidades escolares da Reme, enquanto que a segunda (CORUMBÁ, 2019a) regulamenta as atribuições das aulas de Educação Física nas unidades escolares da Reme. Portanto, são estes dois documentos que regulam, a partir de 2020, as práticas dos docentes de Educação Física na Reme.

Na Resolução n.º 248 estão estabelecidas normas para o Projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas unidades escolares da Reme, sendo obrigatória a apresentação de um projeto para que a escola seja contemplada com as práticas esportivas – atividades extracurriculares⁴. Segundo a referida Resolução, o Projeto de Iniciação/Treinamento Esportivo terá a duração de até 10 meses e prevê que as aulas nas unidades escolares da Reme ficarão a cargo dos professores licenciados em Educação Física e com registro no Conselho Regional de Educação Física (Cref). Entretanto, na primeira etapa, foi previsto que seriam contemplados somente aqueles professores concursados em pleno exercício do cargo público – efetivos –, não estando prevista nenhuma normativa específica para os professores temporários⁵ para o desenvolvimento do projeto de Iniciação/Treinamento Esportivo.

Vale destacar, também, que ao citar o período de duração do projeto, de até dez meses, não ficou definido se o início e término do projeto estarão condicionados ao calendário escolar oficial de aulas da Reme ou se ficarão a critério das unidades escolares. O mesmo documento não estabelece se o projeto ocorrerá de forma contínua ou se respeitará os períodos de recesso escolar. Dessa maneira, por não existirem prazos específicos, pressupõe-se que, na prática, o projeto poderá ser insuficiente para o tempo de trabalho do profissional com as turmas específicas de cada modalidade esportiva.

Para a construção e o desenvolvimento do projeto no atual modelo (CORUMBÁ, 2019b), é necessária uma prévia aprovação do colegiado escolar da unidade na qual o profissional esteja lotado e, posteriormente, analisado e aprovado por uma comissão municipal específica, coordenada pela Semed. Além disso, para garantir a continuidade do projeto, o professor de Educação Física deverá preencher e encaminhar um relatório semestral à gestão escolar, em que será analisado e aprovado – ou não – pela direção colegiada da unidade escolar de origem e, posteriormente, pela Semed.

4 Não pertencente ao currículo normal dos cursos, no caso desse estudo, são as atividades esportivas que não pertencem à matriz curricular da disciplina de Educação Física escolar.

5 São aqueles que substituem os professores efetivos em caso de algum tipo de afastamento previsto em Lei.

Com a adoção do novo formato de projetos, podemos considerar que a tramitação dele, aparentemente, está atrelada a uma certa burocracia para sua construção, execução e manutenção. O efeito de qualquer barreira burocrática pode, de certa forma, causar falta de entusiasmo em relação à submissão de novos projetos para modalidades esportivas, ocasionando menor participação de alunos no esporte escolar. Por outro lado, trata-se de uma forma de controle e eficácia em sua execução, pois nas Resoluções anteriores não eram exigidos nenhum tipo de documento para o desenvolvimento das práticas esportivas na escola, neste caso, Iniciação/Treinamento Esportivo.

No mesmo sentido, a oferta de novas práticas esportivas dos projetos de Iniciação/Treinamento Esportivo pode esbarrar nas peculiaridades existentes em cada unidade escolar, até porque as escolas municipais estão distribuídas em uma extensa área – 64.962,8 km² – do município de Corumbá-MS. Isso quer dizer que existem escolas em áreas rurais, urbanas e regiões ribeirinhas alagadas do Pantanal, com difícil acesso, potencializando ainda mais as limitações de espaços para práticas esportivas, de materiais e, muitas vezes, de capacitações específicas dos professores de Educação Física.

No documento (CORUMBÁ, 2019b), as divisões de salas – Anos – e faixas etárias para participação dos projetos esportivos citam como contemplados apenas os alunos que frequentam o turno regular com 4 horas de aulas, não observando as escolas de educação integral, com 8 horas. Inclusive descreve que para as de turno regular ficou estabelecido que a Iniciação Esportiva será para os alunos do 2.º ao 5.º Ano, com faixa etária de 7 a 10 anos. Enquanto que o Treinamento Esportivo será para alunos do 6.º ao 9.º Ano, com faixa etária de 11 a 14 anos, constando também a citação de outro grupo, com faixa etária de 15 a 17 anos. O documento também aponta que, mesmo sendo contemplados com a participação nas aulas de Treinamento Esportivo, os alunos acima de 14 anos ficarão impedidos de integrar em competições oficiais de nível municipal, limitando-se apenas às competições internas promovidas pela escola em que estão matriculados.

Em relação à carga horária dos projetos de Iniciação/Treinamento Esportivo, a Resolução (CORUMBÁ, 2019b) estabelece que, em escola regular, o profissional efetivo de Educação Física poderá ministrar suas aulas de projeto com a proporcionalidade de 4 horas semanais de Iniciação Esportiva – do 2.º ao 5.º Ano e 6 horas semanais de Treinamento Esportivo – do 6.º ao 9.º Ano. O profissional de Educação Física não poderá, caso possua carga horária de 40 horas semanais efetivas na escola, atuar exclusivamente em um dos projetos; ou seja, em um turno poderá ministrar aulas de Iniciação Esportiva e, em outro turno, de Treinamento Esportivo.

Quando se compara a Resolução do ano de 2015 com a nova (CORUMBÁ, 2019b), percebemos que houve a manutenção do número de aulas em ambos os documentos, sendo 4 aulas para Iniciação Esportiva e 6 horas para Treinamento Esportivo. Ainda, considerando o ponto de vista de atuação dos alunos nas práticas esportivas da Reme, o documento Corumbá (2019b) determina que o discente, ao fazer parte de alguma turma do Projeto de Iniciação/Treinamento Esportivo, não lhe será concedida a dispensa das aulas de Educação Física escolar. Além disso, os educandos poderão optar em participar de mais de uma modalidade coletiva ou individual na Iniciação Esportiva, contudo limitados a apenas uma – individual e coletiva – para o Treinamento Esportivo, desde que seja realizada no contraturno do horário escolar.

Em se tratando dos critérios adotados anteriormente, que tratam do acesso dos alunos aos projetos esportivos, podemos considerar a possibilidade do surgimento de alguns entraves durante sua operacionalização. Isto é, ao mesmo tempo em que a norma libera a participação de alunos em quantas modalidades – coletivas e individuais – quiserem na Iniciação Esportiva, corre-se o risco de um mesmo aluno, que possua uma melhor aptidão esportiva, seja beneficiado em frequentar diversos esportes, restringindo a participação de outro aluno com interesse em conhecer alguma modalidade esportiva na escola.

De maneira geral, os parâmetros esportivos existentes nas escolas da Reme de Corumbá-MS, não consideram as movimentações de alunos fronteiriços na região, sobretudo os pendulares, que estudam nas escolas municipais brasileiras e são residentes na Bolívia, realizando seu deslocamento todos os dias para frequentar as atividades das unidades escolares.

Em razão dessa peculiaridade, não foi possível conseguir encontrar nenhum material normativo para os projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo que levem em consideração essa realidade fronteiriça. Os documentos limitaram-se apenas em descrever aspectos genéricos de inclusão, não possuindo nenhuma regulamentação que garanta o acesso ao esporte, especialmente considerando os diferentes fluxos pendulares da/na fronteira Brasil-Bolívia.

Em suma, notamos que no campo local existe um avanço na política pública do esporte escolar, porém o alcance e a plena democratização/universalização das práticas esportivas, enquanto uma política para a região, ainda há muito a ser feito. Percebemos que, pelo menos no campo teórico/normativo da Reme, existe uma lacuna, e é necessário valorizar as características peculiares das escolas da região. Inclusive, ao se considerar a região fronteiriça em estudo, não se pode deixar que se criem barreiras e impeçam que os alunos

residentes no Brasil ou na Bolívia possam ter acesso pleno às políticas públicas de esporte escolar.

Nesse sentido, estabelecemos algumas indagações norteadoras para a condução da presente pesquisa, são elas: será que a gestão escolar – diretores, coordenadores e Semed – consegue perceber o fluxo de alunos em condição de pendularidade, no que tange à participação em atividades de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo na Reme? Ou existe uma certa condição de invisibilidade desses sujeitos? Os professores de Educação Física que trabalham diretamente com os esportes – extracurriculares – nas escolas municipais disponibilizam mecanismos de participação e integração aos alunos em condição de pendularidade? Existem barreiras que impeçam o acesso desses alunos às práticas do esporte escolar realizada em contraturno escolar?

Em vista da dissolução desses questionamentos, acreditamos que, diante dos achados deste estudo, será possível implementar uma ampla discussão acerca do aprimoramento, ou mesmo a expansão do emprego da política pública voltado ao esporte escolar na região de fronteira, originando a prática de um modelo esportivo que contemple todos os alunos que compõem uma unidade escolar.

2 FENÔMENO ESPORTIVO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM REGIÕES FRONTEIRIÇAS

Abordaremos, a seguir, o embasamento teórico para legitimar a importância do esporte como projeto educacional de uma sociedade, os direitos e a importância do esporte para crianças e adolescentes, a relação entre o esporte e a escola, a infraestrutura e os investimentos esportivos necessários às escolas e os desafios do fenômeno esportivo e da Educação Física escolar em região de fronteira.

2.1 O poder transformador do esporte na sociedade

Que o esporte tem sido um poderoso assunto de estudo em diversos campos do conhecimento e se tornado uma referência de projetos políticos e programas sociais, tornando-se, por causa disto, produto estratégico fortalecedor de mercados consumidores globais, não nos parece uma grande novidade.

Aliado a políticas públicas eficientes e transformadoras, o esporte pode ser um instrumento de inclusão social, de conscientização e promoção de cidadania, seja pela influência do fator educacional do esporte, seja mesmo por estar relacionado com a força inclusiva que sua manifestação ocasiona em todo o planeta.

Para Tubino (2001; 2010), o esporte é considerado essencial em qualquer processo social, mas por muito tempo ele foi percebido pelo mundo como algo somente focado no alto rendimento, para os “deuses” do esporte, para os “super” humanos, visando apenas ao aspecto competitivo, ligado aos grandes eventos esportivos, deixando de lado a sua amplitude social, política, cultural, afetiva, entre outros.

Athayde (2021, p. 148) lembra que não devemos esquecer que o reconhecimento social dos esporte “[...]seja pelos governos, seja pela opinião pública, está fortemente vinculado aos representantes oficiais do esporte de alto rendimento [...]”.

Sobre esse tema, Tubino, Garrido e Tubino (2006, pp. 24-25) ressaltam que as reações expressivas desencadeadas pelos descomedimentos realizados quando o esporte era assentado no conceito do rendimento ou do desempenho, *performance*, provocaram o surgimento de três grandes movimentos: o da intelectualidade internacional – movimento que apresentava resistência ao sentido que o esporte estava tomando; o dos organismos internacionais ligados ao esporte – que tinham a função de publicar os manifestos; e o movimento denominado

Trimm – de origem Norueguesa que, posteriormente, foi denominado de “Esporte Para Todos”.

Quanto a esse último movimento, Tubino (2003; 2009) explica que o Esporte Para Todos (EPT) surgiu na década de 1960, logo após os Jogos Olímpicos de Tóquio, e foi formulado pelo Conselho da Europa. Inicialmente, recebeu diversos nomes, entre eles: Participation no Canadá; Éducation Physique pour Tous na França; Trimm na Alemanha; Deporte con Todos na Argentina. Independentemente da nomenclatura inicial e do local, o movimento contribuiu para que pessoas sem grandes talentos esportivos pudessem ter acesso maciço às práticas esportivas.

A finalidade do EPT era denunciar os esportes de elite – alta *performance* – e, ao mesmo tempo, promover as “práticas desportivas democratizadas para qualquer pessoa, independentemente de probabilidades de sucesso em competições esportivas”, sempre procurando instigar os “sedentários” à prática da atividade física (TUBINO, 2003, p. 27).

Nesse contexto, Rizzo (2017) expõe um comparativo dos efeitos do excesso de exibicionismo do esporte de rendimento com os valores do esporte educacional. Não que a visibilidade em excesso do esporte seja algo ruim, mas estão utilizando isso para focar apenas no prestígio atlético, deixando de lado a essência da inclusão social, do aprendizado para toda vida ou mesmo deixando de entender o outro como um ser humano integral. Com isso, perde-se o efeito e a proposta do movimento EPT, prevalecendo apenas as práticas esportivas seletivas e perfeccionistas.

De modo geral, Canan e Starepravo (2020) simplificam o fenômeno EPT com uma divisão bem clara, na qual de um lado estaria o próprio segmento “Esporte Para Todos”, e de outro, o esporte profissional. O EPT, neste caso, está associado à ideia de “cultura física”, sendo que suas práticas corporais não são ligadas somente ao rendimento e fins competitivos. Nesse sentido, recorreremos dos dizeres de Valente (1996, p. 105) quando afirma que o conceito gramatical “Esporte Para Todos” está associado a algo “[...] genérico, plural, o qual, somente através de singularizações podemos encontrar significados e valores mais concretos”.

No caso brasileiro, segundo Teixeira (2009, p. 2), o EPT surgiu no país a partir de 1973, como um mecanismo social “[...] eivado de pressupostos filosóficos que propunham a democratização das atividades físicas e desportivas [...]”, tinha entre seus objetivos o aperfeiçoamento da aptidão física da população, a ascensão esportiva com a expansão de seu nível técnico. Todo esse movimento tinha como foco toda população, dotados ou restritos de habilidades motoras.

De Almeida Filho e Valente (2005, p. 571) expõem em sua obra a periodização dos principais marcos históricos institucionais do movimento EPT no país:

[...] 1977-1978 fase experimental e de implantação do EPT no Brasil sob a coordenação do Movimento Brasileiro de Alfabetização Mobral; 1979-1981 fase de replanejamento governamental das ações do EPT, sob a coordenação da Subsecretaria de Esporte Para Todos da SEED/MEC; 1982-1988 fase áurea da Rede Esporte Para Todos até sua desativação por parte do Governo Federal.

É evidente que todas as manifestações favoráveis à democratização do esporte são importantes para a crescente evolução de uma sociedade, independentemente de classe social, cor, gênero, territorialidade e condição individual. Entretanto, devemos atentar às diferentes dosagens e formas de trabalhar os valores sociais do esporte no meio escolar, seja para fins de alto rendimento ou educacionais. Até pelo fato de não se poder esconder a existência das adversidades presentes nos preconceitos, nas desigualdades e nas discriminações, que se enfim, as manifestações esportivas devem sempre respeitar os princípios básicos da formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Nesse tema, Sanches e Rubio (2011, p. 827) colocam que a prática da atividade esportiva é percebida como “cruel e excludente” para aqueles que “se aventuram ou já se aventuraram por esse universo”, por ser considerado extremamente exigente ou competitiva. Por outro lado, não descarta a oportunidade de evidenciar a dominância do “lado fascinante e apaixonante dessa prática” pelos seus praticantes.

[...] É por isso que o esporte pode ser considerado, nos dias atuais, como um dos fenômenos sociais de maior impacto em todo o mundo, fazendo com que indivíduos e nações compitam uns contra os outros, ao mesmo tempo em que une pessoas de uma forma como poucas outras atividades conseguem realizar [...]. (SANCHES e RUBIO, 2011, p. 827)

Grande exemplo dessa competitividade e conagração está presente nas manifestações esportivas de ampla repercussão mundial, sendo a mais conhecida os Jogos Olímpicos, que reúnem atletas e uma diversidade de práticas esportivas presentes em mais de duzentos países, com versões voltadas para os Jogos Olímpicos de Verão e Jogos Olímpicos de Inverno.

É importante entendermos a essência e o relacionamento dos Jogos Olímpicos com o esporte praticado na escola, pois conhecê-los e vivenciá-los também é motivo de preceitos motivacionais e inspiradores para os estudantes. Mesmo porque os fenômenos sociais

presentes nos Jogos Olímpicos conseguem adentrar os muros da escola, muito pela interferência dos meios de comunicação de massa, e tratá-los como uma expectativa educativa nos parece fundamental.

Vale afirmar que poucos fenômenos culturais atraem tanto a atenção global quanto os Jogos Olímpicos, convergindo em números expressivos de públicos nas arquibancadas dos estádios e ginásios, além de bilhões de pessoas acompanhando o megaevento pelos meios de comunicação, como televisão, rádios e internet.

Amostras desses números foram divulgadas pelo jornalista Moreira (2016), demonstrando que nos últimos Jogos Olímpicos Rio 2016, o Comitê Olímpico Internacional (COI) afirmou que a audiência desse evento ficou próxima de 3,5 bilhões de telespectadores, ou seja, metade da população do planeta. Esse número corresponde ao que as pessoas assistiram pelo menos um minuto do evento olímpico. Já o público mundial que acompanhou a mesma olimpíada via dispositivos móveis e na internet ultrapassou 2 bilhões de minutos via *streaming*⁶, sendo considerado o mesmo consumo on-line das últimas cinco Olimpíadas combinadas.

Assim, para um melhor entendimento desse fenômeno esportivo, devemos compreender os momentos históricos que levaram o esporte moderno ao seu desenvolvimento, bem como sua relação e influências com tais épocas.

Por exemplo, em 1892, quando Pierre de Coubertin apresentou a ideia pioneira de organizar e restaurar os Jogos Olímpicos da era moderna, despertou, segundo Vasconcellos (2008), o fascínio da humanidade pela cultura esportiva. Com isso, conseguiu-se projetar valores “universais” capazes de “enlaçar” o mundo numa direção, sobretudo na busca por uma atmosfera de integração por meio do fenômeno esportivo. O movimento de internacionalização dos Jogos Olímpicos modernos foi considerado, por Pierre de Coubertin, a única garantia para a renovação desportiva, sendo essencial para sociedades modernas.

Os Jogos Olímpicos idealizados por Coubertin tinham como essência fatores relacionados à educação, à paz e à justiça social. Portanto, inicialmente não surgiram com foco no alto desempenho, e sim como um veículo de intercâmbio, de transformação social e educacional.

Segundo Rubio (2009, p. 8), Coubertin acreditava que o “[...] esporte era uma importante forma de educação para a juventude”, preocupava-se em reconhecer as competições como um campo de “participação na disputa”. Origina-se, daí, o termo

⁶ *Streaming* é uma tecnologia que envia informações multimídias, por meio da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas.

olimpismo – *fair play* –, que faz referência ao “[...] conjunto de valores pedagógicos e filosóficos do Movimento Olímpico, e não apenas aos Jogos Olímpicos”.

O *olimpismo* compreende o esporte como uma filosofia de vida que procura o equilíbrio entre corpo, mente e espírito, possibilitando o prazer no esforço despendido, o valor educacional dos exemplos positivos e da preservação da dignidade humana, sem qualquer tipo de discriminação e movido pelo espírito de amizade, solidariedade e *fair play* (ou *jogo limpo*). (SANCHES e RUBIO, 2011, p. 829 – grifo dos autores)

Por sua vez, Valente (1996) utilizou-se das obras de Young (1984) e MacAloon (1991) para demonstrar dois discursos distintos de intencionalidades e entendimentos político e social de Coubertin relacionados às questões conceituais dos Jogos Olímpicos.

No primeiro discurso, Young (1984) criticou Pierre Coubertin por entender que algumas de suas afirmações em referência aos Jogos Olímpicos foram consideradas “elitistas” e “racistas”, sendo antagônicas aos princípios alicerçados pelo denominado “restaurador dos Jogos Olímpicos”. O autor ainda descreve como “normais” as atitudes para a época, pois associavam ao “Barão Pierre de Coubertin” herdeiro de família rica, atributos de sua classe social.

Já o segundo, desta vez realizado por MacAloon (1991), considerava Coubertin com conhecimento insuficiente para organizar uma Olimpíada na Grécia, pois, até então, nunca tinha estado no país, só possuía como referência as visitas realizadas na Inglaterra, onde participava de um evento denominado “Olimpíadas”, que se tratava, na verdade, dos “Jogos Olímpicos Anuais”.

Valente (1996, p. 89) entende como “exageros” as considerações desses autores ao tentarem abordar indagações dos Jogos Olímpicos, afirmando que esses “[...] conceitos apresentam ambiguidades e contradições”, especialmente comparados aos conteúdos ideológicos de Coubertin presentes na “*Olympic Charter*” ou “Carta Olímpica”.

A história demonstra que os ideais Olímpicos de Coubertin foram sofrendo diferentes transformações ao longo de sua trajetória. Uma dessas mudanças foi a inserção do mercantilismo aos esportes praticados nos Jogos Olímpicos, tornando um negócio multimilionário. Na chamada era da globalização, tais tendências se acentuaram e modificaram o mundo esportivo contemporâneo (VALENTE, 1996).

Nesse contexto, por exemplo, Tubino, Garrido e Tubino (2006, p. 29) atribuem esse crescimento mercantilista, associado ao esporte, com o “[...] crescimento notável dos meios de comunicação de massa, a percepção das competições esportivas como espetáculo, a existência

de um número considerável de ídolos esportivos e a certeza de que o esporte também pode vender com sucessos produtos e serviços”. Todas essas questões, ao longo do tempo, fizeram os diferentes eventos esportivos serem percebidos pelos “investidores”.

Valente (1996, p. 203) descreve que essas mudanças no esporte ao lembrar que, no início do século XX, “[...] o esporte era tido como uma forma de ascensão social [...]”, com o transcorrer do tempo, passou a ser reconhecido “[...] como um dos componentes e/ou uma das necessidades destinadas ao consumo de quase todos os segmentos sociais”.

Embora os Jogos Olímpicos tenham sofrido diversas mutações ao longo de mais de um século de existência, podemos considerar que a sua essência é calcada em um idealismo positivista de Pierre de Coubertin, notado, inclusive, nos dias atuais, pela população mundial. Isso se dá até mesmo pelo fato de o esporte ainda ser considerado uma ferramenta que agrega uma grande influência no convívio social, em movimentos multiculturais, repleta de valores e significados, ainda perdurando a “essência” Olímpica em nossa sociedade.

Os Jogos Olímpicos, em sua base, é um grande aliado do esporte escolar. Se deixarmos de olhar a parte competitiva, mas sim para o desenvolvimento da prática esportiva, vemos que as Olimpíadas são um agente na busca por princípios e valores sociais, morais, éticos e de inclusão. Por razões como estas, devemos persistir que esses princípios estejam presentes nas escolas, ou pela Educação Física escolar, ou mesmo pela prática de modalidades esportivas diversas, desenvolvidas nas atividades extracurriculares. Essas convicções podem ser potencializadas em locais que possuem escolas com grandes fluxos de alunos de culturas distintas, que são as regiões fronteiriças de nosso país; no caso desse estudo, a fronteira Brasil-Bolívia.

Corroborando com esse pensamento, Tubino, Garrido e Tubino (2006, pp. 52-61) dizem que os Jogos Olímpicos atuais, apesar de possuírem como predominância o alto nível de competições, “[...] são considerados um extraordinário instrumento de paz e um dos melhores meios de convivência humana”, além de exercer “[...] grande influência no esporte popular e no esporte escolar”, mesmo que seja pelo chamado “efeito imitação”, devido à maciça divulgação midiática.

Além do reconhecimento da importância do fenômeno Olímpico, percebemos também que a evolução da sociedade moderna despertou paralelamente uma forte escalada do esporte como política governamental. Até os anos 1970, o esporte representava somente interesses secundários para a maioria dos governos de diferentes países; ou seja, eram associados apenas a problemas específicos, como padrões de saúde nas cidades ou necessidades militares, raramente reconheciam o esporte como campo do lazer para implantação de políticas

distintas. Em épocas posteriores, houve variações nas respostas políticas adotadas em diversos países, estabelecendo o esporte como fator social.

2.2 Direitos e importância do esporte para crianças e adolescentes

Bickel, Marques e Santos (2012) reforçam essa importância dizendo que o esporte tem o poder de integrar e mudar as vidas das pessoas, especialmente das crianças e adolescentes, incentivando-as a lidar com barreiras presentes na vida e, acima de tudo, a ter consciência e respeito às diferenças. Além de proporcionar benefícios físicos, o esporte agrega valores sociais para a população, essencialmente durante a infância.

Ainda nas palavras de Bickel, Marques e Santos (2012, p. 1), “[...] o esporte possui um grande potencial de socializar indivíduos das mais diferentes classes, religiões, gêneros, entre tantas outras diferenças presentes na nossa sociedade”. Os autores citam o poder que uma simples partida de futebol no campinho, um jogo de queimada na escola ou mesmo uma brincadeira de pular corda pode trazer para o relacionamento das pessoas, contribuindo assim para a criação de vínculos, por exemplo, afetivos, mesmo sem nunca terem se visto.

Esse elo afetivo está relacionado, segundo Barbanti (2005), com as práticas esportivas desenvolvidas durante a infância ou mesmo na adolescência, pois consegue obter um potencial “facilitador” de interação, de integração, de relacionamento com diferentes pessoas de uma determinada sociedade. Assim, devemos compreender quanto esse relacionamento pode representar no processo de construção de princípios sociais para a vida. Nesse sentido, Sanches e Rubio (2011, p. 827) demonstram que os resultados das práticas esportivas refletirão ao longo da vida e “[...] dependerá da forma como é conduzida, pois ela pode apresentar um caráter tanto inclusivo, quanto extremamente excludente”. Nesse caso, o caráter inclusivo está associado ao sentido da esportividade, da diversão, da aceitação do adversário, do *fair-play*, já o lado excludente relaciona-se com a violência, o desrespeito, o trapacear, entre outros.

Rizzo (2017) também compreende que a socialização entre os indivíduos durante a prática esportiva reproduz diversos valores, tanto bons quanto ruins. O autor defende a prevalência da satisfação e do prazer diante da rivalidade e do ódio, promovendo as manifestações esportivas, tanto as coletivas quanto as individuais de forma educacional, buscando assim a democratização do esporte.

Tubino, Garrido e Tubino (2006, p. 59) ratificam essas informações quando citam o esporte não apenas como algo admirável, sem defeitos, mas, sim, relacionando-o “[...] como qualquer área de atuação humana, possui vícios, questões e grandes problemas”. Porém,

independentemente da presença de fatores desfavoráveis nas práticas esportivas, Sanches e Rubio (2011, p. 827) defendem que a prevalência das boas práticas do esporte e sua vertente educativa sempre será o melhor caminho para o desenvolvimento sustentável do praticante.

[...] o esporte pode e deve ser considerado como uma das ferramentas mais eficazes para trabalhar com crianças e jovens, já que, além de ser uma atividade prazerosa e que traz diversos benefícios para a saúde física do praticante, ele desenvolve diversos valores que poderão ser transladados para outras esferas da vida dos esportistas.

Isso demonstra, mais uma vez, que a escola tem a importante função de divulgar a prática de esportes para as crianças e para os adolescentes. Muito mais do que uma simples atividade de descontração e lazer, a prática de esporte deve ser considerada um dispositivo pedagógico. Quando uma criança tem uma experimentação boa com uma atividade, é grande a probabilidade dela querer realizá-la com maior regularidade. Por isso, a escola deve ser o ambiente a proporcionar essas vivências.

Além dos benefícios que o esporte proporciona à saúde do ser humano e o incentivo que sua prática promove para crianças e adolescentes, não se deve esquecer que esse fenômeno no Brasil precisa ser, no seu sentido amplo, garantido o direito maciço de acesso, especialmente para fluir transformações educativas e socioculturais. Por isso, Bruel (1989, p. 108) diz que o esporte, dentro de um estado democrático, deve atuar com perspectivas próprias, sempre buscando a estruturação de uma sociedade, em que os “direitos de realização plena no homem sejam respeitados e desenvolvidos”.

Nesse contexto, Abi-Eçab (2017, p. 46) relata que no Brasil houve importantes avanços na trajetória de luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes. A autora destaca que o direito ao esporte é um deles, considerado imprescindível para a “[...] integralidade do desenvolvimento das capacidades pessoais, relacionais, cognitivas e sociais, colaborando e enriquecendo o processo de construção identitária de crianças e adolescentes”. Aspectos esses já consagrados na CF quando trata o esporte como direito constitucional, conforme encontrado no art. 217: “[...] é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais⁷ e não formais⁸, como direito de cada um” (BRASIL, 1988, p. 60).

Além disso, na CF, o desporto educacional escolar começa a alcançar uma diferenciação para o recebimento de verbas públicas, nela também está prevista a destinação de recursos financeiros para o desporto de alto rendimento.

7 A prática desportiva formal é aquela regulada pelas regras nacionais e internacionais do esporte e administrada por entidade de organização esportiva.

8 A prática desportiva não formal é caracterizada pela liberdade lúdica de seus praticantes.

Tubino (2010, p. 37) também considera que a CF brasileira “alterou profundamente o conceito de esporte no país”, ampliando a compreensão do fenômeno esportivo das atividades formais e não formais. Todavia, cabe observar que a própria constituição, em seu art. 227, cita como prioridade de direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, “deixando” de referir-se novamente à palavra “esporte” como uma das prioridades da sociedade, o que não deixa de ser, segundo Berclaz e Lopes (2019, p. 1.438), “[...] uma preocupante invisibilidade de um direito autônomo que deveria ter sido reconhecido de modo expresso, por certo que, para bem assegurar o direito à saúde, ao lazer e à liberdade”.

Além desse inerente direito na CF, o esporte aparece como prioridade nas deliberações da Lei n.º 8.069, de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹, e o esporte é realçado da seguinte forma:

Art. 4.º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao **esporte**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...] IV - brincar, praticar **esportes** e divertir-se;

Art. 59 - Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, **esportivas** e de lazer voltada para a infância e a juventude.

Art. 71 - A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, **esportes**, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. (BRASIL, 1990 – grifo nosso)

Estes artigos do ECA corrigem, de certa forma, as entrelinhas estabelecidas na CF, em que não deixava claro o entendimento relacionado ao esporte. Com esse novo formato de legislação, o fenômeno esporte aparece como direito prioritário, além de proclamar responsabilidades dos poderes municipais em direcionar os recursos financeiros para fomentar as programações de práticas esportivas. Mesmo com os avanços na legislação brasileira, preconizada há 30 anos pelo ECA, é notório que ainda existam lacunas que devem ser observadas, principalmente no cenário operacional de suas normas. Por exemplo, autores como Abi-Eçab (2017, p. 49) reconhecem a importância jurídica do ECA; entretanto, também tece comentários a respeito da falta de cuidado do Estado ao gerir e executar programas e projetos sólidos, com “[...] deliberações de políticas integradas”, interferindo no “[...] preceito

⁹ Regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, que consolida a Doutrina da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, preconizada pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança por meio da ONU.

legislado de garantir, democratizar e promover o acesso ao esporte para crianças e adolescentes”.

Semelhantemente, Berclaz e Lopes (2019, p. 1.440) apontam escassez nos “marcos normativos” do ECA, como a falta de ações, programas e políticas consolidadas em Leis consideradas essenciais para melhor “instrumentar a sua exibibilidade”. Os autores indicam, como modelo, o art. 59 do ECA, citando a “[...] falta de maior delimitação de critérios”, deixando o texto bastante superficial.

Os dispositivos legais, independentemente de suas lacunas em suas normativas, devem assegurar o direito à prática esportiva de crianças e adolescente. A escola deveria ser referenciada, como o “[...] principal espaço para a promoção, o incentivo e o fortalecimento do desenvolvimento esportivo para a formação integral de crianças e adolescentes de modo conciliado com a educação formal” (BERCLAZ; LOPES, 2019, p. 1.439).

O direito a praticar esportes, como vimos anteriormente, está assegurado na Constituição Federal brasileira e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nosso desafio é que ele seja assegurado e fortalecido nas escolas, nas praças, nos parques e nas comunidades. O esporte é para todos, e deve ser praticado com respeito à diversidade das pessoas e especificidades de cada região.

2.3 A relação entre esporte e escola

Nos dias atuais, os ambientes para práticas esportivas estão mais restritos do que no passado quando as crianças eram estimuladas a brincar em espaços livres. Por essa razão, a relação dual – esporte/escola – é fundamental para trabalhar diferentes valores e conceitos de uma sociedade.

Bickel, Marques e Santos (2012) reforçam essa importância ao afirmarem que, para sociabilizar crianças e jovens, bem como incluí-los na sociedade, é preciso ligar e articular o fenômeno esportivo diretamente com a escola. Assim, os autores também acreditam que o esporte, como ferramenta educacional, melhora o convívio na sala de aula, melhora a vontade de aprender e no relacionamento interpessoal.

Existe uma discussão em que o esporte é apresentado no ambiente escolar associado a dois sentidos, um relacionado ao esporte “praticado na escola”, e outro referente ao “esporte da escola”, porém com entendimentos opostos.

Ambos, segundo Santin (2007), possuem características diferentes e até antagônicas em suas definições teóricas e nas aplicações práticas exercidas por cada uma. O primeiro, com

o sentido denominado “esporte na escola”, é considerado aquele conteúdo tradicional, que segue princípios da instituição esportiva, “trazido de fora para dentro” da escola e que muitas vezes são considerados excludentes (SANTIN, 2007, p. 257).

Igualmente declaram os autores Pires, Abreu e França (2016) ao relatarem que o termo “esporte na escola” é semelhante aos adotados em métodos de treinamento esportivo, em que se limitam aos ensinamentos técnicos tradicionais, buscando o aperfeiçoamento dos fundamentos das modalidades para que se possa aprender a jogar. Ainda nas palavras dos mesmos autores Pires, Abreu e França (2016, p. 4), “[...] não se buscar alternativas diferentes para vivenciar uma modalidade esportiva”, limitando-se sempre ao ensinamento da “[...] prática do esporte como ele foi e é instituído na sociedade”. Já o segundo sentido desse fenômeno, em ambiente escolar, está relacionado ao “esporte da escola”, sendo aquele que se adapta ao processo educacional, ao contexto que lhe cerca e é inerente, adotando meios que valorizam a participação e o coletivo, não podendo ser utilizado como uma “atividade periférica na ordem escolar”, mas adaptado – transformado – “da” realidade local (SANTIN, 2007, p. 257).

Partindo desse contexto, Pires, Abreu e França (2016, p. 4) também caracterizam o “esporte da escola” como uma proposta coletiva, suas ações visam a alcançar todos os alunos, mantendo no público praticante desse fenômeno seu “interesse, participação e satisfação”. Além disso, os autores evidenciam essa prática “da escola” como uma forma de incentivar os alunos a refletirem sobre o padrão de esporte tradicional existente na sociedade.

Na percepção de Bracht (2000), o esporte enquanto atividade escolar só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico da escola, sendo que toda mudança atrelada ao esporte escolar está condicionada à mudança da escola e, por sua vez, da sociedade. O autor ainda defende que a prática esportiva de rendimento presente dentro da escola pode ser trabalhada de forma menos central, ou seja, possibilitando aos educandos vivências de práticas esportivas que favoreçam antes o rendimento esportivo e a cooperação.

Entendemos, considerando os significados apresentados anteriormente, que se deva desenvolver e discutir ambas as vertentes da/na escola, procurando sempre se basear e respeitar o princípio educativo do fenômeno esportivo, até para não se cair no equívoco de hipervalorização e/ou desconsideração. Portanto, os modelos dos esportes desenvolvidos em ambientes escolares devem promover e despertar uma visão crítica às propostas que hoje são desenvolvidas nas escolas. É preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo e o companheirismo sobre o individual, buscando ferramentas para trabalhar diferentes valores e conceitos, independente se for “na” ou “da” escola.

É sabido, como já dito, que durante um certo período histórico, o esporte no ambiente escolar, pelo menos no campo teórico e normativo, esteve associado exclusivamente ao alto desempenho – o que não quer dizer que ainda não esteja na prática –, passando, pelo menos no plano conceitual, a ser preconizado na escola para assumir sua característica educativa – esporte-educação –, relacionando sua ação ao contexto e seu princípio inclusivo – esporte da/na escola –, portanto adotando-se os princípios socioeducativos (TUBINO, 2001).

Ainda segundo Tubino (2001), essa nova roupagem democrática do esporte na escola trouxe à tona a desestabilização dos chamados talentos esportivos, enfraquecendo as competições esportivas e fortalecendo o esporte como conteúdo para todos os alunos. No sentido de equacionar essa condição, houve a necessidade de segmentar o esporte-educação, passando a ser conhecido como “Esporte Educacional” e “Esporte Escolar”, sendo o primeiro com intuito de formação para cidadania, enquanto o segundo para apoiar a prática esportiva dos jovens com talentos esportivos.

Mesmo com a intenção de desmembrar o esporte-educação em dois conceitos distintos, ainda houve, segundo Tubino (2001, p. 35), um grande “[...] equívoco histórico de entendimento sobre o esporte-educação [...]”, sendo reconhecido apenas como um ramo do esporte de rendimento. Essa desacertada visão trouxe, ao longo dos tempos, o enraizamento desses princípios, fazendo com que competições esportivas de nível escolares rerepresentem, até nos dias atuais, características históricas de alto rendimento, visando apenas ao ganhar, contrariando a essência da real manifestação educacional do esporte.

As palavras de Abi-Eçab (2017, p. 46) demonstram que as experiências e os estudos existentes sobre o tema esporte-educação “[...] trazem evidências de que a integralidade do desenvolvimento das capacidades pessoais, relacionais, cognitivas e sociais [...]” podem colaborar efetivamente na formação e na constituição identitária, sobretudo nas pessoas de tenra idade e jovens.

Por isso, Tubino (2010, p. 70) defende a utilização do Esporte-Educação – Esporte Educacional e Esporte Escolar – como base fundamental para o ciclo do “Esporte Contemporâneo”, ou seja, aqueles que participarem do Esporte-Educação provavelmente serão futuros praticantes do esporte amador ou mesmo do esporte de rendimento; esse último é para aqueles praticantes que tiverem “vocaçãõ e oportunidade”, abrangendo todas as possíveis práticas esportivas, no meio educativo, popular e institucionalizado.

Defensor do Esporte Educacional, Rizzo (2017) considera esta manifestação abrangedora, capaz de nortear todas as outras dimensões do esporte – amador ou rendimento –, independentemente de qual esporte o sujeito praticar. A presença de aspectos como emoção,

bom comportamento, sentimento, pensamento e impulso podem ser potencializados para as pessoas ao longo da vida, por meio das práticas esportivas, transformando sua realidade social e contribuindo para a sua qualidade de vida.

Ainda segundo o mesmo autor, a manifestação esportiva – esporte educacional – bem estruturada, dentro de uma organização do processo educativo, pode atender a todos os sistemas escolares de ensino ou até mesmo fora deles, como é o caso de centros esportivos, clubes, etc.

Esse entendimento pode contribuir para uma prática esportiva diferenciada dos tradicionais modelos que a escola atual apresenta, pois acreditamos que é um passo importante a ser dado na construção da consciência dos gestores escolares, estudantes, pais e professores de Educação Física, refletindo sobre as contradições que o esporte traz dentro da escola, principalmente nas diferenças culturais e sociais que nela estão inseridas.

Dessa forma, entendemos que a escola tem o dever de apresentar o esporte para as crianças e adolescentes, seja por meio das aulas de Educação Física, seja nas atividades esportivas extracurriculares. Quando uma criança ou adolescente realiza um contato prazeroso com as práticas esportivas, com certeza irá desejar realizá-la com maior frequência. Por isso, a escola deve ser o ambiente a proporcionar essas experiências.

2.4 Infraestrutura e investimentos esportivos nas escolas

Para que estas manifestações esportivas sejam totalmente integralizadas ao ambiente escolar, devemos entender que a aplicabilidade de seus princípios, ou mesmo o êxito em seus resultados, dependerá, muitas vezes, da capacidade organizacional e estrutural que cada escola pode oferecer. Sousa (2018) constatou em seu estudo que a carência física e as condições das instalações e materiais didáticos podem ocasionar alterações significativas nas práticas esportivas escolares, principalmente em uma sociedade desigual, como a brasileira.

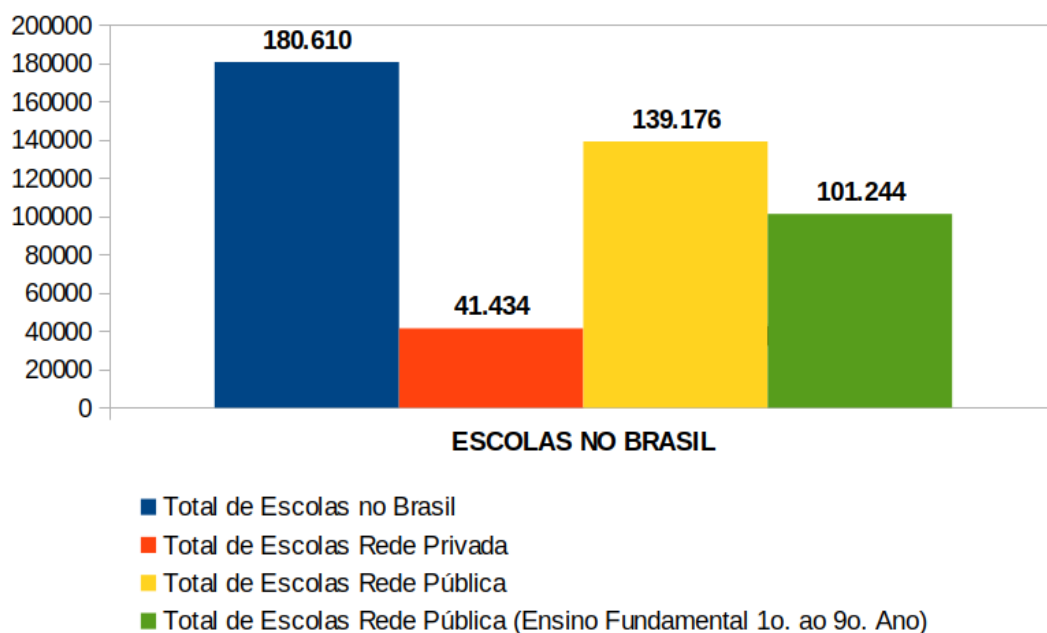
No tocante às lacunas na infraestrutura escolar para o fomento e para a prática do fenômeno esportivo em nosso país, Sousa (2018, p. 23) defende que as estruturas locais devam ser vistas não apenas como meras instalações físicas e espaços físicos, mas também como uma forma de englobar a “[...] gestão dessa estrutura, os serviços prestados diretamente (as atividades esportivas e afins), bem como os indiretos, para a concretização da prática esportiva [...]”.

A exemplo do que foi descrito, pudemos constatar em uma pesquisa divulgada pelo Instituto Península (2019), que objetivou mapear as práticas de educação esportiva nas escolas

públicas do Brasil, que 75% das escolas dispõem de equipamentos esportivos mínimos, como bola e rede. Além disso, quase 40% das escolas não possuem espaços adequados para a prática esportiva, como pátios e/ou quadras esportivas. Ademais, foi observado, na mesma pesquisa, que as principais barreiras para o desenvolvimento do trabalho do professor, nesse caso o profissional de Educação Física, foram nessa ordem: infraestrutura e materiais precários nas escolas; falta de interesse dos alunos; falta de apoio da escola. Nesse caso, ficou demonstrado que parte dos entraves para o aprimoramento das práticas esportivas escolares não são decorrentes apenas da carência de espaços físicos nas escolas, mas também do potencial organizacional que elas possuem, mesmo sem a referida pesquisa ter adentrado na questão da própria responsabilidade docente nesse processo.

Em estudo mais abrangente, dados divulgados pelo Inep (2020) referentes ao Censo Escolar do ano de 2019 demonstram que o Brasil possui 180.610 mil escolas em seu território, desse total 41.434 mil pertencem à rede privada e 139.176 mil (77%) compõem a rede pública, sendo que deste total das escolas da rede pública, 101.244 mil (72,7%) oferecem o Ensino Fundamental (1.º ao 9.º Ano), segmento que contém a maior concentração de alunos matriculados na rede pública (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Panorama geral das escolas no Brasil

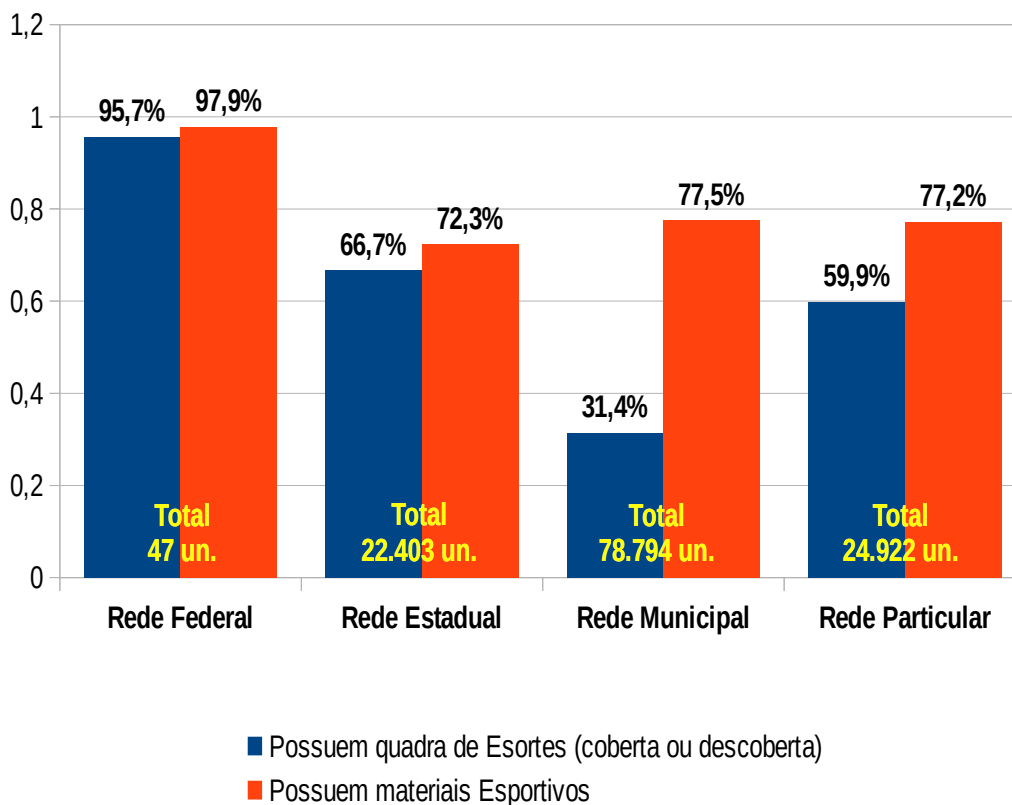


Fonte: organizado pelo pesquisador com base no Censo Escolar 2019 – Inep (2020)

Em relação à infraestrutura de atendimento ao esporte escolar do segmento Ensino Fundamental – rede pública –, foram destacados dois itens de grande relevância, a quadra de

esportes – coberta ou descoberta – e os materiais para prática desportiva e recreação (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Infraestrutura das quadras de esportes e materiais desportivos das escolas do Ensino Fundamental no Brasil



Fonte: organizado pelo pesquisador com base no Censo Escolar de 2019 – Inep (2020)

É notória a diferença estrutural esportiva nas escolas da rede pública do Ensino Fundamental em todo o Brasil, ficando ainda mais evidente no universo das escolas públicas municipais que oferecem o Ensino Fundamental, sendo que pouco mais de 30% possuem quadra de esportes.

No item materiais esportivos, a situação aparenta estar em melhores condições comparando-se com as quadras de esportes. Entretanto, não foram mensurados nos dados se os materiais citados são de qualidade e quantidade suficientes para que os profissionais de Educação Física possam desempenhar, com a mínima estrutura, seu trabalho dentro das unidades escolares brasileiras.

Vale também destacar que esses dados apresentados poderiam ser melhores, até pelo fato de o Brasil ter vivenciado uma “década de ouro” para o esporte no país. Naquele período, ao menos sete megaeventos foram realizados, inclusive com destaques no cenário internacional com forte apelo midiático, tais como: Jogos Pan-Americanos Rio 2007; Jogos

Parapan-Americanos Rio 2007; Jogos Mundiais Militares Rio 2011; Copa das Confederações Fifa 2013; Copa do Mundo Fifa 2014; Jogos Olímpicos Rio 2016 e os Jogos Paralímpicos Rio 2016. Athayde (2021, p. 149) associa esses megaeventos como sendo “[...] a passagem de um ‘tsunami esportivo no Brasil’, gerando uma onda de mais dúvidas do que certezas sobre os legados prometidos durante o período de planejamento dos eventos esportivos”.

Com altos investimentos, o legado de qualquer grande evento esportivo normalmente deve ser direcionado como ferramenta de fomento ao esporte, seja ele tangível – relacionado diretamente com a infraestrutura deixada ao término dos megaeventos –, seja intangível – direcionado ao impacto cultural e social que repercutem de formas diversas na população. O primeiro realizado a curto e a médio prazo, enquanto o segundo acontecendo a longo prazo, pois demanda planejamento mais complexo (SILVA JUNIOR *et al.*, 2017).

Bracht e Almeida (2013) estabeleciam uma boa expectativa para esse período dos megaeventos esportivos, almejavam maior apoio ao esporte escolar, com novas iniciativas diretas e indiretas direcionando uma nova versão de projeto para o Brasil. Expectativas que, aparentemente, não foram concretizadas, mesmo com a obrigatoriedade prevista na CF – já debatida no trabalho, na qual prevê que os recursos financeiros do Estado devam ser utilizados para a construção de políticas públicas para o esporte, de forma prioritária ao esporte escolar (BRASIL, 1988).

Para que uma cidade ou um país possa se beneficiar ou ter um legado positivo ao sediar um megaevento, é necessário que haja transparência e planejamento nos projetos e nos investimentos, além da participação da sociedade que será afetada ou beneficiada pelo evento. Nesse sentido, Silva Junior *et al.* (2017) consideram que a inexistência ou ineficiência de planejamentos prévios são as causas que atrapalham o alcance dos objetivos estabelecidos para os megaeventos, seja na melhor forma de utilização das estruturas materiais – físicas – seja na proposição de medidas que possam potencializar o desenvolvimento da sociedade.

Já Coakley e Souza (2015) expressam uma linha de pensamento que os governantes brasileiros, normalmente, direcionam o planejamento dos megaeventos para obras voltadas ao esporte de alto desempenho, em que projetam potencializar, após o término do megaevento, a utilização do espaço construído para realização de grandes jogos com atletas profissionais. Ainda segundo os próprios autores, mesmo com esse unilateral direcionamento, pouco tem-se concretizado na prática.

Como exemplo da ausência de planejamento, Silva Junior *et al.* (2017) destacam uma obra localizada em Manaus – capital do Amazonas – chamada de Arena da Amazônia. Segundo os autores, essa notável instalação esportiva, construída para atender à Copa do

Mundo de 2014, vem sendo subutilizada, com poucos eventos, e tem grande prejuízo na manutenção da instalação. Os pesquisadores ainda realizam críticas mais contundentes quando indicam que

[...] realizamos o exercício de converter o investimento da Arena Amazônia em Quadras Poliesportivas Cobertas para as aulas de EF e a quantidade de beneficiados que seriam atendidos por semana. Nesse exercício dividimos o investimento total da obra (R\$ 605 milhões) pelo valor de R\$ 490 mil por quadra (valor referência do Programa Proinfância e para a construção de quadras esportivas escolares cobertas – Ministério da Educação, 2013), o que possibilitou chegar-se ao total de 1.235 quadras. Considerando que cada quadra poderia atender em média 500 crianças e adolescentes semanalmente (minimamente), totaliza-se 617.500 beneficiados. Essa condição daria para atender a todos os municípios do Estado do Amazonas com vinte quadras cobertas em cada um deles, uma vez que o estado possui 62 municípios. (SILVA JUNIOR *et al.*, 2017, pp. 18-19)

Os dados observados apenas comprovam o direcionamento do alto investimento, que poderiam ser melhor distribuído em setores que necessitam de melhorias, no caso o setor educacional, mais especificadamente o esporte escolar. Essa posição não é de confronto entre as diferentes manifestações esportivas, mas trata-se de prioridades e melhor gestão dos investimento, sobretudo considerando a realidade e a demanda nacional. Por isso, apoiando em Silva Junior *et al.* (2017), não basta somente a construção das quadras cobertas para o desenvolvimento de uma cultura esportiva, faz-se necessária também a manutenção destes espaços, o aumento da abrangência dos programas sociais esportivos, bem como o fortalecimento do esporte escolar. Desta maneira, salientamos a importância de iniciar o trabalho esportivo na escola, por se tratar de um ambiente propício para disseminar questões sociais e educacionais aos jovens em fase de aprendizado. Além disso, é evidente e necessário um investimento justo e com qualidade, com infraestrutura apropriada, materiais satisfatórios, profissionais bem qualificados e com boa remuneração.

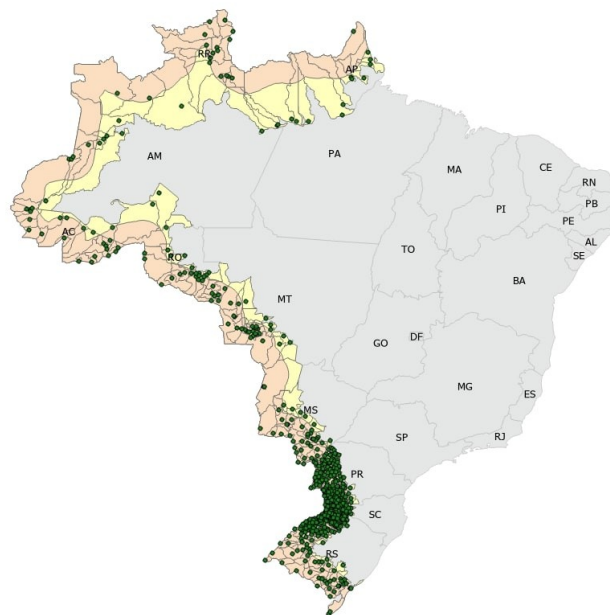
Esses desafios podem se tornar ainda maiores nas regiões brasileiras consideradas fronteiriças, pois trata-se de localidades que possuem modelos próprios de organização, em que sua relação com vários países vizinhos traz constantemente a necessidade de ampliar e aprofundar a avaliação das políticas públicas existentes.

2.5 Fronteiras e imigrantes: desafios do fenômeno esportivo e Educação Física escolar

Fronteiras
 Fronteiras reais, imaginárias, simbólicas.
 Fronteiras corporais, geográficas.
 Fronteiras econômicas, políticas e sociais.
 Fronteiras de perversão, contrabando, tráfico de gente ou de drogas.
 Fronteiras da paz, da amizade, da fraternidade.
 Fronteiras líquidas, sólidas.
 Fronteiras das relações híbridas, interculturais.
 Fronteiras conexas e desconexas, simétricas e assimétricas.
 Fronteiras das diferenças, dos conflitos, do enfrentamento.
 Fronteiras da tensão e dos desafios.
 Fronteiras da igualdade, da compreensão, do diálogo.
 Fronteiras vividas, sonhadas, sofridas, realizadas, embaraçadas.
 Fronteiras linguísticas, étnicas, culturais, interculturais.
 Afinal qual a sua fronteira?
 Toda fronteira tem seu lado bom e ruim.
 Toda fronteira pode ser vivida além das linhas imaginárias.
 Toda fronteira está repleta de significados e símbolos.
 Toda fronteira pode refletir a união dos povos. (ZOTOVICI, 2015, p. 33)¹⁰

A faixa de fronteira terrestre no Brasil (Figura 1), a partir do limite internacional, tem uma área, segundo o IBGE (2019), de 1.415.012,079 km², equivalente a 16,6 % da área do Brasil, atingindo 11 unidades da federação, com 586 municípios situados total ou parcialmente nessa área de fronteira. As estatísticas ainda apontam que 501 sedes municipais estão dentro da faixa de fronteira e outras 85 se encontram fora da referida faixa.

Figura 1 – Panorama dos municípios na faixa de fronteira terrestre



Fonte: IBGE (2019)

10 Poema elaborado pela autora como parte de sua tese de doutorado.

Devido à sua imensa extensão territorial, o Brasil tem grande parte dos países da América do Sul como vizinhos fronteiriços, dentre eles estão o Uruguai, a Argentina, o Paraguai, a Bolívia, o Peru, a Colômbia, a Venezuela, a Guiana, a Guiana Francesa e o Suriname. Os únicos países que não fazem fronteira com Brasil são Chile e Equador. Destacamos também que, das cinco regiões brasileiras, apenas três delas possuem territórios fronteiriços – Sul, Centro-Oeste e Norte. Já em relação aos 26 estados que compõem nosso território, apenas 11 fazem fronteira com outros países, são eles: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Este breve panorama situacional e geográfico brasileiro se faz necessário para que seja possível entender o cenário fronteiriço, de maneira especial para se considerarem as suas características peculiares em comparação com as demais regiões do país. Portanto, são regiões que se diferenciam por serem caracterizadas pela mescla cultural de contínuo intercâmbio de costumes, folclore, culinária, religião, entre outros (OLIVEIRA, 2016).

Ainda segundo Oliveira, Mariani e Oliveira (2017, p. 240), a construção do fluxo fronteiriço, local em que a “permissividade” e o “contraditório” são fatores primordiais para potencializar os “poderes” da região de fronteira, construindo a chamada “vivência” na fronteira.

Nesse sentido, a singularidade dos indivíduos dessas regiões possibilita estabelecer relações e características próprias nos espaços de convivência e, se tratando do ambiente escolar, fazem refletir de qual maneira a Educação Física e o esporte são organizados e desenvolvidos nas escolas localizadas na faixa de fronteira.

A partir dessa perspectiva, Zotovici (2015, p. 114) demonstra em seu trabalho que, nas escolas de fronteira, as aulas de Educação Física e/ou Esporte Escolar podem ser grandes aliadas para estimular as relações humanas, “[...] seja pelo toque, pelo contato corporal, pelo gesto esportivo, pela linguagem que transcende a fala em si, como parte essencial que integra a comunidade local e regional fronteiriça”.

Por isso, com o intuito de enfatizar a abordagem dessa temática de estudo local da fronteira entre o Brasil (Corumbá) e a Bolívia (Puerto Suarez e Puerto Quijarro), utilizamos alguns parâmetros balizadores para uma melhor compreensão de como a Educação Física e o esporte em ambientes escolares são abordados em outras regiões fronteiriças de nosso país.

Assim, para que pudéssemos nortear quais locais e/ou regiões a Educação Física e o esporte escolar estão sendo estudados, foi necessário organizar um levantamento da quantidade de escolas presentes nos municípios das regiões que compõem os três arcos da

zona fronteira brasileira: Norte, Central e Sul. Na ocasião, foram realizadas consultas em dois bancos de dados de referência nacional, um contendo informações específicas da quantidade de municípios localizados na faixa de fronteira (IBGE, 2019) e o outro com as estatísticas da Educação Básica (INEP, 2020), no qual contém a quantidade de escolas em cada município brasileiro. Após essa consulta, ficou constatada a inexistência de informações específicas que englobassem a quantidade de escolas que compõem cada região de fronteira.

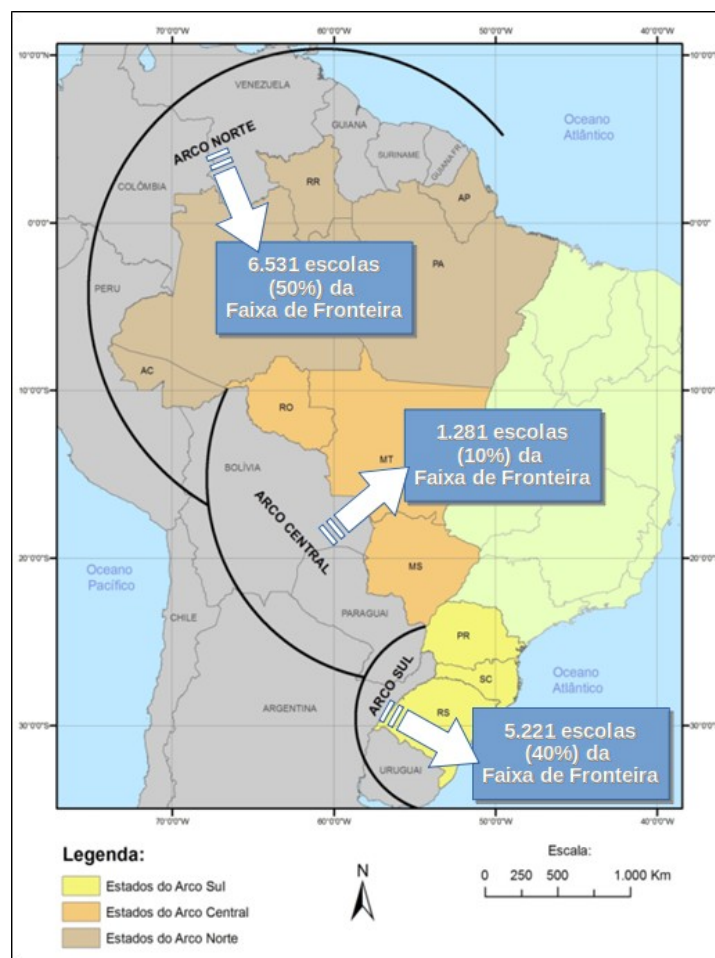
Dessa forma, foi necessário agrupar informações utilizando o cruzamento de dados do IBGE (2019) e do Inep (2020); com isso, pudemos constatar que, no Brasil, existe atualmente um total de 13.033 escolas – públicas e privadas – localizadas nos 586 municípios da faixa de fronteira, o que representa 7% do montante geral das escolas do país. Quando comparadas somente com as escolas públicas dessas regiões, os números abarcam uma imensa parcela de 11.583 escolas públicas (89%), sendo assim a grande maioria concentrada em regiões fronteiriças, o que justificaria por si só a importância da implementação de novos estudos de nossas fronteiras.

Outro achado importante está relacionado à distribuição dessas escolas públicas na mesma faixa de fronteira, constando como maior concentração as escolas municipais (67%), seguidas das estaduais (32%) e, por último, as federais (1%). De outra parte, a quantidade de escolas alocadas no meio urbano possui uma pequena diferença em relação ao meio rural, 54% urbanas e 46% rurais.

Ao observar os registros, considerando as regiões dos três arcos da zona fronteira brasileira (Figura 2), verificamos que no arco Sul (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina) encontra-se a maior concentração de escolas (6.531), totalizando metade (50%) da faixa de fronteira. Em seguida, está o arco Norte (Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Amazonas e Pará), com 5.221 escolas (40%); e, na sequência, está o arco Central (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), com 1.281 (10%), número bem inferior aos demais, porém se explica pela menor presença de áreas habitadas.

Com base nos dados expostos, foram realizados levantamentos de trabalhos desenvolvidos nas limitações dos três arcos fronteiriços (Norte, Central e Sul) (Figura 2), sempre visando a temas alusivos ao objeto desse estudo – Educação Física, Esporte, Escola e Fronteira.

Figura 2 – Arcos da zona fronteira brasileira com número de escolas por região



Fonte: adaptado de Pereira Carneiro e Camara (2019)

A busca bibliográfica foi realizada no mês de abril de 2020, com recorte temporal do ano de 2010 até o ano de 2020, tendo como bases de dados as plataformas digitais do Portal Periódicos Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. As pesquisas foram embasadas na combinação das palavras-chave – Educação Física, Esporte, Escola e Fronteira –, resultando nas seguintes combinações: “Aula de Educação Física na Fronteira”, “Esporte Escolar na região de fronteira” e “Esporte nas escolas de fronteira”.

Foram empregados os seguintes critérios para inclusão da pesquisa: idioma em português ou espanhol, dissertações, teses, livros, capítulos de livro com disponibilidade de texto completo em suporte eletrônico e, como critérios de exclusão: artigos científicos com acesso indisponível, citações e resenhas.

A amostra se deu a partir da leitura dos títulos e resumos das publicações relacionadas aos temas oriundos de combinações das palavras-chave, sendo encontrados 10 trabalhos. Após

a leitura e seleção, foram identificados 4 (Quadro 2) com textos completos em suporte eletrônico e que se encaixaram nos critérios de inclusão/exclusão.

Desta forma, ficou evidente uma substancial carência de estudos relacionados aos temas propostos, principalmente quando se considera o esporte relacionado com a escola escolar em região de fronteira, seja no contexto da Educação Física escolar – ensino curricular regular – ou das práticas esportivas extracurriculares.

Golin (2017) já havia relatado em sua pesquisa a existência dessa baixa produção de obras relacionando o esporte com a região de fronteira, fato que mantém-se até os dias atuais, conforme constataram os achados bibliográficos apresentados nessa dissertação. Na ocasião, o autor citou alguns poucos e importantes trabalhos, elencando obras apenas com cidades fronteiriças do Arco Central, Ponta Porã-Pedro Juan Caballero (Brasil-Paraguai) e Corumbá-Puerto Suárez (Brasil-Bolívia), ocasionando para a pesquisa dois vieses simultâneos: a originalidade do trabalho e a limitação de dados.

Todavia, mesmo diante dessa escassez de trabalhos, os 4 trabalhos encontrados na busca bibliográfica conseguiram abranger os três cenários fronteiriços de forma distintas: Brasil-Venezuela (Arco Norte), Brasil-Paraguai (Arco Central), Brasil-Bolívia (Arco Central) e Brasil-Paraguai (Arco Sul). Ressaltamos que todos esses materiais possuem foco e análise distintas, sendo um artigo (Brasil-Venezuela), um capítulo de livro (Brasil-Paraguai) e duas teses de doutorado, sendo uma da fronteira (Brasil-Bolívia) e outra da tríplice fronteira (Brasil-Paraguai-Argentina), todas estão em destaques no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos encontrados nos arcos fronteiriços

Tipo de publicação	Tema	Autor(res)	Localização Fronteira
Artigo	Influência da imigração venezuelana nas aulas de Educação Física em Boa Vista, Roraima	Silva. <i>et al.</i> (2018)	Arco Norte Brasil-Venezuela
Capítulo de livro	A Educação Física na Fronteira Brasil (Ponta Porã) – Paraguai (Pedro Juan Caballero): semelhanças e diferenças	Zaim-de-Melo, e Soares (2013)	Arco Central Brasil-Paraguai
Tese doutorado	Educação Física escolar na Fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais	Golin (2017)	Arco Central Brasil-Bolívia
Tese doutorado	A Educação Física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira.	Zotovici (2015)	Arco Sul Brasil-Paraguai-Argentina

Fonte: organizado pelo pesquisador

O primeiro que apresentamos refere-se ao trabalho de Silva *et al.* (2018), que expõe o relato de experiência de alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Na ocasião, os acadêmicos realizaram, por meio da disciplina de Estágio, a observação de alunos imigrantes venezuelanos nas aulas de Educação Física de escolas estaduais na cidade de Boa Vista-RR. Apesar da cidade de Boa Vista não ser integrante da faixa de fronteira, ela sofreu, segundo os autores, grande influência na imigração expressiva de venezuelanos que buscaram refúgio na capital, município que fica a cerca de 215 km da cidade Pacaraima-RR que faz fronteira com a Venezuela.

Os mesmos autores também relatam que este grande fluxo refletiu em um aumento superior a 1.000% nas matrículas de crianças venezuelanas nas escolas estaduais da capital, expondo a necessidade de reestruturação das estratégias de ensino, objetivando uma melhor reflexão no quesito inclusão e na socialização desses alunos no ambiente escolar. Inclusive, a grande barreira encontrada pelos autores, em seus estágios supervisionados, foi a dificuldade linguística dos alunos venezuelanos, ocasionando distanciamento dos demais alunos da unidade escolar.

Percebemos que os alunos venezuelanos geralmente se agrupam e ficam isolados dos brasileiros. Com receio e medo de serem ridicularizados pelo fato de não conseguirem estabelecer uma comunicação em português. Dessa forma, preferem não se integrar com os brasileiros, ainda que isto lhes prive do direito de participar das atividades que estão sendo realizadas. (Silva *et al.*, 2018, p. 105)

Outro ponto interessante da pesquisa foi o desafio de criar mecanismos de comunicação entre os professores de Educação Física e alunos venezuelanos, sendo escolhido o método – formato – demonstrativo e não somente verbal. Por isso, segundo a fonte, após a observação e o entendimento dos alunos venezuelanos, a aula era realizada com toda a turma.

Em termos de análise do resultado do trabalho, acreditamos, contudo, que o estudo ficou restrito; portanto, poderia ser melhor explorado no sentido de dar voz aos alunos e não apenas limitar-se ao quesito observatório. Com isso, existiria a possibilidade de uma melhor análise comparativa entre o fenômeno observado e o descritivo pelos sujeitos envolvidos.

Já o trabalho coletivo de Zaim-de-Melo e Soares (2013), buscou analisar as diferenças e semelhanças dos dois sistemas educacionais; de um lado, o brasileiro (Ponta Porã-MS) e, do outro, o paraguaio (Pedro Juan Caballero), mais especificamente abordando o tema Educação Física de escolas fronteiriças do Ensino Médio. Vale destacar que as cidades fronteiriças em

questão pertencem a um grupo de 32 municípios com perfis de “cidade gêmeas” ou “cidades irmãs”, sendo isso considerado, pelos autores, a primeira semelhança de pesquisa.

Sobre o conceito “gemelar” das cidades fronteiriças, apoiamo-nos na Portaria n.º 213, de 19 de julho de 2016, publicada pelo Ministério da Integração Nacional:

Art. 1.º - Serão consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações ‘condensadas’ dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2.º - Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes. (BRASIL, 2016, p. 12)

De um modo geral, os achados do trabalho demonstram que a Educação Física no Ensino Médio, em ambas as cidades, possui mais concordâncias do que desarmonias. Segundo os autores, entre os pontos que se assemelham nas duas fronteiras dos países, estão as leis que regulamentam a Educação no âmbito nacional e a existência dos componentes curriculares da Educação Física exclusivo para o Ensino Médio. Já no campo de visão dos alunos de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, a grande similaridade foi o não reconhecimento da Educação Física enquanto disciplina significativa do currículo escolar. Por exemplo, o trabalho descreve que os alunos de ambos os lados citaram a pouca importância “pedagógica” das aulas, comparando com meras atividades recreativas.

Os autores apresentaram que os dois países – Brasil e Paraguai – possuem a disciplina Educação Física integrada com sistemas educacionais próprios; entretanto, apesar dessa similaridade, ambos estão relacionados a áreas distintas, sendo que no Brasil está inserida na área de Linguagens e, no Paraguai, pertencente à área exclusiva da Educação Física, voltada especificamente para a aptidão física e para a saúde. Outra diferença está relacionada ao guia didático para as aulas de Educação Física, sendo que no Paraguai é esse material que faz o direcionamento pedagógico dos professores do Ensino Médio. Por sua vez, no Brasil são utilizados os Parâmetros Curriculares da Educação Física, que é considerado ineficiente quanto ao amparo dos professores na construção de conteúdos da Educação Básica. Por outro lado, a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) garante que as aulas de Educação Física sejam consideradas como sendo componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras, o que não acontece no Paraguai.

Ainda no mesmo arco fronteiriço, porém na fronteira Brasil-Bolívia, especificamente na cidade de Corumbá-MS, Golin (2017) procurou, em sua tese de doutorado, analisar os aspectos interculturais presentes na disciplina de Educação Física escolar, buscando observar e entrevistar diferentes sujeitos – diretor, professores e alunos – de uma escola municipal. O trabalho foi baseado em pesquisas de campo em uma escola que fica próxima ao limite Brasil-Bolívia e que possui grande fluxo de “alunos bolivianos”¹¹.

No caso dos alunos, o autor considerou os diferentes contextos éticos, além de suas diferentes manifestações de interações e/ou discriminações no desenvolvimento da disciplina Educação Física. Dentre os achados da sua pesquisa de campo, destacou a necessidade iminente de melhorias nas orientações pedagógicas relacionadas à educação intercultural, principalmente à Educação Física escolar na região fronteiriça Brasil-Bolívia.

O autor também indicou a existência de poucos alunos bolivianos matriculados oficialmente como estrangeiros, sendo que a maioria dos alunos são “naturalmente” brasileiros porque possuem e utilizam os registros brasileiros para executarem os “movimentos pendulares” na região. Também destacou que a visão da Bolívia perante o aluno “nato” (brasileiro), que não tem ligação com o outro lado, é pejorativa e considerada estranha; entretanto, o “aluno boliviano” identifica o Brasil com aspecto de prosperidade. Por consequência, acabou observando que a presença de atitudes ofensivas e provocativas de alunos brasileiros para os “bolivianos” é corriqueira, levando ao preconceito sociocultural.

Com relação à dificuldade dos professores e alunos – brasileiros – em valorizar os aspectos culturais bolivianos, verificamos que são, muitas vezes, atribuídos certa desvalorização, desconhecimento e pouca proximidade com a cultura e símbolos do “outro”, do “vizinho”, do “diferente”.

A experiência empírica do autor revelou que:

[...] os professores e uma parcela dos alunos (brasileiros) tendem a enxergar mais intensamente certa vertente negativa da fronteira estudada, em especial o lado boliviano. Isso parece se explicar por um relativo discurso que revela obscurantismo e distanciamento com os elementos culturais da Bolívia e sua população fronteiriça. As falas dos educadores e educandos permitem enxergar um retrato de avaliações superficiais e unilaterais sobre o tema,

11 O autor destacou três categorias de estudantes: a) sujeitos que moram no Brasil com algum vínculo de parentesco boliviano, apesar de possuírem a cidadania brasileira – registro de documentos no Brasil; b) sujeitos que fazem o movimento pendular, ou seja, residem na Bolívia e estudam no Brasil, apesar de possuírem registro de nascimento no Brasil; c) sujeitos estrangeiros que residem na Bolívia e com registro de nascimento boliviano, estando regularmente matriculados como estudantes estrangeiros na escola do lado brasileiro, utilizando os documentos de estrangeiro. Por isso, o autor optou em usar aspas para caracterizar essas diferentes nuances dos discentes da região.

ficando patente a visão etnocêntrica das culturas em contato naquele local. (GOLIN, 2017, p. 254)

Resumidamente, dentre os principais elementos encontrados nas entrevistas dos professores de Educação Física, foram destacados pelo autor alguns pontos que merecem um olhar especial para novas reflexões no meio escolar, entre eles: o forte olhar ao país vizinho (Bolívia) como sendo local de ilícitos; a falta de conhecimento sobre ligação das práticas corporais na Educação Física com a cultura boliviana; a inexistência do planejamento das aulas considerando a relação de fronteira e o fluxo de alunos pendulares; falta de projetos que potencializem a visibilidade da educação intercultural.

No sentido do Arco Sul, mais precisamente nas cidades que fazem fronteira com o município de Foz do Iguaçu (Brasil), a saber, Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina), Zotovici (2015) pesquisou sobre a Educação Física inserida no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (Peif). Esse programa consiste de uma ação implementada pelo Ministério de Educação (MEC). É oriundo de políticas públicas do Governo Federal com o objetivo de fomentar a integração regional por meio da educação intercultural de crianças e jovens em regiões fronteiriças do Brasil com outros países.

A pesquisa de Zotovici (2015) buscou investigar o Peif no aspecto das práticas corporais e desenvolvimento de um projeto educacional, particularmente como forma de subsidiar ações de professores de Educação Física que são formadores em escolas desse Programa na fronteira de Foz do Iguaçu (Brasil). Foram analisados acervos relacionados com o MEC, além dos projetos políticos pedagógicos de escolas em Foz do Iguaçu participantes do Peif e conhecimentos adquiridos pelos professores de Educação Física em formações – capacitações – direcionados ao Programa.

Dentre as nove escolas observadas no estudo, sete delas estão localizadas no município de Foz do Iguaçu-PR (Brasil) e outras duas na cidade de São Miguel do Iguaçu-PR (Brasil). Não foram citadas as escolas participantes do Peif localizadas nas cidades de Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina).

O propósito do estudo foi pautado na Educação Física como ferramenta pedagógica para implantação do Peif na tríplice fronteira a fim de nortear ações de intervenção pedagógica junto ao Programa. Dessa forma, Zotovici (2015), baseada em observações do cotidiano das escolas pertencentes ao Peif, nos diálogos de diretores e professores de Educação Física, pôde observar, logo nos primeiros resultados da pesquisa, um certo distanciamento e fragilidade da área estudada perante as demais disciplinas do Peif. Esse fato

deve-se pela preexistência de uma imagem fragmentada da Educação Física aos olhos do corpo pedagógico escolar – direção, coordenação e professores. Essa realidade poderia ser amenizada com maior aprofundamento de estudos sobre a temática intercultural, principalmente procurando o desenvolvimento de propostas e projetos educacionais que possam integralizar todas as disciplinas trabalhadas do Peif nas regiões fronteiriças do estudo (ZOTOVIC, 2015).

No que diz respeito às sugestões de propostas de ações de intervenção pedagógica da Educação Física, Zotovici (2015) cita três maneiras que podem possibilitar uma melhor estruturação da Educação Física no Peif: a implantação do processo de sensibilização, que consiste no reconhecimento do corpo; além dos processos da experimentação e criação, que podem ser reconhecidos pelas maneiras distintas de viver a gestualidade, sendo capazes de serem utilizados como instrumentos factíveis nas escolas de fronteira. Na prática, os processos citados podem se manifestar por meio de jogos, danças, ginásticas, artes marciais, esportes, entre outras que integram a conjuntura educacional nas aulas de Educação Física.

Para que a Educação Física possa ser fortalecida dentro do contexto das capacitações desenvolvidas nos espaços educacionais, é imprescindível haver uma melhor articulação entre as disciplinas integrantes do processo. Nesse caso, uma importante ferramenta seria agregar as experiências já desenvolvidas em outros programas e/ou projetos. Zotovici (2015) cita em sua pesquisa essa mesma linha de pensamento, demonstrando a possibilidade do Peif ser articulado com outros programas de outras esferas governamentais, como o Programa Mais Educação (PME) do MEC e o Programa Segundo Tempo (PST) do Ministério do Esporte (ME). Assim,

[...] seria fundamental, em regiões de faixa de fronteira, que os Programas trabalhassem de forma integrada para a otimização das ações do poder público junto à sociedade civil e, além disso, qualificaria o processo desses Programas em relação à sua exequibilidade. (ZOTOVICI, 2015, p. 154)

A explanação de forma sucinta dos quatro trabalhos demonstra a complexidade inerente aos Programas, o que nos obriga a aprofundar as discussões sobre a inclusão, participação ou mesmo o acolhimento de alunos fronteiriços nas práticas esportivas e/ou aulas de Educação Física e do próprio ambiente escolar de unidades de ensino localizadas nas regiões com contato internacional – em faixa de fronteira.

Um balanço geral desses estudos demonstra que ainda há uma longa distância a ser percorrida, sendo que um primeiro passo seria tornar esses alunos fronteiriços visíveis aos

olhos do poder público brasileiro, independentemente de suas localizações – Arco Norte, Central ou Sul. Esse olhar também pode se estender com exemplos de outras cidades fora dos limites fronteiriços nacionais. Essas localidades se assemelham à realidade escolar de nossas escolas fronteiriças, pois muitas delas acolhem constantemente em suas escolas alunos imigrantes, que passam por problemas semelhantes – se não os mesmos – aos relatados nos trabalhos apresentados anteriormente, ou pela rotina de práticas esportivas escolares, ou em outras atividades de cunho educacionais.

Um exemplo é o trabalho de Thuillier, Pastor e Fuentes (2017a), em que dizem que a diversidade cultural e o fenômeno da imigração estão em evidência no ambiente escolar de forma globalizada, sendo encontrada uma grande presença de estudantes estrangeiros e/ou descendentes de grupos de estrangeiros nesses espaços. Os mesmos autores demonstram, baseados em produções científicas acadêmicas relacionando o imigrante, o esporte e a escola, as possibilidades de convergência desses três elementos em ambiente educacional formal. Os resultados da revisão corroboraram – evidências teóricas e empíricas – para uma relação recíproca entre os três temas em questão, podendo ser um indicador de que o esporte é um meio eficiente de apoiar a integração e a inclusão social nas populações imigrantes com as nativas, podendo ser considerado um ponto de encontro comum entre as diferentes culturas. Ficou constatado também nos estudos dos autores, que essa tendência social do esporte, apesar de ser considerada favorável, deve ser vista e trabalhada com atenção, principalmente quando existe uma certa tendência de reprodução nas escolas das atitudes racistas e estereotipadas presentes nos esportes de elite, podendo favorecer a existência de confrontos e conflitos nesses ambientes.

Em outro estudo, Thuillier, Pastor e Fuentes (2017b) buscaram analisar, de forma empírica, um grupo de 68 alunos imigrantes que praticavam atividades esportivas escolares em um Programa Integral de Esportes Escolares do Município de Segóvia (Pidemsg)¹², na Espanha. Foram realizadas entrevistas e observações ao longo de seis meses para conseguir mensurar o nível de integração dos alunos imigrantes que participam do Pidemsg. Os principais resultados desse estudo mostraram que o esporte é visto com distintos pontos de vista para sua utilização em ambientes correlacionados à imigração. O primeiro deles favoreceu o processo de integração e inclusão social dos alunos imigrantes, mostrando que esse modelo do programa – Pidemsg – em estudo parece ser algo que favoreceu a socialização

12 O Pidemsg faz parte de um projeto esportivo extracurricular que é desenvolvido em colaboração com a Câmara Municipal e Universidade de Valladolid. O programa tem caráter participativo e seu objetivo é desenvolver um projeto de transformação social por meio de um programa de esporte escolar baseado no ensino de valores.

entre estudantes nativos e imigrantes. Por outro ângulo, também o esporte pode aparecer como um campo favorável ao surgimento de casos específicos de conflitos culturais, sendo presenciada uma tendência de autosegregação de alunos imigrantes. Também foi detectado no mesmo trabalho que a experiência dos monitores, no caso os profissionais de Educação Física, parece ser um fator primordial para a condução dos grupos de trabalho que utilizam a integração e a inclusão de alunos imigrantes.

Essas práticas também podem ser vistas em regiões não fronteiriças de nosso país. É o caso apresentado pelas pesquisas de Schilling e Magalhães (2012) e Silva (2014). Ambas realizaram seus estudos com alunos imigrantes de nacionalidade boliviana na cidade de São Paulo, nos quais puderam constatar a existência de contratempos que cercam esses alunos em sua vida escolar. Entre os principais elementos encontrados no estudo estão: a dificuldade na compreensão do idioma, entraves no acesso à educação e a falta de aceitabilidade de alunos brasileiros para com os estrangeiros. Os autores também detectaram a inexistência de políticas públicas apontadas para os alunos imigrantes em todas as esferas brasileiras – municipal, estadual ou federal –, impedindo ainda mais a sua visibilidade nos ambientes escolares.

Outra discussão acerca do assunto do esporte escolar e do aluno imigrante está na base de formação acadêmica dos profissionais de Educação Física – Licenciatura: será que eles estão realmente preparados para ingressarem no mercado de trabalho escolar e enfrentarem essas adversidades que circundam a inclusão de alunos imigrantes? No entendimento de Silva (2014, p. 2), os cursos de licenciatura em Educação Física possuem:

[...] poucas disciplinas da grade curricular que direcionam suas discussões para a questão da inclusão, limitam-se a essa visão restrita de educação inclusiva. Geralmente, está previsto na estrutura dos cursos, o estudo de matérias como Educação Física Adaptada, ou – com menos frequência – Esporte Adaptado. As ementas de tais disciplinas focam no estudo de aspectos relativos às diversas deficiências, bem como às estratégias para lidar com cada uma delas.

Nesse sentido, é possível pensar como alternativa primária a disponibilização de disciplinas alternativas, dentro da matriz curricular acadêmica, que visem à discussão e o ao entendimento de assuntos relacionados ao atendimento de alunos imigrantes e/ou fronteiriços nas unidades escolares. Silva (2014) também propõe que os cursos superiores de Educação Física, no caso a Licenciatura, e as demais disciplinas que compõem áreas do meio educacional possam oferecer diretrizes que incluam a questão da imigração, podendo estar inserida em disciplinas já existentes, como aquelas que tratam da “educação inclusiva”.

Ademais, o debate a respeito da formação acadêmica inicial e continuada dos professores de Educação Física que atuam no atendimento a alunos imigrantes em escolas vai além do âmbito nacional, ele é debatido também em outros países. É o caso demonstrado por Flores, Prat e Soler (2014), que realizaram uma pesquisa com profissionais da Educação Física que trabalhavam com o esporte em dez escolas distintas da cidade de Barcelona, na Espanha. O propósito central do estudo foi dar “voz” aos professores de Educação Física que possuíam ao menos cinco anos de vivências em unidades educacionais públicas de ensino fundamental e que atendiam alunos imigrantes.

Ao fim da aplicação da pesquisa – entrevista semiestruturada –, os autores puderam compreender como os professores percebiam e avaliavam a qualidade e a adequação de seus acadêmicos associados ao atendimento dos alunos imigrantes. Dentre os achados no estudo, os professores de Educação Física afirmaram que durante sua formação inicial acadêmica não eram apresentados conteúdos relacionados à educação intercultural; deixando claro que as experiências para esse tipo de atendimento foram sendo adquiridas ao longo da trajetória profissional, isto é, “na prática”. Outro ponto em destaque foi que a grande maioria dos professores se considerava incapaz de exercer sua profissão em um contexto multicultural, uma vez que suas bases de formação eram direcionadas apenas com a dimensão de ensinamento das técnicas de práticas esportivas (FLORES; PRAT; SOLER, 2014).

Os mesmos autores criaram, como proposta alicerçada nas respostas dos professores, um conjunto de orientações sugestivas para serem integradas no currículo de formação para as futuras escolas universitárias. Dentre elas, estão a possibilidade: dos futuros professores conhecerem, em suas escolas de formação, os aspectos culturais de diferentes países e a relação que elas possuem com a prática esportiva; de realizar treinamentos atitudinais para tentar reduzir esses estereótipos e preconceitos culturais que podem ser reproduzidos futuramente nas salas de aulas; de gerar nos professores em formação um espírito crítico às atitudes e crenças sobre a diversidade cultural, de forma a ser utilizada em suas práticas profissionais nas unidades escolares; de promover, durante o período de estágios, contato com diversos contextos escolares para tentar amenizar a insegurança dos professores de Educação Física nos primeiros dias em uma escola que tenham alunos imigrantes; a última sugestão observada foi a de ofertar aos professores um amplo repertório de estratégias nos aspectos da comunicação, linguística e mesmo motivacional as competências pedagógicas dos professores, especialmente para que possam ter suporte de resolução de dilemas que por ventura possam surgir no decorrer das aulas (FLORES; PRAT; SOLER, 2014).

Por fim, os resultados obtidos pelos diversos autores apresentados neste capítulo descrevem a relevância, a pertinência e uma lacuna do tema esporte escolar na fronteira, sendo um grande desafio o desenvolvimento da temática para fornecer subsídios e elementos significativos aos alunos imigrantes frequentadores de escolas brasileiras. No tocante à parte empírica, é uma oportunidade interessante para ouvir todos os envolvidos – docentes e discentes –, garantindo, dessa forma, o pleno direito da ressonância de suas vozes, sendo esta a nossa intenção nas próximas páginas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Agora delinearemos o escopo da pesquisa, especificando os materiais e métodos utilizados para atingir o objetivo do estudo, as etapas do processo e, com a amostragem utilizada para as entrevistas, definir o perfil esportivo da Reme de Corumbá-MS.

3.1 Delineamento do estudo

Aqui apresentamos as fases para a elaboração deste trabalho de pesquisa, notadamente focando no caminho empírico, fruto das nossas inquietações. Vale lembrar que, como já salientamos na Introdução, as nossas preocupações sobre o contexto estrutural das escolas da Reme de Corumbá-MS e a Educação Física escolar advêm de um olhar específico do grande fluxo de alunos que moram no país vizinho – Bolívia –, chamados aqui de alunos “pendulares”, que são considerados na pesquisa os alunos que se enquadrarem em duas categorias de estudantes, a saber: a) estrangeiros que moram na Bolívia e estudam no Brasil, devidamente matriculados com documentos internacionais; b) brasileiros que moram na Bolívia e estudam no Brasil.

Esses discentes frequentam todas as disciplinas escolares em horário regular, o que inclui naturalmente a Educação Física. Entretanto, como seria essa participação nas atividades extracurriculares – Iniciação Esportiva/Treinamento Esportivo – ligadas à Educação Física escolar, particularmente disponibilizadas no contraturno escolar? Essa questão é fundamental e alicerça toda a presente pesquisa.

Ressaltamos, também, que a região em estudo é um local fronteiro (Brasil-Bolívia), situado precisamente entre as cidades de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro e Puerto Suarez (Bolívia). É uma localidade com características próprias que reflete problemas – conflitos, resistência, preconceitos, ilicitudes – e virtudes – cooperação, interação, integração, diversidade cultural –, que compõem um mosaico particular. Portanto, justificando também a importância deste estudo para a Educação Física escolar, sobretudo para produzir dados que ajudem a mitigar/superar os problemas e potencializar as virtudes no contexto escolar da região.

3.2 Materiais e métodos

Metodologicamente, o campo fronteira não é algo simples, sendo necessários delineamentos metodológicos eficientes para minimizar as probabilidades de entraves e obstáculos durante o estudo. Nesse sentido Golin (2017) descreve que, ao pensar e analisar metodologicamente trabalhos em região de fronteira, é sempre um grande desafio. Principalmente ao se considerarem as singularidades que envolvem os fluxos na fronteira com contato internacional.

Um dos obstáculos iniciais da pesquisa foi a dificuldade de alguns sujeitos reconhecerem as diferentes identidades fronteiriças. Por vezes, eles associavam, equivocadamente, a região apenas com aspectos voltados ao ilícito, ocasionando uma limitação no diagnóstico peculiar da localidade onde vivem.

Alinhado a esse pressuposto, utilizamos as definições de Oliveira e Campos (2012), que destacam a fronteira como um ambiente de estudos com aspectos metodológicos desafiadores, principalmente por sua “genética multidisciplinar”. Os autores ainda destacam que a não existência de uma metodologia específica vinculada ao tema fronteira significa, por um lado, “um problema, pois obriga o estudioso a aceitar o imprevisto e, por outro, implica em uma solução, por não permitir receituários, tão comuns nos estudos acadêmicos atuais” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 18).

A proposta metodológica desta dissertação foi organizada de forma a integrar as técnicas quantitativas e qualitativas, sendo que ambas estão em consonância com o objetivo da pesquisa. O debate sobre as abordagens quantitativas e qualitativas tem sugerido suas aplicações em pesquisas observando suas respectivas utilizações. Sendo a primeira (quantitativas) voltada para abordagem estatística na aplicação de dados e a segunda (qualitativas) ligada a interpretações das realidades sociais, de acordo com Souza e Kerbaay (2017).

Acreditamos que a combinação de ambas as abordagens metodológicas – quali-quanti – é o viés mais adequado na utilização em trabalhos que envolvam regiões fronteiriças, principalmente quando se trata de estudantes em ambiente escolar. Souza e Kerbaay (2017) dizem que as abordagens qualitativas e quantitativas são imprescindíveis quando inseridas no contexto educacional; quando segmentadas, podem ocasionar o surgimento de lacunas, dificultando a compreensão de toda a realidade investigada nesse ambiente.

As narrativas e números devem estar em consonância com a essência em que esses elementos estão submetidos, e suas abordagens devem possibilitar mais componentes para

descortinar as diversas facetas do fenômeno em investigação, atendendo os anseios da pesquisa.

Dentre os defensores desse método, estão Paranhos *et al.* (2016), que entendem que tanto a quantitativa quanto a qualitativa têm diversas potencialidades e limitações. De maneira geral, elas são utilizadas de forma distinta, entretanto sempre procurando extrair o melhor de cada uma para que haja uma melhor relação com os resultados finais.

Creswell (2010) também integra o grupo de defensores desse método, o autor diz que o uso de abordagens qualitativas e quantitativas, bem como a “mistura” das duas abordagens em um estudo, proporcionam uma força maior do que a da pesquisa somente qualitativa ou quantitativa isolada.

Além disso, podemos salientar nesta dissertação, enquanto método de pesquisa, o estudo da memória. Destacamos o rememorar dentro do contexto das entrevistas, das análises das falas ou mesmo nos documentos apreciados, fatos ocorridos em 2019, com professores de Educação Física e alunos pendulares, dentro do contexto escolar fronteiriço. Segundo Dores (1997), o ponto fundamental para trabalhar com a metodologia voltada para a memória é o relato oral, marcado pelo contato direto com as pessoas, com seus sentidos, a sua sensibilidade, a sua subjetividade, a sua história, a sua memória.

Em relação aos critérios de classificação, esta pesquisa de campo está caracterizada como descritiva. Leva-se em consideração a investigação voltada à descrição minuciosa das características e das relações de um determinado fenômeno, que é habitualmente utilizada por pesquisadores preocupados com a atuação prática, sendo as mais solicitadas por organizações, como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos, etc. (GIL, 2008)

Tais reflexões guiam o objetivo deste estudo, de entender dimensões da relação entre o esporte, a escola e a fronteira a partir de como os sujeitos – alunos pendulares e professores de Educação Física – as percebem, sem fugir das singularidades que envolvem os fronteiriços.

3.3 Etapas da pesquisa

Para que a pesquisa pudesse ser executada de forma coerente, foi necessário percorrer algumas etapas essenciais para a evolução da investigação em curso, sempre almejando alcançar dados que demonstrem coerência com os objetivos propostos neste estudo.

A primeira etapa está relacionada ao local onde foi realizada a pesquisa, no caso, as escolas da Reme de Corumbá-MS. Para tal, agendamos no mês de junho de 2019 uma reunião com os gestores responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), sendo que, na

oportunidade, foi apresentado o Projeto de Pesquisa, a carta de anuência do orientador e a solicitação de autorização para a realização das intervenções de estudos nas unidades de ensino do referido município.

Houve, na ocasião, a anuência para a realização dos estudos nas escolas da Reme, além da disponibilização de acesso dos dados da plataforma do Sistema de Gestão em Saúde, Educação e Assistência Social (GSEA/Tagnos), que é responsável pelo armazenamento de todos os registros das escolas da Reme.

Na etapa seguinte, mais precisamente no mês de setembro de 2019, o Projeto de Pesquisa foi submetido para apreciação do Colegiado de Curso do Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços do Câmpus do Pantanal (Corumbá-MS), obtendo, por meio da Resolução n.º 103, de 24 de setembro de 2019, parecer favorável para sua execução.

Além disso, foi necessário encaminhar o Projeto de Pesquisa, via Plataforma Brasil, para apreciação e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMS, órgão de natureza consultiva, deliberativa, educativa, autônoma, cuja finalidade é analisar, emitir parecer e acompanhar as pesquisas científicas que envolvam seres humanos. O Projeto foi aprovado no mês de março de 2020, sendo emitido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), sob o n.º 26622719.3.0000.0021.

Após estes procedimentos considerados burocráticos, mas essenciais para o encaminhamento dos estudos, realizamos outras duas etapas de pesquisa, que foram: a coleta de dados preliminares, que buscou analisar preliminarmente o perfil de alunos tanto “estrangeiros” – residentes ou não no Brasil – quanto os alunos pendulares matriculados nas escolas da Reme e que possuem alguma ligação com as práticas esportivas extracurriculares desenvolvidas nas unidades de ensino da Reme de Corumbá-MS.

Em posse desses dados, pode-se direcionar à etapa seguinte, que consiste na aplicação de um roteiro semiestruturado de entrevistas orientadoras, nas quais se direcionou o momento da coleta de dados empíricos aplicados aos sujeitos desta pesquisa – alunos pendulares e professores de Educação Física.

3.4 Dados preliminares “estrangeiros”

Considerando a temática da pesquisa, compreendemos a necessidade de uma ampla análise prévia de dados, sobretudo para delinear a amostra da pesquisa de campo considerando o contexto peculiar entre a escola e fronteira. Nesse sentido, realizamos o levantamento estatístico para saber quantos alunos “estrangeiros” estão matriculados nas

escolas da Reme, em qual delas havia predominância desses estudantes, isto é, se existia uma prevalência dessa população em alguma escola ou região da cidade. Além disso, procuramos identificar quantos alunos realizavam práticas esportivas extracurriculares.

Após realizar as pesquisas, com informações decorridas desse perfil, foi verificado no trabalho de Golin (2017), que, durante a construção de seu estudo, não existiam dados sistematizados pelas escolas ou pelo órgão central – Semed – para a contagem dos alunos estrangeiros, no caso, as Cédulas de Identidade de Estrangeiro, que é um documento especial fronteiriço.

Logo, realizamos a consulta de dados (2019), utilizando a plataforma on-line GSEA/Tagnos, sendo necessário um complexo trabalho de filtragem, que permitiu a identificação de 72 alunos estrangeiros matriculados regularmente nas escolas da Reme. Dentre esses alunos, a grande maioria (63) era de nacionalidade boliviana, os demais possuíam nacionalidade colombiana (4), venezuelana (2), jordaniana (1), abissínia império etíope (1) e paraguaia (1). Dos alunos observados, apenas 2 estavam matriculados em atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, o que já demonstra uma certa particularidade.

A fim de confirmar essas informações, foi feito, no mês de agosto de 2019, no formato de amostragem, uma visita às escolas com maior número de alunos estrangeiros encontrados na pesquisa, sendo elas a escola Caic Pe. Ernesto Sassida, com 15 alunos, e escola Ângela Maria Perez, com 12 alunos. Na ocasião, as gestoras das respectivas escolas prontamente disponibilizaram acesso aos documentos oficiais arquivados na secretaria escolar. Ao compararmos os dados do GSEA/Tagnos com os encontrados nas escolas, ficou constatado que todos os alunos pesquisados estavam com as devidas documentações de caráter estrangeiro, o que comprovou as informações lançadas no GSEA/Tagnos.

Outro dado observado, em ambos os registros (GSEA/Tagnos e documentação física escolar), foi o local de domicílio desses alunos, sendo que todos possuíam endereços no município de Corumbá-MS. Com posse desse dado, realizou-se o questionamento sobre este fato com as gestoras das unidades de ensino, em que foram percebidas respostas com realidades opostas. Enquanto a gestora da escola Ângela Maria Perez confirmou que todos alunos realmente são residentes em Corumbá-MS, já a gestora da escola Caic Pe. Ernesto Sassida disse que a grande maioria dos estrangeiros matriculados é oriunda da Bolívia e, com isso, devido à proximidade com a fronteira, eles se deslocam diariamente para frequentar as aulas da escola, o que demonstrou o indicador de que a escola possui alunos “pendulares”, sujeitos deste estudo.

3.5 Dados preliminares – perfil esportivo da Reme de Corumbá-MS

Na busca de dados complementares, foi realizada, no mesmo mês de agosto de 2019, uma parceria com a Semed, sendo estruturado um formulário com questões direcionadas a traçar o perfil esportivo dos alunos da Reme, sempre respeitando os objetivos propostos desta pesquisa.

Na ocasião, a Semed propôs enviar o referido formulário, de forma oficial, para todas as escolas da Reme, utilizando como ferramenta o modelo de formulário do Google Docs, ficando os gestores e coordenadores responsáveis em coletar e alimentar o formulário com os dados solicitados. Com esse formato de captura de dados, a Semed, além de ficar incumbida de controlar os prazos e devolutivas das escolas, concedeu-nos o compartilhamento de acesso para que também acompanhássemos o envio das respostas.

O roteiro de questões para esse formulário foi organizado de duas formas, sendo que as primeiras questões, de 1 a 6, possuíam a finalidade de comparar as respostas da quantidade de alunos praticantes de atividades esportivas extracurriculares – Iniciação Esportiva, Treinamento Esportivo e outros projetos esportivos – com os dados já existentes no GSEA/Tagnos. As questões com os números de 7 a 10 não possuem fontes de dados existentes no GSEA/Tagnos para comparação; entretanto, a intenção foi buscar elementos que estabelecessem ligações entre a quantidade de alunos pendulares matriculados na Reme com as práticas esportivas extracurriculares de Iniciação e Treinamento Esportivo. Explicamos que a unidade escolar não precisava identificar nominalmente os alunos, portanto apenas informavam o quantitativo, conforme solicitado no questionário. Além disso, os formulários foram enviados apenas para as escolas que possuíam Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º Ano) e Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º Ano).

Quanto à análise das respostas, limitamos somente para as escolas que estavam em consonância com o objetivo principal do presente estudo, isto é, que possuíam atividades esportivas extracurriculares (Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo) ofertadas nas escolas urbanas de ensino regular da Reme de Corumbá-MS. Assim, logo após todas as escolas devolverem seus formulários, foi realizada a tabulação das informações. Na oportunidade, constatamos 13 escolas em consonância com o perfil do estudo. Desse total, todas as escolas ofereciam aulas de Iniciação Esportiva, 11 tinham Treinamento Esportivo e 2 ofereciam outros Projetos Esportivos. Desse universo, 1.620 alunos foram citados pelas escolas em alguma modalidade esportiva, sendo que 767 estavam na Iniciação Esportiva, 773

estavam no Treinamento Esportivo e 80 alunos estavam vinculados a algum outro projeto esportivo.

Ao comparar essa base de dados com as registradas no GSEA/Tagnos (Quadro 3), percebemos algumas inconsistências em seus números.

Quadro 3 – Comparativo de alunos GSEA/Tagnos x Formulário (perfil esportivo da Reme)

ESCOLAS URBANAS DE ENSINO REGULAR	INFORMAÇÕES DO GSEA			INFORMAÇÕES DO FORMULÁRIO GOOGLE DOCS		
	Quantidade de Alunos registrados			Quantidade de Alunos apontados pela escola		
	Iniciação Esportiva	Treinamento Esportivo	Outros projetos Esportivos*	Iniciação Esportiva	Treinamento Esportivo	Outros projetos Esportivos
EM ALMIRANTE TAMANDARÉ	7	54	0	7	56	0
EM PEDRO PAULO DE MEDEIROS	40	36	0	40	36	0
EM CYRIACO FÉLIX DE TOLEDO	39	89	0	39	81	0
EM IZABEL CORRÊA DE OLIVEIRA E EXTENSÃO	27	87	0	36	105	0
EM CLIO PROENÇA	94	20	0	100	20	35
EM FERNANDO DE BARROS	56	71	0	80	100	25
EM ÂNGELA MARIA PÉREZ	44	154	0	120	60	0
EM CAIC PADRE ERNESTO SASSIDA	25	53	0	26	40	0
EM BARÃO DO RIO BRANCO	49	102	0	36	82	0
EM JOSÉ DE SOUZA DAMY	55	86	0	54	85	0
EM DR. CÁSSIO LEITE DE BARROS	63	50	0	91	58	0
EM PROF. DJALMA DE SAMPAIO BRASIL	56	31	0	60	50	0
EM DELCÍDIO DO AMARAL	31	0	0	78	0	20
TOTAL DE ALUNOS POR ESCOLA	586	833	0	767	773	80
TOTAL GERAL DE ALUNOS	1419			1620		

* Não possui esse registro

Fonte: organizado pelo pesquisador

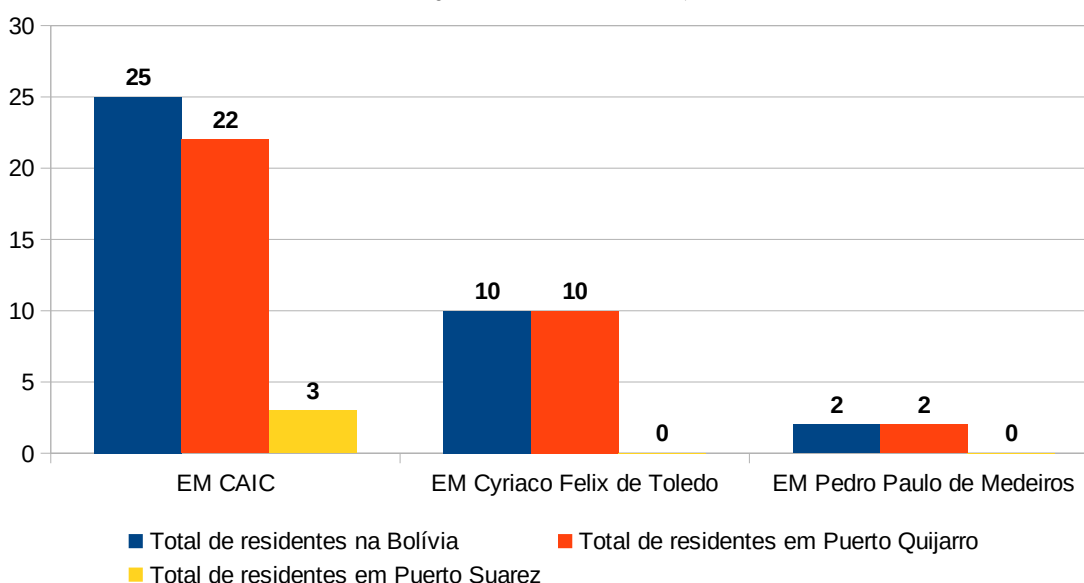
A primeira inconsistência a relatar está no campo “outros projetos”, não sendo possível encontrar algo semelhante no sistema de informação do GSEA/Tagnos. Já no formulário do Google Docs foram identificados registros em 3 escolas da Reme. Nesse caso, segundo relato do responsável pelo gerenciamento do sistema GSEA/Tagnos da Semed, trata-se de projetos esportivos que não possuem registro na gama de modalidades esportivas disponíveis no sistema, são executados paralelamente pela unidade escolar.

Também observamos, em algumas escolas, uma grande diferença no apontamento do quantitativo de alunos, tanto no item Iniciação Esportiva quanto no Treinamento Esportivo. As escolas municipais Izabel Corrêa de Oliveira, Fernando de Barros, Ângela Maria Perez, Barão do Rio Branco e Delcídio do Amaral foram as que mais apresentaram divergências desses números, o que demonstra uma certa insegurança na confiabilidade dos elementos presentes no sistema (GSEA/Tagnos). Isso não quer dizer que as informações das escolas sejam mais confiáveis, talvez exista a possibilidade das práticas esportivas extracurriculares estarem acontecendo mesmo sem uma atualização de dados no sistema (GSEA/Tagnos). Contudo essas inconsistências acabam demonstrando ainda mais a importância da verificação in loco de uma pesquisa de campo.

Em outra parte do formulário, no campo que corresponde às questões de números 7 a 10 foi perguntado – questão n.º 7 – se a escola possuía alunos que residem na Bolívia e precisam realizar seu deslocamento diariamente para a unidade escolar no Brasil – alunos pendulares. A escola tinha duas opções de resposta, “sim” ou “não”. Caso respondesse “sim”, seria o pré-requisito para continuar o formulário, se a resposta fosse “não”, o próprio sistema (Google Docs) limitava-se a considerar apenas as respostas de números 1 a 6, encerrando o seu acesso às demais perguntas. Os dados apontam que as escolas urbanas de turno regular que declararam possuir matrículas de alunos pendulares foram as unidades Pedro Paulo de Medeiros, Cyríaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida.

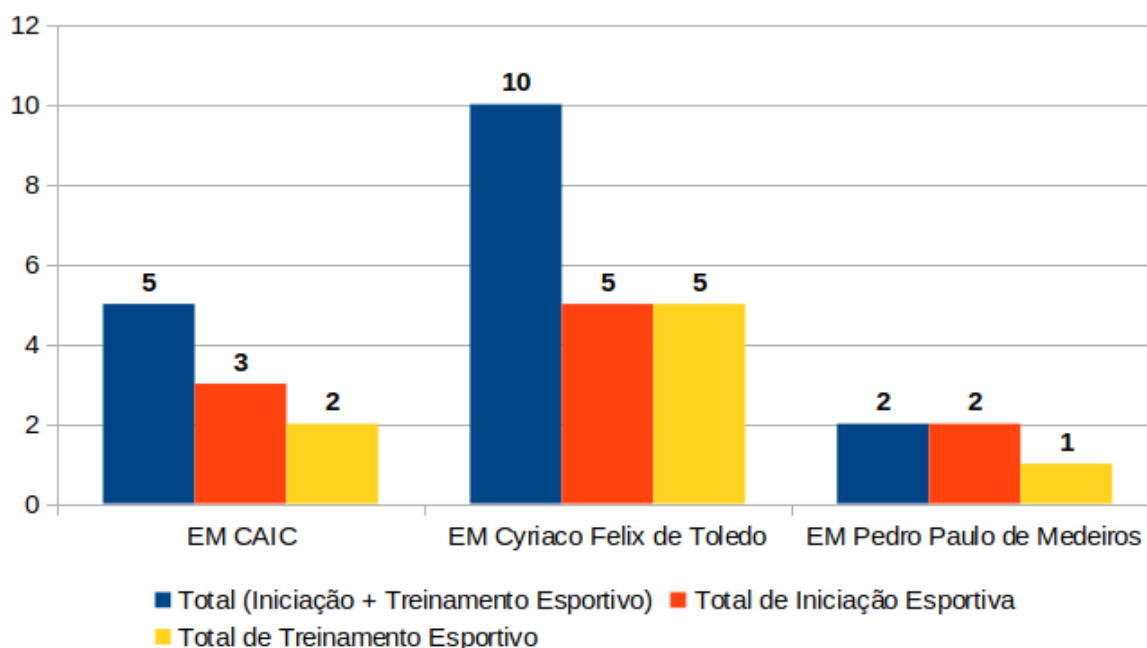
Diante disso, foram realizadas algumas indagações complementares para as escolas, como o número total de alunos pendulares e qual a cidade de origem – domicílio – desses alunos na Bolívia (Puerto Quijarro ou Puerto Suarez). Na sequência, buscamos saber quantos desses alunos praticavam atividades esportivas extracurriculares – Iniciação Esportiva ou Treinamento Esportivo. Os resultados foram sintetizados nos Gráficos 3 e 4, assim, demonstrando os números de alunos “pendulares” matriculados nas três unidades escolares (Gráfico 3), bem como quantos desses alunos “pendulares” estão registrados nas atividades esportivas extracurriculares (Iniciação Esportiva ou Treinamento Esportivo) da Reme em Corumbá-MS (Gráfico 4).

Gráfico 3 – Alunos matriculados nas escolas da Reme em Corumbá-MS residentes na Bolívia (Puerto Quijarro e Puerto Suarez)



Fonte: organizado pelo pesquisador

Gráfico 4 – Alunos residentes na Bolívia (Puerto Quijarro e Puerto Suarez) que estão registrados (GSEA/Tagnos) nas práticas esportivas extracurriculares (Iniciação Esportiva ou Treinamento Esportivo) da Reme de Corumbá-MS



Fonte: organizado pelo pesquisador

O panorama demonstrado nesses números encontrados nos levam a refletir sobre a fidedignidade das informações apresentadas. Pois, se formos comparar os números da análise de Golin (2017), realizada na escola Caic Pe. Ernesto Sassida, com as atuais, podemos perceber um expressivo distanciamento nos números de alunos “pendulares” matriculados – frequentantes na escola – e, conseqüentemente, nos alunos registrados nas atividades extracurriculares. No levantamento realizado pelo autor, existiam um quantitativo aproximado de 30-40% de “alunos bolivianos” na escola, equivalente a 200 alunos com vinculação ao país vizinho (Bolívia), bem diferente dos apresentados atualmente, com apenas 25 alunos informados.

Um fato relevante que pode dar evidências da existência de mais alunos pendulares na escola Caic Pe. Ernesto Sassida é sua “fama” em ser conhecida no município como a escola que tem um expressivo fluxo de alunos que moram e/ou são oriundos da Bolívia. Fato que é muito peculiar devido à sua proximidade territorial, unidade escolar, com o limite do país vizinho. Assim, o que pode ter ocorrido, na questão da provável inconsistência nos dados informados pelas escolas, é a dificuldade em conseguirem informações reais de alunos com esse perfil. Algo que também foi observado por Golin (2017), na qual o grande desafio estava na complexidade na declaração de identidade dos alunos fronteiriços, visto o receio de serem

questionados por autoridades brasileiras, tornando as respostas, muitas vezes conflitantes, favorecendo a dificuldade desse modelo de estudo.

3.6 Dados preliminares – escolas locus da pesquisa

Em razão das dúvidas demonstradas nos dados confrontados entre o sistema GSEA/Tagnos e as informações dadas pelas unidades de ensino, houve a necessidade de organizar uma nova investigação a fim de elencarmos com precisão as escolas com melhores condições de receberem a pesquisa empírica.

Para sanar essa suspeição de dados, foi aplicado o método de intervenção in loco, sendo voltados especificamente para as três escolas municipais elencadas anteriormente – Pedro Paulo de Medeiros, Cyriaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida. O intuito foi comparar os dados anteriores, aplicados de forma remota pela Semed, com os números coletados diretamente in loco nas três escolas em questão.

Durante o mês de março de 2020, pouco antes das aulas serem paralisadas devido à pandemia da Covid-19, foram realizadas visitas nas escolas municipais Pedro Paulo de Medeiros, Cyriaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida; na oportunidade, foi organizado um roteiro com perguntas simples e objetivas, buscando amenizar a complexidade na obtenção das devidas respostas. Como na pesquisa anterior, não houve nenhuma identificação nominal dos alunos.

Quanto às perguntas, o objetivo era saber a quantidade de alunos pendulares, sujeitos principais desse estudo, que frequentavam as três escolas da Reme – Pedro Paulo de Medeiros, Cyriaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida – e em quais salas/turmas eles estavam matriculados.

Para que os procedimentos de campo pudessem ser realizados de forma segura e discreta, houve a colaboração dos coordenadores pedagógicos e dos professores das unidades de ensino, sendo combinada a não exposição dos alunos. Dessa forma, valemo-nos do conhecimento do corpo pedagógico – coordenadores e professores –, que, de certa forma, já sabiam quem era estudante e morador do país vizinho. Quando isso não foi possível, utilizamos as informações dos próprios alunos de turmas, que também já conseguiam identificar essas “características” nos amigos. Em último caso, surgindo alguma dúvida, passaríamos para as abordagens diretas, com questionamentos “disfarçados” para se chegar à resposta pertinente ao assunto.

Acreditamos que esse tipo de diagnóstico, além de atual, é mais fiel à realidade escolar, uma vez que considera os alunos regulares, que frequentam constantemente a unidade escolar. Além disso, também contribui para uma vivência prática de uma prévia da pesquisa de campo, garantindo um suporte mais robusto para as tomadas de decisões futuras. Segundo Gil (2008), outra vantagem desse tipo de ação nos estudos de campo, por serem normalmente realizados no próprio local da ocorrência do fenômeno, é que seus resultados habitualmente costumam ser mais fidedignos.

Em vista disso, com base nos subsídios recolhidos, elaboramos o seguinte quadro geral (Quadro 4), comparando os dados atuais in loco com os coletados de forma remota.

Quadro 4 – Comparativo de alunos pendulares da Reme: formulário remoto x questionário in loco

ESCOLAS	Total de alunos Pendulares (2019) Questionário Remoto (Semed)	Total de alunos Pendulares (2020) Questionário in loco
EM CAIC PE. ERNESTO SASSIDA PADRE ERNESTO SASSIDA	25	138
EM CYRÍACO FÉLIX DE TOLEDO	10	11
EM PEDRO PAULO DE MEDEIROS	2	19
TOTAL	37	168

Fonte: organizado pelo pesquisador

Podemos perceber, diante dos dados apresentados, uma considerável diferença no comparativo das amostras, sendo que, no total de alunos pendulares encontrados, houve uma diferença de 131 alunos (354%), comprovando uma ampla desigualdade nos dados encontrados anteriormente.

Entre as três escolas utilizadas na amostragem, apenas na escola Cyríaco Felix de Toledo ocorreu a equiparação relativa aos dois resultados. As outras duas obtiveram consideráveis discrepâncias nos números, sendo que na escola Pedro Paulo de Medeiros houve aumento de 2 para 19 (850%) e na escola Caic Pe. Ernesto Sassida passou de 25 para 138 (452%) alunos pendulares (fronteiriços).

Outro fator de bastante expressão, mesmo não sendo aferido nessa última análise, está na quantidade de alunos pendulares praticantes de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo. No Gráfico 4, da pesquisa remota, foram citados apenas 17 alunos como praticantes de alguma modalidade esportiva extracurricular na escola.

Vale lembrar que estes estudos preliminares foram realizados em anos distintos, o primeiro em 2019 – pesquisa remota – e o atual em 2020 – in loco. Se comparados os números de matrículas de 2019 para 2020, não foram detectadas diferenças para mais que pudessem ser consideradas significativas entre um ano e outro. Pelo contrário, ficou constatado que no ano de 2019, somando as três escolas municipais – Pedro Paulo de Medeiros, Cyríaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida –, o número total de matrículas era de 1.933 alunos. Já em 2020 houve redução de 10% nas matrículas, passando para 1.726 alunos. Portanto, nesse caso, aparentemente não houve prejuízo significativo na comparação dos dados em anos diferentes.

De maneira geral, com base na filtragem dos dados, por meio das pesquisas preliminares, ficou demonstrado que as três escolas municipais analisadas – Pedro Paulo de Medeiros, Cyríaco Felix de Toledo e Caic Pe. Ernesto Sassida – possuem condições de receber a aplicabilidade da pesquisa de campo.

3.7 Pesquisa de campo

No ano de 2020, mais precisamente no mês de março, a Semed decidiu suspender as aulas presenciais das escolas da Reme de Corumbá-MS, isso ocorreu devido aos acometimentos causados pela pandemia mundial da Covid-19, situação estendida ao ano de 2021. Dessa forma, houve a necessidade de utilizarmos o referencial do ano de 2019 para a aplicabilidade desta pesquisa de campo, período em que as escolas ainda estavam abertas com os projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo na Reme em funcionamento, fator determinante para aplicação da pesquisa.

Para a abordagem da pesquisa de campo, relacionaram-se dois grupos de sujeitos: os alunos em condição de pendularidade e os professores de Educação Física que desenvolviam em 2019 atividades no projeto extracurricular de Iniciação Esportiva e de Treinamento Esportivo nas escolas urbanas da Reme.

No tocante à amostragem das escolas, foi considerada a base dos resultados da análise da pesquisa prévia realizada com as unidades de ensino da Reme, levando em consideração alguns critérios de exclusão e inclusão, tais como: as escolas com maior número de alunos matriculados nas atividades dos projetos de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo; escolas pertencentes à região urbana de ensino regular; além das escolas com maior número de alunos matriculados em condição de pendularidade. Na ocasião, ficou constatado que as

escolas municipais Cyriaco Felix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida foram as que atenderam a esses critérios de escolha.

Dentro desse contexto, foram selecionados para a pesquisa os professores de Educação Física e os alunos pertencentes às escolas municipais Cyriaco Felix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida no ano de 2019, e que atendiam aos seguintes critérios: a) professores contratados e/ou efetivos de Educação Física que possuíam turmas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo; b) alunos regularmente matriculados e que estavam em condição pendular, moradores das cidades fronteiriças de Puerto Quijarro e Puerto Suarez (Bolívia) e que frequentavam as escolas urbanas da Reme em Corumbá-MS (Brasil).

3.8 Procedimentos para produção dos dados

Pensando dessa forma e, por se tratar de uma pesquisa com características qualitativas e quantitativas, foi elaborado para cada grupo pesquisado – docentes (Quadro 5) e discentes (Quadro 6) – um formulário com perguntas abertas e fechadas, estabelecendo uma espécie de roteiro orientador, no sentido de guiar a pesquisa de campo.

Vale ressaltar que, para a elaboração das perguntas, não foi seguido nenhum instrumento de validação preestabelecido em estudos, elas foram preparadas respeitando as peculiaridades dos sujeitos que vivenciam a realidade das escolas fronteiriças da Reme de Corumbá-MS. Foram levados em consideração questionamentos que possibilitassem uma discussão envolvendo a inter-relações do projeto esportivo extracurricular, alunos pendulares, escola e fronteira Brasil-Bolívia.

Esse instrumento de coleta de dados, no caso o formulário, foi aplicado pelo próprio pesquisador aos alunos pendulares e aos professores de Educação Física, sendo analisados com base no referencial teórico, objetivando interpretar e buscar os diversos significados das situações observadas e presenciadas; neste caso, temos um olhar de dentro, haja vista o fato de o pesquisador estar inserido no local de pesquisa.

Quanto ao conteúdo das perguntas, foram divididas entre aquelas que focam no perfil dos sujeitos – alunos e professores –, com perguntas fechadas, podendo escolher suas respostas entre as opções disponíveis, e as questões de opinião – perguntas abertas –, em que alunos e professores as respondam usando o seu próprio vocabulário, permitindo, assim, a utilização de comentários.

Quadro 5 – Formulário de perguntas para docentes

1	Qual o nome de sua escola: _____
2	Sua atuação na unidade escolar contempla aulas nos projetos de: () Iniciação Esportiva () Treinamento Esportivo () Outras atividades
3	Há quanto tempo está atuando com o projeto de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo na Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá-MS? () 1 a 2 anos () 3 a 5 anos () mais de 5 anos
4	Você conhece a normativa (Resolução) que organiza os projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas escolas da Reme? Qual sua opinião sobre essa normativa, ela atende suas expectativas para o esporte escolar?
5	Suas aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo são realizadas no: () Contraturno escolar dos alunos () Mesmo turno escolar dos alunos
6	Como você considera a sua relação com o país vizinho (Bolívia): () Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima
7	Como você descreveria a fronteira Brasil-Bolívia? Qual a primeira imagem que vem na sua cabeça sobre a fronteira Brasil-Bolívia?
8	Considerando que trabalha numa escola de região fronteiriça (Brasil-Bolívia), explique como é para você o relacionamento entre os alunos de culturas diferentes nas suas aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo: _____
9	Qual método você utiliza para a escolha (seleção) de alunos que participam das práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Explique _____
10	Dentro do(s) critério(s) de escolha (seleção) dos alunos para as práticas das atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, existe alguma “barreira” que impeça a participação dos alunos que moram na Bolívia e que necessitam realizar seu deslocamento diariamente para a escola? Explique _____
11	Você considera que existe alguma relação de aproximação ou distanciamento das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar com as desenvolvidas nas práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Explique _____
12	Você acredita, pensando na fronteira Brasil-Bolívia, que a sua escola valoriza as práticas esportivas da Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo como esporte de integração? Como é feito isso?
13	Existe alguma objeção e/ou relutância por parte dos outros professores de Educação Física para participação de alunos oriundos da Bolívia nas práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? O que tem percebido nesse sentido?

Fonte: organizado pelo pesquisador

Quadro 6 – Formulário de perguntas para discentes

1	Nome da sua escola: _____
2	Qual Série/Ano você estuda? _____
3	Onde você nasceu? () Brasil () Bolívia
4	Onde você mora? () Brasil () Bolívia
5	Você participa em sua escola da prática de algum esporte de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? () Sim () Não
6	Qual meio de transporte você utiliza para participar das aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? () Carro () Bicicleta () Ônibus () Outros:_____
7	Como você ficou sabendo das atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo na escola? Como foi que começou essa prática?
8	Como o professor realiza a seleção dos alunos para participação nas atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo na escola onde você estuda?
9	Você já participou em sua escola de alguma equipe esportiva que disputou campeonato ou jogos esportivos: () Não () Sim - Justifique:_____
10	Você já participou de alguma atividade esportiva na Bolívia? Como era essa participação? () Não () Sim - Justifique:_____
11	Considerando que estuda numa região fronteira (Brasil-Bolívia), contudo, no Brasil, explique como é para você a convivência e o relacionamento com os colegas nas práticas esportivas desenvolvidas durante a Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo?
12	Como você considera a sua relação com os colegas do Brasil: () Ótima () Boa () Regular () Ruim () Péssima Justifique:_____
13	Você já sofreu algum tipo de preconceito procedente de colegas durante as aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo: () Não () Sim - Justifique:_____
14	O que você acha das aulas de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo? Existe alguma dificuldade que você enfrenta para participar das atividades esportivas?

Fonte: organizado pelo pesquisador

Todas as perguntas foram propostas com a intenção de que o problema e os objetivos da pesquisa possam ser atingidos de forma mais ampla possível, permitindo uma análise realista do fenômeno em estudo.

4 RESULTADOS

O período de aplicação das entrevistas ocorreu entre os meses de março e maio de 2021, período em que as restrições ocasionadas pela pandemia mundial da Covid-19 afetaram as rotinas de todas as escolas brasileiras, ocasionando uma maior adversidade para a realização da nossa pesquisa de campo. Desta forma, houve a necessidade de utilizarmos métodos de busca ativa para encontrarmos os alunos pendulares e os professores de Educação Física de forma aleatória – com os discentes – e direcionada – com todos os docentes das unidades selecionadas, respeitando os critérios de seleção descritos na metodologia.

No caso dos docentes – professores de Educação Física –, foi preciso realizar uma busca no GSEA/Tagnos, por meio da qual foram identificados os docentes que estavam com aulas nos projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo referente ao ano de 2019. Dessa forma, foram realizados os contatos e, sequencialmente, o agendamento dos encontros para as entrevistas, sempre respeitando a disponibilidade de tempo para cada um deles. Do total de 12 professores de Educação Física cadastrados e atuantes nos projetos de Treinamento e Iniciação Esportiva das escolas municipais Cyríaco Félix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida no ano de 2019, foram realizadas 11 entrevistas (Quadro 7). Vale destacar que todas as entrevistas com os docentes foram presenciais, respeitando-se as normas de biossegurança das escolas da Reme, sendo que apenas uma professora de Educação Física não aceitou ser entrevistada.

Em se tratando dos alunos pendulares, foi preciso auxílio dos professores de Educação Física que participaram das entrevistas, nas quais, de posse de uma relação de alunos do ano de 2019, puderam apontar quais deles possuíam características pendulares e estavam frequentando os projetos de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo nas escolas municipais Cyríaco Félix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida. Após esta identificação, foi possível consultar algum contato válido nos acervos documentais das escolares e no GSEA/Tagnos, seja telefônico, seja mesmo do endereço residencial. Assim, conseguimos agendar as entrevistas de forma presencial ou mesmo telefônico, com ligação pelo aplicativo WhatsApp.

No primeiro caso, o presencial, deixamos a critério dos alunos a escolha dos locais que quisessem realizar as entrevistas. Dentre os locais que foram utilizados para os encontros, podemos destacar as escolas municipais em estudo, praça Nossa Senhora da Urkupiña, próximo ao comércio localizado ao lado do cemitério na rua Edu Rocha, e a “Feirinha”, em Puerto Quijarro (Bolívia).

Já na segunda situação, como houve dificuldade em realizar os encontros presenciais em decorrência de alguns alunos estarem residindo em cidades localizadas no interior da Bolívia (Cochabamba e Santa Cruz de La Sierra), foi necessário utilizarmos o contato telefônico, principalmente o aplicativo WhatsApp, por ser a forma mais prática de contatar números telefônicos de origem boliviana. Nesse contexto apresentado, foram identificados 12 alunos com características pendulares, sendo que 11 deles nos concederam entrevistas (Quadro 7), mesmo quantitativo dos professores de Educação Física. Salientamos que apenas um aluno, após ser contatado por mensagens de WhatsApp, não aceitou realizar a entrevista, justificando a falta de tempo por estar ajudando os seus familiares no comércio em Puerto Quijarro, na Bolívia.

Quadro 7 – Quantitativo de professores de Educação Física e alunos pendulares participantes das entrevistas na pesquisa de campo

ESCOLAS MUNICIPAIS	Total de professores de Educação Física	Total de alunos pendulares (BRASIL/BOLÍVIA)
CAIC PADRE ERNESTO SASSIDA	4	4
CYRÍACO FÉLIX DE TOLEDO	3	2
PEDRO PAULO DE MEDEIROS	4	5
TOTAL	11	11

Fonte: organizado pelo pesquisador

De posse de um roteiro semiestruturado (Quadro 5 e Quadro 6) foi realizada a entrevista, sob a forma de conversa, com cada sujeito – aluno pendular e professor de Educação Física. Nesse diálogo, foram explicadas as intenções do pesquisador em relação ao tema de estudo. Também foi solicitada para os pais e/ou responsável pelos alunos menores de idade a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, para os alunos, foi preciso assinar, também previamente, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale), ambos estavam disponíveis tanto no idioma da Língua Portuguesa quanto do Espanhol. Para os docentes, foi exigida a assinatura preliminar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse caso, foi necessária apenas a apresentação do documento na Língua Portuguesa. Todas as entrevistas foram gravadas de forma digital e tiveram duração média de 10 minutos para os alunos pendulares e de 15 minutos para os professores de Educação Física. Todos esses procedimentos seguindo o protocolo do Comitê de Ética da UFMS.

Durante o levantamento dos dados, no início de cada entrevista com os alunos pendulares, foi percebido um certo retraimento em suas respostas iniciais. Porém, conforme a

conversa fluía, eles conseguiram se expressar melhor, demonstrando maior segurança nas respostas. Já com os docentes – professores de Educação Física – houve maior facilidade na aplicação das entrevistas. Foi percebido durante as entrevistas menor constrangimento para dialogar sobre a temática proposta.

Na sequência, são apresentados os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os sujeitos professores de Educação Física e alunos pendulares. No caso dos docentes, somente para aqueles que em 2019 estavam ministrando aulas de Educação Física e atuando também nos projetos de Iniciação e Treinamento esportivo. Enquanto, entre os discentes pendulares, somente aqueles que estavam participando em 2019 de alguma modalidade esportiva, ou no projeto de Iniciação ou Treinamento esportivo. Em ambos os casos – docentes e discentes – considerando as escolas municipais Cyriaco Félix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros ou Caic Pe. Ernesto Sassida.

4.1 Resultados das pesquisas com docentes

A seguir, mostraremos os resultados referentes às pesquisas com os docentes professores de Educação Física.

4.1.1 Seção 1 – Perfil de atuação profissional do docente professor de Educação Física

Nesta seção são apresentadas as perguntas e transcrições das respostas da pesquisa de campo, na qual identificou, por meio do Quadro 8, o local – escola – de trabalho de cada docente, o(s) tipo(s) de projeto(s) esportivos que estão inseridos no contexto escolar e qual o tempo de atuação nessas práticas. Ficou constatado que todos os docentes que participaram da pesquisa são formados em Educação Física, sendo que apenas três deles tinham vínculo efetivo no cargo, os demais possuíam contrato por tempo determinado – não efetivo.

Foram feitas as seguintes perguntas: qual o nome da escola onde atuava em 2019? Você possuía contrato temporário de serviço ou era concursado (efetivo)? Na escola você era contemplado com projetos de Iniciação Esportiva, Treinamento Esportivo ou outras atividades de esporte? Em que modalidades esportivas atuava? Há quanto tempo estava trabalhando com os projetos esportivos na Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá-MS? As aulas dos projetos são realizadas no contraturno escolar ou no mesmo turno em que os alunos estudam?

Quadro 8 – Descrição sobre o perfil dos docentes pesquisados

Descrição	Qual escola municipal em que trabalhava em 2019	Possuía contrato de serviço temporário ou era concursado (efetivo) em 2019	Era contemplado com Iniciação ou Treinamento Esportivo em 2019	Modalidade esportiva que atuava em 2019	Quanto tempo estava trabalhando na Reme/Corumbá-MS	As aulas do projeto esportivo eram realizadas em qual turno escolar
Docente 1	Cyríaco Félix de Toledo	Contrato temporário	Iniciação e Treinamento Esportivo	Handebol e Xadrez	Mais de 5 anos	Contraturno escolar
Docente 2	Caic Pe. Ernesto Sassida	Contrato temporário	Treinamento Esportivo	Atletismo e Tênis de Mesa	3 a 5 anos	Contraturno escolar
Docente 3	Pedro Paulo de Medeiros	Contrato temporário	Treinamento Esportivo	Futsal e Tênis de Mesa	1 a 2 anos	Contraturno escolar
Docente 4	Pedro Paulo de Medeiros	Concursado (efetivo)	Iniciação e Treinamento Esportivo	Voleibol	Mais de 5 anos	Contraturno escolar
Docente 5	Caic Pe. Ernesto Sassida	Contrato temporário	Iniciação Esportiva	Atletismo e Xadrez	1 a 2 anos	Contraturno escolar
Docente 6	Cyríaco Félix de Toledo	Concursado (efetivo)	Iniciação Esportiva	Xadrez e Voleibol	Mais de 5 anos	Contraturno escolar
Docente 7	Caic Pe. Ernesto Sassida	Concursado (efetivo)	Treinamento Esportivo	Futsal	1 a 2 anos	Contraturno escolar
Docente 8	Caic Pe. Ernesto Sassida	Contrato temporário	Iniciação Esportiva	Atletismo e Futsal	1 a 2 anos	Contraturno escolar
Docente 9	Pedro Paulo de Medeiros	Contrato temporário	Iniciação e Treinamento Esportivo	Atletismo e Handebol	1 a 2 anos	Contraturno escolar
Docente 10	Cyríaco Félix de Toledo	Contrato temporário	Iniciação Esportiva	Voleibol	3 a 5 anos	Contraturno escolar
Docente 11	Pedro Paulo de Medeiros	Contrato temporário	Treinamento Esportivo	Voleibol e Judô	1 a 2 anos	Contraturno escolar
RESUMO EM PORCENTAGEM						
Análise quantitativa (Docentes)	Cyríaco Félix de Toledo (3) 27,2%	Concursado (efetivo) (3) 27,2%	Iniciação Esportiva (4) 36,3%	Modalidade Coletiva (3) 27,2%	1 a 2 anos (6) 54,5%	Contraturno escolar (11) 100%
	Pedro Paulo de Medeiros (4) 36,3%	Contrato Temporário (8) 72,7%	Treinamento Esportivo (4) 36,3%	Modalidade Individual (0) 0%	3 a 5 anos (2) 18,15%	
	Caic Pe. Ernesto Sassida (4) 36,3%		Iniciação e Treinamento Esportivo (3) 27,2%	Modalidade Coletiva e Individual (8) 72,7%	Mais de 5 anos (3) 27,2%	

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.1.2 Seção 2 – Percepção do docente professor de Educação Física sobre as normativas dos projetos esportivos da Reme

Nesta seção foi realizado o levantamento do nível de entendimento que os docentes possuem quanto às diretrizes, no caso as Resoluções, que regem os projetos esportivos nas unidades escolares municipais Cyríaco Félix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida.

Foram feitas as seguintes perguntas: você conhece a normativa (Resolução) que organiza os projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas escolas da Reme? Qual a sua opinião sobre essa normativa, ela atendia às suas expectativas para o esporte escolar? As respostas encontram-se no Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Nível do entendimento dos docentes sobre as resoluções que regem os projetos esportivos

Descrição	Respostas
Docente 1	<p>“Conhecia sim, eles mandaram até uma CI no começo do ano como explicando como poderia ser feito esses treinamentos.”</p> <p>“Não, não atendia porque, naquela época, existia somente um público, que era só o futsal, e essa normativa dizia que você tinha que pegar um treinamento e escolher [...] Então, mais por falta da estrutura da escola não coincidia com a normativa [...] A resolução direcionava você para a modalidade, mas a escola não tinha estrutura para comportar a mesma [...] Eu, por exemplo, quando eu cheguei na escola, me deparei com as modalidades que a escola tinha mais tradição [...] A normativa dizia que tinha que pegar um esporte, então acabei pegando o handebol até por pressão da escola e pela tradição que já existia na escola, mesmo sem estrutura para isso (quadra) [...] A direção da escola dizia, ou você pega o handebol ou você não tem a carga horária [...] O aluno era o segundo plano, você tinha que convencer ele a fazer sua modalidade e não ele escolher livremente [...] Não houve nenhuma pesquisa para saber a opinião dos alunos.”</p>
Docente 2	<p>“Mais ou menos, não conhecia a fundo, somente parcialmente [...] Eles passaram pra gente.”</p> <p>“Era bom pra gente ter uma noção [...] Direcionava a gente, o que era, como dava pra fazer [...] Mas não sabia ao certo como aplicar.”</p>
Docente 3	<p>“Não, não cheguei a ler, só peguei os alunos e comecei a treinar [...] Cheguei (na escola), mandaram eu fazer, mas não conhecia nada de resolução [...] Ninguém me apresentou o documento.”</p> <p>“Acho que deveria ser melhor divulgado.”</p>
Docente 4	<p>“Não, nunca me apresentaram essa normativa (Resolução) [...] Nunca ninguém me mostrou, soube apenas por intermédio de outras pessoas [...] O município funciona da seguinte forma, 10 aulas de Educação Física escolar do 1.º ao 5.º Ano e 4 aulas de iniciação esportiva e no Fundamental 2, que é de 6.º ao 9.º Ano, são 8 aulas de Educação Física escolar e 6 aulas de Treinamento.”</p> <p>“A única coisa que eu penso sobre essa normativa (Resolução) de treinamento é</p>

	<p>que nunca houve uma fiscalização assídua que avaliasse o nível de todos os treinamentos do município [...] Eu sentia essa dificuldade, porque quando chega a época de torneio e por falta dessa cobrança as outras equipes iam muito sem nível para os jogos [...] Isso atrapalha as equipes que realmente treinam [...] Você vê uma discrepância muito grande entre uma e outra (equipe) [...] Eu acho isso muito prejudicial ao aluno.”</p>
Docente 5	<p>“Tivemos curso, foi apresentado sim.”</p> <p>“Em 2019 atendia, que a gente tinha essa carga horária e tinha também a visita dos técnicos que ajudava direto”</p>
Docente 6	<p>“A resolução foi um privilégio para o município de Corumbá, diferente de outros municípios no Brasil.”</p> <p>“Acho que a resolução, só de ter isso, acho que já é um avanço, mesmo alguns professores deixando a desejar no sentido de não reconhecer isso.”</p>
Docente 7	<p>“Sim, conhecia.”</p> <p>“A normativa é boa, só acho que deveria mudar essa obrigatoriedade do professor escolher uma modalidade no caso [...] Às vezes o professor não tem experiência em determinada modalidade e ele é obrigado a trabalhar com aquilo lá e com isso você perde desempenho nas aulas e dos alunos também, porque você não está em uma modalidade [...] O professor, às vezes, a especialidade dele é futsal, mas teve que pegar o treinamento de basquete, coisa que ele não tem domínio [...] Essa parte é mais pela escola, ela engessa isso [...] Dependendo da escola, às vezes, têm até direito de escolher o quer fazer.”</p>
Docente 8	<p>“Sim, conhecia essa normativa”</p> <p>“Acredito que ela (Resolução), talvez ela poderia contemplar mais o esporte escolar, até porque na normativa era previsto que apenas professores efetivos pudessem propor esse projeto de treinamento e iniciação, não era aberto para contratados, professores temporários [...] Acredito que se contemplassem todos os professores, nós alcançaríamos mais alunos, se pudesse formar mais turmas de iniciação e treinamento na escola [...] Apesar de ter uma restrição da quantidade de turmas que podiam ser contemplados na escola.”</p>
Docente 9	<p>“Não, cheguei de ler isso não”</p> <p>“Só deveriam mostrar isso melhor pra gente”</p>
Docente 10	<p>“Tive contato sim, por meio das formações e dos encaminhamentos que a própria Rede Municipal manda.”</p> <p>“A resolução não fazia tanta diferença pra mim, ainda mais que era iniciação, eu não conseguia seguir tudo [...] Era bem complicado pra mim, ainda mais que ali era iniciação e as crianças não tinham noção de nada, era difícil seguir alguma normativa.”</p>
Docente 11	<p>“Na verdade ninguém nunca me mostrou na escola, eu que fui procurar saber com outro professor, para ele me explicar.”</p> <p>“Na verdade a gente trabalha de uma forma que a gente vai burlando o que está escrito [...] Eu tento seguir, mas tem coisa que não dá pra fazer igual as normas previstas.”</p>

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.1.3 Seção 3 – Compreensão da fronteira Brasil-Bolívia na visão do docente professor de Educação Física

Esta seção está relacionada à percepção e ao nível de entendimento que os docentes apresentam quanto ao país vizinho, a Bolívia, e à fronteira Brasil-Bolívia (Quadro 10).

Foram feitas as seguintes perguntas: como você considera a sua relação com o país vizinho (Bolívia)? Como você descreveria a fronteira Brasil-Bolívia? Qual a primeira imagem que vem à sua cabeça sobre a fronteira Brasil-Bolívia?

Quadro 10 – Nível do entendimento dos docentes quanto ao país vizinho (Bolívia)

Descrição	Respostas
Docente 1	<p>“Regular, não tenho muito vínculo [...] Mas tudo que vem de lá a gente abraça, mas falar que tenho algo bem afetivo com vínculo muito proximal não tenho.”</p> <p>“Acho que falta muito ainda um regimento que normatize essa fronteira [...] Talvez estaria falando no censo comum né [...] Nós sentimos que existe essa falta de ambas as partes, do brasileiro em respeito a Bolívia e a Bolívia em relação ao Brasil [...] O brasileiro achar que todo boliviano não presta e o boliviano achar que eles não precisam do país [...] Eles precisam sim, eles dependem de hospitais [...] Precisa tornar uma fronteira boa de ambas as partes.”</p> <p>“Primeira imagem é a rota de tráfico [...] Vejo a facilidade dos brasileiros buscar a droga na Bolívia.”</p>
Docente 2	<p>“Ótimo!”</p> <p>“Ali na escola tem bastante alunos bolivianos, se não me engano tem mais alunos bolivianos ali [...] A interação com esse país vizinho aí era boa lá [...] A escola tinha fácil acesso à fronteira tem fácil acesso pra procurar aluno, pra saber porque não estava indo.”</p> <p>“Pra mim é um país, uma região bem pobre, esse começo de Bolívia aí [...] Eles são meio carentes né, principalmente os alunos.”</p>
Docente 3	<p>“Regular.”</p> <p>“É uma questão de relação internacional, a fronteira é importante por conta dessas relações internacionais [...] Acho que não deveria ter nenhum preconceito entre os países (Brasil-Bolívia), principalmente entre os alunos de lá que estudam aqui e alunos daqui que estudam lá [...] Acho boa essa relação entre os países [...] Inclusive fui atendido por esses dias por uma médica boliviana, ela me atendeu super bem, por isso acho importante essa relação.”</p> <p>“Mercadoria, em relação às compras, comércio.”</p>
Docente 4	<p>“Excelente! Ótimo, adoro passear lá!”</p> <p>“Eu descreveria que eu acho um pouco desorganizado [...] Eu acho que a impressão que eu tenho é de sujeira [...] Falta de atendimento de saúde, saúde</p>

	<p>básica deles [...] Acho que ele são pouco assistidos [...] A educação mesmo, tendo em vista o grande número de alunos bolivianos que procuram as escolas brasileiras [...] Eu acredito que seja por conta que lá o ensino não é de tanta qualidade.”</p> <p>“A primeira imagem que vem na minha cabeça é de um povo muito alegre, um povo muito trabalhador [...] Uma fronteira alegre, movimentada.”</p>
Docente 5	<p>“Ótimo”</p> <p>“Pra mim são cidades-irmãs [...] É um local que eu frequento todos os dias, não vejo dificuldade de entrada ou saída.”</p> <p>“Vejo como uma região hospitaleira.”</p>
Docente 6	<p>“Ótimo”</p> <p>“Eu acho assim, ela é uma fronteira muito pobre, não tem os recursos como tem no Brasil.”</p> <p>“Falta de estrutura, vejo a cidade ali muito desorganizada, muita sujeira.”</p>
Docente 7	<p>“Ótimo”</p> <p>“A fronteira tem vários fatores, mas creio que ela é benéfica para as duas partes, tanto bolivianos como brasileiros [...] Na parte da educação a gente vê muitas crianças estudarem aqui no Brasil e na parte do ensino superior muitos brasileiros estão indo no caminho contrário e estão fazendo faculdade na Bolívia [...] Essa parte é super benéfica para os dois lados [...] Temos também pontos negativos como drogas, essa parte é muito complicado [...] Quem mora na fronteira é benéfica para os dois lados.”</p> <p>“À primeira imagem eu vejo contrabando, essa questão de drogas, porque sempre foi essa parte crítica da fronteira, sempre vemos em jornais e por aí vai.”</p>
Docente 8	<p>“Boa.”</p> <p>“Pensando na nossa região aqui, eu vejo essa fronteira, Brasil-Bolívia, ela tem uma certa relação, de forma geral, ainda não concretizada [...] Essa relação poderia ser melhor ainda, com mais parcerias no sentido esportivo ou na esfera social [...] Acho que na fronteira existe um certo distanciamento, um local ainda não integrado.”</p> <p>“Cultura, seria a primeira imagem.”</p>
Docente 9	<p>“Boa.”</p> <p>“Eu acho que a fronteira tem pouca segurança, antigamente tinha o exército que fazia a guarnição, a segurança, hoje não temos mais isso [...] Insegurança dos dois lados.”</p> <p>“Local de pessoas trabalhadoras.”</p>
Docente 10	<p>“Regular.”</p>

	<p>“Eu acredito assim, dentro da fronteira os bolivianos que tem mais benefícios que a gente, eles vêm, eles que movimentam aqui a cidade [...] Na parte econômica a gente não tem muito benefício não [...] Eles se aproveitam muito mais daqui do que nós [...] Na questão da saúde, por exemplo, eles utilizam nossos hospitais.”</p> <p>“Muita pobreza.”</p>
Docente 11	<p>“Regular.”</p> <p>“Uma fronteira insegura [...] Hoje mesmo estava vindo de lá do assentamento, onde moro atualmente, e um menino acabou pulando de uma Hilux e a polícia indo atrás dele, ele foi embora, fugiu para Bolívia [...] Existe uma insegurança pública muito grande ainda.”</p> <p>“Falta de saneamento básico.”</p>

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.1.4 Seção 4 – Inter-relações dos projetos esportivos, alunos pendulares, escola e fronteira Brasil-Bolívia

Esta seção está subdividida em três blocos de perguntas, em que cada bloco possui assuntos correlacionados, com certas similaridades entre elas e que expressam percepções comuns entre as práticas do esporte com o aluno pendular, a escola e a fronteira Brasil-Bolívia.

O primeiro bloco de perguntas foram as a seguir: considerando que trabalha numa escola de região fronteira (Brasil-Bolívia), explique como é para você o relacionamento entre os alunos de culturas diferentes nas suas aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Qual método você utiliza para a escolha (seleção) de alunos que participam das práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Dentro do(s) critério(s) de escolha (seleção) dos alunos para as práticas das atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, existe alguma “barreira” que impeça a participação dos alunos que moram na Bolívia e que necessitam realizar seu deslocamento diariamente para a escola? Quanto à percepção dos docentes sobre a participação dos alunos pendulares nas atividades esportivas extracurriculares da Reme de Corumbá-MS, as respostas estão no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Percepção dos docentes quanto a participação dos alunos pendulares nas atividades esportivas extracurriculares

Descrição	Respostas
Docente 1	<p>“Não tive nenhum problema [...] Por ser contraturno e essas crianças da Bolívia estarem vindo, elas tinham uma estima maior tanto da escola como os professores[...] Às vezes observava alunos com potencial que moravam uma quadra, duas quadras da escola e não estavam se interessando [...] Esses alunos vindo dessa região de longe, sentia isso valorizado [...] Eles mostravam que estavam querendo participar de alguma coisa.”</p> <p>“A escolha era aberto [...] A gente tem uma proposta do treinamento[...] Colocamos essa proposta para os alunos, colocamos uma propaganda do treinamento para os alunos [...] Quem acolher a proposta realiza-se o treinamento, eram bem-vindos.”</p> <p>“Existia uma barreira chamada nos jogos escolares a documentação [...] No meu caso, tinham alguns atletas da Bolívia que não possuíam documentação brasileira [...] Eu nem inscrevia o aluno, nem mandava, por não possuir a documentação [...] Nos jogos da Reme não precisava de RG, somente o documento da escola, aí podia participar.”</p>
Docente 2	<p>“Era respeitosa, os alunos respeitavam [...] Tinha uns ou outros que zombavam [...] Ainda mais com os alunos que não falavam bem a língua, a pronúncia.”</p> <p>“Primeiramente, eu e os outros professores chegamos lá e fizemos uma reunião e apresentamos as modalidades [...] Fomos no contraturno, a gente era a tarde e fomos de manhã lá, juntamos eles lá no horário do recreio, se não me engano, aí apresentamos as modalidades que iam ter, aí eles ficavam livres para escolher o que eles queriam [...] Aí quando não tinha uma quantidade boa para algum de nós, a gente voltava lá pra falar com os alunos [...] No Caic era pouco aluno para fazer os treinamentos.”</p> <p>“Tinham alunos que queriam participar, só que não iam porque moravam na Bolívia e não tinham como voltar [...] Era mais essa distância [...] Questão do transporte [...] Se fosse no mesmo turno ou uma escola integral, coisa assim, eles poderiam participar mais.”</p>
Docente 3	<p>“Não havia nenhum tipo de problema no relacionamento nos treinamentos, até porque os alunos conseguiam entender bem a Língua Portuguesa [...] Mas, em relação à sala de aula era diferente, era mais complicado [...] Eu tinha um aluno no 9.º Ano, nas aulas de Educação Física, que não conseguia compreender bem o idioma, mas tinha alguns alunos de descendência boliviana no treinamento que consegui compreender normalmente o que o professor passava [...] Acredito que a matéria de Treinamento era mais fácil do que a Educação Física [...] Fora isso, o relacionamento entre eles era tranquilo, não tinha nenhum tipo de preconceito [...] Não tinha, tipo assim, ah, ele era boliviano [...] Respeitavam, tratavam normalmente.”</p> <p>“Eram feitos documentos perguntando para os pais se eles poderiam participar da prática esportiva, e os alunos que traziam assinados [...] Era um termo de compromisso, né? , se os pais aceitavam que os alunos participassem, eles iam participar [...] Determinava o horário da prática e eles iam para o treinamento [...] Como a escola não tinha espaço, quadra, eles iam para o poliesportivo, no sábado pela manhã, espaço público [...] Era livre, quem quisesse participar</p>

	<p>podia treinar, não havia seleção [...] Minha prática não era exclusiva e, sim, inclusiva, todos participavam.”</p> <p>“Sim, sim, muitas vezes os alunos que eram bolivianos tinham que ajudar os pais deles a vender, assim, em uma lojinha, tinha que ajudar o pai na mercadoria [...] Boa parte desses alunos que eram bolivianos eles são filhos de pessoas que trabalham com vendas de roupas, acessórios [...] Isso prejudicava o treinamento porque eles falavam, ‘professor não vai dar pra ir hoje porque vou ajudar meus pais nos afazeres, no serviço deles, por isso não posso ir no treinamento’.”</p>
Docente 4	<p>“Eu acho que era de grande valia, porque eles na verdade quando se juntavam os grupos tinham uma troca de culturas, eles aprendiam e ensinavam [...] Havia uma troca de experiência [...] Na língua, comidas, cultura em geral.”</p> <p>“Eu passava nas salas de aulas com uma autorização de treinamento para o 6.º ao 9.º Ano e de Iniciação para os alunos do 3.º ao 5.º Ano, aí eles me devolviam preenchido se os pais aceitassem os termos determinados pela escola [...] Era entregue para qualquer aluno, sem ser escolhido, fica a critério do aluno a escolha, se ele queria fazer o vôlei ou não.”</p> <p>“Sim, existia, realmente o deslocamento [...] Quando fechava a fronteira eles não conseguiam passar, às vezes por conta do pai entrar cedo na feira, não conseguia trazer, ou se conseguia trazer, eles não conseguiam buscar [...] Muitos acabavam desistindo por conta dessa dificuldade.”</p>
Docente 5	<p>“A Iniciação Esportiva era bem mais tranquila com os alunos, porque a região de fronteira lá, eles tem divisão, não sei te falar se é tribo [...] A Iniciação como eles que são menores é muito mais fácil do que os maiores [...] Tinha situações que eu ajudava no treinamento de outros professores, que os alunos não se davam bem com outros alunos porque era de outra região da Bolívia [...] Os alunos tinham dificuldade com os próprios bolivianos, tribos [...] Se não me engano eram três etnias.”</p> <p>“Na Iniciação Esportiva não tinha escolha, era participação de todo mundo [...] A gente ia no contraturno, oferecia a modalidade, fazia nosso pedido para os professores, autorização de pais, aí os alunos vinham no contraturno [...] Como era Iniciação, a gente não tem seleção de alunos, então a gente abraça todos que queiram participar.”</p> <p>“Sempre, sempre [...] Muitas vezes a fronteira estava fechada, a maioria dos alunos vivia de carona, não sabiam se conseguiam carona no dia [...] O transporte era pesado, a maioria era carona, carona amiga, né, que o pessoal fala lá [...] Muitos alunos... eles não moravam diretamente na fronteira, eles moravam um pouquinho mais longe, tem uma cidadezinha um pouquinho mais longe, então essa distância para o treinamento era bem mais difícil [...] Quando tinha jogos, tinha uma menina que eu treinava xadrez, eu tinha que pagar pra ela, dava vinte reais, ela pegava um táxi, do táxi ela ia pra fronteira e da fronteira que ela ia para o Caic [...] Eu fazia isso para eu ter o atleta, pra mim poder trazer para os jogos [...] Tinha vez que a gente atrasava, aí teve uma vez que ela não conseguiu partir, dos jogos, porque ela tinha que ir embora, aí a gente ficou segurando ela aqui, pra gente conseguir a carona dela, tive que antecipar os jogos dela [...] Tinha vez que a fronteira fechava, não podia passar carro, então eles tinham que vir a pé, tinha que ter carona [...] Nessa parte de treinamento, a escola Caic, essas escolas que têm alunos na fronteira a gente</p>

	<p>sofre demais, são escolas que apenas participam dos jogos, são escolas que não disputam os primeiros lugares por causa dessa dificuldade de treinamento [...] Os técnicos da Semed cobravam essa parte dos treinamentos, chegava lá a gente colocava vinte alunos participando e na hora tinha só dez, oito, por questão dessa dificuldade de transporte.”</p>
Docente 6	<p>“Eu não tive problemas em relação a isso [...] Os alunos vêm desde pequeno estudando na escola [...] Por serem alunos de fronteira eles eram alunos presentes e educados.”</p> <p>“O método que eu usava foi através de bilhetes, fui na escola em outro turno, me apresentei, falei do trabalho, falei da importância deles irem participar do esporte em outro turno [...] A participação era quem quisesse, era livre.”</p> <p>“Um pouco sim, por causa da condução, transporte [...] O pai trabalhava [...] Pra eles era um pouco mais difícil.”</p>
Docente 7	<p>“Por eles serem crianças, eles não tinham preconceito, ou falar que não vou brincar com essa criança por ela ser boliviana ou brasileira [...] Era uma aula normal, não tinha diferença nenhuma [...] A única diferença é na língua, na fala, eles tinham dificuldade, principalmente os brasileiros de entender a língua da Bolívia (espanhol), era a única dificuldade, nada mais, não tinham preconceito nenhum [...] O relacionamento entre os alunos é excelente, não tem nada de diferente por ser região de fronteira ou ser de outra nacionalidade.”</p> <p>“O primeiro método é a inscrição geral [...] Quem quisesse participar do treinamento de futsal, independentemente de ser bom, ser ruim, ser gordo ou magro, todos eram acolhidos nesse primeiro momento [...] Depois, de acordo com treinamento, do cronograma de campeonatos, aí a gente ia selecionando os que mais tinham mais aptidões para o esporte, mas nunca abandonando os demais do treinamento, todos treinavam regularmente.”</p> <p>“Dificuldade era a distância, a locomoção deles para o treinamento [...] Muitos moravam no país vizinho e por ser contraturno o treinamento, muitos não conseguiam voltar no período da tarde para treinar, tinha essa resistência de parte de alguns alunos para participar do treinamento [...] Muitos até queriam, mas não tinham condução, o pai trabalhava e não tinha como trazer no contraturno [...] Eles acabavam ficando impedido em participar dos campeonatos, das atividades esportivas.”</p>
Docente 8	<p>“Os alunos nas aulas de iniciação esportiva... existia uma participação nas aulas, mas eu percebia que a relação entre os alunos da Bolívia com os alunos brasileiros, eles tinham uma certa dificuldade de relacionamento [...] Às vezes pelo fato deles terem culturas diferentes [...] Existia uma certa dificuldade de se relacionarem, até mesmo o preconceito, de alunos brasileiros com os alunos bolivianos [...] Talvez pela barreira do idioma, da língua [...] Como estamos falando de alunos de 7 a 11 anos, então alguns não tinham essa clareza com o português, e essa relação acabava meio que se tornando prejudicada [...] Os alunos brasileiros não tinham essa compreensão.”</p> <p>“O processo de escolha era feito por convite, passávamos pelas salas convidando os alunos, pra poder observar quais eram os alunos que tinham interesse em participar do treinamento [...] Era feito o termo de responsabilidade, que os pais tinha que assinar, para autorizar o filho a participar [...] Não era feito nenhum teste de avaliação física [...] Não existia nenhum parâmetro físico para participar, qualquer aluno podia participar.”</p>

	<p>“A barreira maior é a questão da distância e o transporte [...] Às vezes, os alunos não tinham como deslocar até a escola, como era contraturno, não tinha essa possibilidade [...] Não tinha a presença frequente dos alunos da Bolívia devido à condição da distância deles terem que arrumar uma condução e irem até a escola [...] A questão da fronteira mesmo, às vezes, tinha uma greve, e esses alunos não conseguiam chegar até a escola [...] Eles dependiam de ônibus ou de carona [...] Devido à descontinuidade do treinamento essa frequência acaba atrapalhando essa interação nas aulas de iniciação ou treinamento, e como o aluno acaba faltando, acaba parando o processo e perdendo a vivência dos treinos.”</p>
Docente 9	<p>“Eu dialogava com os alunos para evitar esse tipo de preconceito [...] Mesmo não percebendo a existência de preconceito, eu preparava os alunos para evitar alguma brincadeira de mau gosto, eu já preparava os alunos para isso.”</p> <p>“Através da coordenação motora [...] Eu fazia o teste de coordenação motora, eu analisava quais eram os melhores, para serem selecionados para o treinamento.”</p> <p>“Não tinha nada que impedia, às vezes era falta de condução mesmo, para trazer eles aqui, o transporte mesmo [...] Às vezes, o pai estava trabalhando, não dava para trazer.”</p>
Docente 10	<p>“Não tinha muita diferença, os alunos já eram bem-aceitos [...] Não rolava preconceitos, esse negócio de bullying, era bem tranquilo[...] Existia uma boa relação entre eles.”</p> <p>“Na verdade eu chegava, ia de sala em sala e explicava para os alunos [...] Eles não tinham noção da modalidade nova, que era o voleibol, sendo que os alunos só conheciam os handebol, futsal e xadrez [...] Ia de boca em boca, algum amigo que conhecia e participava e chamava outro amigo, ia assim.”</p> <p>“Eu tinha somente um aluno que morava na Bolívia, era o aluno de xadrez, mas ele conseguia vir [...] Os outros já moravam aqui no Brasil e não tinha problema com isso, eles vinham.”</p>
Docente 11	<p>“Não, eles são bem participativos [...] Não tinha nenhum conflito entre eles.”</p> <p>“Vou falar realmente, na verdade não fui eu que escolhi essa modalidade, foi imposto pela escola [...] Não existia nada de equipe, simplesmente a escola que escolheu a modalidade [...] O judô fui eu que implantei, com muito esforço, eu consegui que a escola aceitasse [...] Aí eu passava nas salas e convidava os alunos para participar dos treinamentos [...] Quando conseguia uns cinco alunos, até pagava refrigerante para eles em uma forma de incentivo para não desistirem e me ajudar a chamar outros para participar.”</p> <p>“A barreira era o horário, eu que tinha que me adaptar ao horário do aluno que morava na Bolívia [...] Pela distância, pelo horário do ônibus, ou seja, pelo transporte mesmo, eu que me adaptava a isso.”</p>

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Sobre a pergunta se o professor considera que existe alguma relação de aproximação ou distanciamento das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar com as desenvolvidas nas práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, as repostas vêm a seguir no Quadro 12:

Quadro 12 – Percepção dos docentes sobre aproximação ou distanciamento das aulas com as práticas das disciplinas

Descrição	Respostas
Docente 1	“Distanciamento, distanciamento, por conta da estrutura [...] No caso a Educação Física não dava para trabalhar com esporte coletivo, era algo adaptável [...] Conseguia meio que aproximar a Educação Física com o Treinamento quando eu dava aulas de xadrez na aula de Educação Física, que também era desenvolvido nas aulas de Treinamento.”
Docente 2	“Existe a relação do escolar, da Educação Física escolar para o treinamento porque o aluno que já têm uma certa habilidade vai querer participar do Treinamento, aí o aluno que não tem acaba não querendo participar do Treinamento, acha que vai ser zombado [...] Ele nem arrisca a aprender alguma coisa [...] Muitos professores acabam não pegam eles também [...] A Educação Física escolar já dá pra dar uma analisada nos alunos [...] Era o caminho da seleção deles.”
Docente 3	“São coisas distintas, querendo ou não o Treinamento Esportivo quando vai em relação a jogos ele é uma prática exclusiva dos melhores do que dos piores [...] Eu acho que tem esse distanciamento, mesmo não tendo muitos alunos e eu procurando atender todos [...] O que eu acho é que o Treinamento é pautado no uso da técnica pela técnica e a Educação Física escolar, ela deve abranger isso só que não é só isso, a técnica pela técnica, porque ela já é uma Educação Física pautada na técnica combinado com outras metodologias.”
Docente 4	“Acho tanto tinha aproximação, que fazia que o aluno sentisse interesse pela modalidade [...] A Educação Física, na verdade, ela vai dando possibilidades em relação à coordenação motora, ao gosto pela atividade física que o aluno vai tomando [...] O aluno vai sentindo a necessidade e o interesse em fazer um esporte.”
Docente 5	“Tinha que ter, tinha que ter, porque era a oportunidade do professor fazer seu treinamento junto com a Educação Física [...] A gente não sabia se o aluno apareceria outro dia [...] Tinha aluno que faltava uma semana [...] Era necessário fazer isso, não tinha como não fazer.”
Docente 6	“Eu achava assim, como era Educação Física escolar, eles estavam naquele turno, então eles estavam em uma rotina que eles tinham que fazer [...] Quando era outros esportes do treinamento eles tinham aquela vontade de participar [...] Eu mesclava, eu fazia da mesma forma que eu fazia na Iniciação e Treinamento eu fazia também pra eles nas aulas de Educação Física, pra eles gostarem da coisa e incentivar.”
Docente 7	“Tem como integrar os dois métodos, mas no meu caso eu não fazia, quando era aula de Educação Física era somente educação física mesmo, eram desenvolvidas as atividades de acordo com o currículo da escola [...] Treinamento era algo específico das modalidades.”
Docente 8	“Na minha opinião, eu vejo a Educação Física escolar como um componente curricular ali na escola, que tem os seus objetivos dentro da escola [...] Vejo que o Treinamento e Iniciação Esportiva, sim, eles são inseridos na área da Educação Física escolar, porém eles tem objetivos e propostas diferentes [...] Vejo eles de forma separados, por possuírem objetivos diferente, há um certo distanciamento.”
Docente 9	“As duas combinavam, porque dentro da aula de Educação Física que eu fazia ela já instigava o aluno a vir para o Treinamento [...] Eu fazia essa

	atividade de treinamento na Educação Física e ajudava a trazer o aluno para os treinos.”
Docente 10	“Deveria né, como eu peguei os alunos praticamente crus, eu comecei do zero [...] Eu usava a aula de Educação Física como forma de preparação desses alunos para a Iniciação Esportiva [...] Pra mim, uma complementa a outra super.”
Docente 11	“Com certeza, desde o momento que você pulou ou correu a Educação Física está alinhado ao Treinamento Esportivo [...] Toda aquela questão do aluno aprender, evoluir e formar fazem parte dessas duas situações esportivas.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

O terceiro bloco de perguntas: existe alguma objeção e/ou relutância por parte dos outros professores de Educação Física para participação de alunos oriundos da Bolívia nas práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? O que tem percebido nesse sentido? Você acredita, pensando na fronteira Brasil-Bolívia, que a sua escola valoriza as práticas esportivas da Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo como esporte de integração? Como é feito isso? Há alguma questão que você considera e/ou considerava relevante e gostaria de comentar ou até complementar o assunto abordado? As respostas estão no Quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Percepção dos docentes sobre valorização do esporte na escola

Descrição	Respostas
Docente 1	<p>“Não, não existia [...] Vou ser sincero, na prática somente eu e outra professora que propunha a levar alunos para as competições [...] Os outros professores não se preocupavam em participar devido as modalidades não estarem no calendário escolar.”</p> <p>“Não, não valorizavam não, em questão que o esporte era algo a mais, só isso [...] O esporte só existia por questão de carga horária [...] Direção falava que era isso que tínhamos, pronto e acabou.”</p> <p>“Eu acho que falta um pouco de incentivo [...] Secretaria deveria ajudar no transporte [...] Muitos desses alunos conseguiam passe de ônibus para vir pra cá, carona de parentes [...] Teríamos muito mais dentro do treinamento, se falasse assim ó, fulano você tem direito a dois passes por dia [...] Se for na secretaria e comprovar que está fazendo o treinamento teria mais dois passes, e assim por diante.”</p>
Docente 2	<p>“Não existia [...] Ao menos na minha visão [...] Só algumas vezes na hora de levar os alunos para as competições, alguns professores não queriam devido à distância, de morarem na Bolívia.”</p> <p>“Valoriza, valorizava bastante [...] A escola percebia, eles mesmos pediam, a direção a coordenação, pra gente fazer esse trabalho de interação com eles, pra evitar esses tipos de acontecimentos [...] Algo voltado para conscientização [...] Tinha alunos que não respeitavam mesmo.”</p>

	<p>“Ali era tranquilo, até demais [...] O que pegava ali era quantidade de alunos [...] Não tenho mais sugestão para complementar.”</p>
Docente 3	<p>“Nunca presenciei isso, sempre achei os professores como colaboradores.”</p> <p>“Sim, a escola ela apoiava, disponibilizava o que tinha pra disponibilizar [...] Infelizmente na escola não tem uma quadra pra facilitar esse treinamento, mas quando necessário ela apoiava com materiais esportivos e uniformes [...] A escola focava nos resultados das competições, mas não ligavam para integração, ficava essa parte do trabalho de integração eram somente por conta dos professores”</p> <p>“Eu acho que assim, por conta dos pais trabalharem aqui no Brasil com mercadorias, eles acabam colocando os alunos aqui em escolas no Brasil [...] O rendimento escolar desses alunos não são 100%, eu falo isso dos alunos que eu dei aula [...] Quando o assunto era Educação Física escolar teórica, eles não saiam tão bem, não sei se era por conta da linguagem, mas eles tinham dificuldades [...] Eles tiravam nota baixa ou na média, eles tinham essa dificuldade na teoria da Educação Física escolar.”</p>
Docente 4	<p>“Não, nunca percebi nada”</p> <p>“Não, não valorizava [...] A escola não incentivava, não tinha conhecimento de quem treinava, não assistia jogos [...] Não enaltecia os atletas, na vitória ou na derrota [...] E aí quando acontece isso não consegue saber a evolução da criança, não só na parte técnica, mas como pessoa mesmo.”</p> <p>“Eu acho que a escola deveria participar mais, escola que eu digo é a coordenação e direção [...] Eles deveriam participar mais da vida do aluno no sentido esportivo.”</p>
Docente 5	<p>“Então, a nossa situação dos professores do Caic a equipe era muito boa, não existia essa barreira, todos vestiam a camisa [...] As questões dos professores sem ser do Caic tinha sim, tinha uma certa discriminação com os alunos [...] Dentro do Caic não tinham, tinha vez que a gente buscava o aluno, não podia, mas a direção, às vezes, ajudava a buscar esses alunos.”</p> <p>“Sim, demais, demais [...] Em 2019, a direção ajudava demais com a integração dos alunos, a participação dos alunos em qualquer evento, qualquer amistoso dos alunos ela estava sempre presente [...] A questão dos uniformes e materiais para o treinamento a gente sempre tinha, a escola valorizava sim.”</p> <p>“A nossa situação era essa questão dos jogos, da gente não ter esse olhar para as crianças da fronteira [...] O Caic fica do lado da prefeitura, a gente era os últimos a sermos atendido com ônibus para os jogos, e esse ônibus saía praticamente do nosso lado [...] Às vezes, o ônibus passava na nossa frente e não parava, éramos os últimos a chegar no ginásio.”</p>
Docente 6	<p>“Não, pelo contrário [...] Os professores me ajudavam [...] Não tinha nenhuma situação nesse sentido não.”</p> <p>“Eu achei que ficou um pouco falha nesse parte [...] Tinha que ter mais assim, gestão/professor, não tinha aquela interação entre escola e direção [...] Não davam muita importância [...] Falavam que tinha que trazer alunos</p>

	<p>fora de horário, é muita responsabilidade, mas quem estava ali era eu, a responsabilidade era minha.”</p> <p>“Eu achava que devia ter mais essa integração Brasil-Bolívia [...] Eu já fiz isso no xadrez, já levei os alunos do Brasil para participar na Bolívia e vice-versa [...] Mas nos outros esportes eu não fiz isso [...] Já veio até o cônsul boliviano e participou aqui.”</p>
Docente 7	<p>“Não, eu nunca percebi [...] Os professores sempre procuravam integrar todos, independente se o transporte era um ponto a ser questionado, mas sempre selecionavam de acordo com o desejo do aluno, não tinha problema nenhum [...] Mesmo sabendo que futuramente eles poderiam não contar com esse aluno em alguma atividade.”</p> <p>“Sim, sempre valorizou [...] A escola sempre trabalhava com projetos, pra integrar os alunos, tanto bolivianos como os brasileiros, nas práticas esportivas e pedagógicas, em determinadas matérias.”</p> <p>“Alguns brasileiros, alguns professores, no geral, têm preconceito com o esporte da Bolívia [...] No geral, na Bolívia não têm tradição no esporte, tanto em futebol no geral, na Bolívia não tem tradição no esporte em geral, mas a gente vê muito talento nesses alunos bolivianos [...] Eu mesmo tinha um aluno que era melhor do meu time e ele era boliviano, muito talentoso [...] A gente vê que têm muita criança, muito adolescente ali (escola) que têm talento [...] Muita criança boliviana, se lapidada, pode se tornar um grande atleta.”</p>
Docente 8	<p>“Não, nunca vi isso, nunca presenciei.”</p> <p>“Acredito sim [...] A escola sempre foi parceira em relação ao desenvolvimento da iniciação e treinamento esportivo na escola [...] Sempre deram suporte pra realização de projetos e eventos esportivos dentro da escola pra tentar incentivar a participação de alunos nas modalidades esportivas.”</p> <p>“Eu vejo uma situação de grande importância por falar de diferentes culturas [...] Eu gostava de ver essa interação entre alunos brasileiros e bolivianos, porque quando a gente traz duas culturas diferentes promove uma vivência que os alunos não estão acostumados [...] É isso é uma bagagem que eles vão carregar uma vida toda [...] Por mais que existiam, alguns alunos não compreendiam essa relevância das culturas, eu sempre gostei de trabalhar essa interação entre eles, essa socialização entre os alunos pra eles até mesmo para trocarem experiência [...] Eu gostava de fazer os alunos se relacionar, trocar essas experiências.”</p>
Docente 9	<p>“Os professores sempre ajudaram, nunca percebi nada disso.”</p> <p>“Faltava mais é material, a escola não fazia a reposição [...] A escola não incentivava os alunos [...] Teve um dia que eu pedi para treinar aqui perto em um espaço e a escola não autorizou.”</p> <p>“Independente de fronteira sempre procurei receber com maior carinho o ser humano, seja do Brasil ou da Bolívia.”</p>
Docente 10	<p>“Não existia isso, os professores ajudavam sempre [...] Os professores sempre incentivavam a presença dos bolivianos [...] Inclusive os bolivianos</p>

	<p>era mais fácil aparecer nos treinos do que os brasileiros, eles são muito Caxias.”</p> <p>“A coordenação, ela super incentivava, a diretora também, se ela pudesse tirar do bolso para comprar bolas e materiais ela fazia [...] Era só na visão de resultados [...] Mas essa integração Brasil-Bolívia entre os alunos não, eles não estavam interessados.”</p> <p>“Minha sugestão é tentar concentrar as aulas de Treinamento e Iniciação em apenas um turno escolar, isso facilitaria muito a maior participação de todos.”</p>
Docente 11	<p>“Sim, já presenciei [...] Na verdade, eu acredito que alguns colegas ainda têm preconceitos aos alunos da Bolívia, tipo racismo porque ele é boliviano [...] Já presenciei professores desfazendo de alunos bolivianos.”</p> <p>“Não valorizava, ficava só no papel, ela não vê a melhoria para o aluno em relação ao aprendizado ao treinamento [...] Só o professor que faz esse papel, fica de forma isolada.”</p> <p>“Eu acredito assim, que a Iniciação e o Treinamento é uma atividade aberta para qualquer pessoa, branco, negro, japonês, boliviano [...] Creio que os professores de Educação Física têm que ver o potencial do aluno boliviano, porque as vezes a estrutura genética do boliviano em relação ao esporte de força, esporte de luta, eles são bem mais ativos [...] Eles se dedicam mais, na Bolívia não tem isso, eles sentem falta disso, lá eles não tem essa oportunidade, devemos usar isso a favor deles.”</p>

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.2. Resultados das pesquisas com alunos pendulares

A partir de agora, veremos como responderam às perguntas os alunos pendulares.

4.2.1 Seção 1 – Perfil do aluno pendular

Nesta seção, são apresentados dados sobre o perfil dos alunos pendulares entrevistados. Os dados dessa seção foram organizados no Quadro 14, no qual foram inseridas informações acerca da Série/Ano, local de nascimento, local de moradia, participação em atividades esportivas dos projetos e os meios de transporte utilizados.

As perguntas foram: qual escola você estudava em 2019? Qual idade você possuía em 2019? Qual Série/Ano escolar você estudava em 2019? Onde você nasceu: Brasil ou Bolívia? Onde você morava no ano de 2019: Brasil ou Bolívia? Você participava (em 2019) em sua escola da prática de algum esporte de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo: Sim ou Não? De qual(ais) modalidade(s) esportiva(s) você participava em 2019? Qual meio de transporte você utilizava para seu deslocamento diário para a escola que você estudava?

Público, particular, ou ambos? Qual tipo de transporte você utilizava para o deslocamento e participação das aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Carro, bicicleta, ônibus, ou outros?

Quadro 14 – Descrição sobre o perfil dos alunos pendulares pesquisados

Descrição	Escola que estudava em (2019)	Idade (anos) em (2019)	Série/Ano (2019)	País onde nasceu	País onde morava (2019)	Participava do Treinamento ou Iniciação Esportiva	Modalidade esportiva que participava (2019)	Meio de transporte que utilizava (público, particular ou ambos)	Tipo de transporte que utilizava (ônibus, bicicleta ou carro)
Aluno 1	Cyríaco Félix de Toledo	13 anos	9.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Voleibol e Xadrez	Ambos	Carro e Ônibus
Aluno 2	Cyríaco Félix de Toledo	10 anos	5.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Futebol de Campo	Particular	Carro
Aluno 3	Caic Pe. Ernesto Sassida	12 anos	7.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Futsal e Futebol de Campo	Particular	Carro
Aluno 4	Pedro Paulo de Medeiros	13 anos	8.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Handebol e Karatê	Particular	Carro
Aluno 5	Caic Pe. Ernesto Sassida	13 anos	6.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Handebol	Ambos	Carro e Ônibus
Aluna 6	Pedro Paulo de Medeiros	13 anos	7.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Voleibol	Particular	Carro
Aluno 7	Pedro Paulo de Medeiros	14 anos	8.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Futsal e Handebol	Particular	Carro
Aluno 8	Pedro Paulo de Medeiros	14 anos	7.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Handebol	Particular	Carro
Aluno 9	Pedro Paulo de Medeiros	12 anos	5.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Handebol	Particular	Carro
Aluno 10	Caic Pe. Ernesto Sassida	14 anos	7.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Handebol, Futsal e Atletismo	Ambos	Carro e Ônibus
Aluno 11	Caic Pe. Ernesto Sassida	11 anos	6.º Ano	Brasil	Bolívia	Sim	Futsal	Particular	Carro

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.2.2 Seção 2 – Percepção dos alunos pendulares sobre a organização dos projetos esportivos da Reme

Nesta segunda seção de entrevistas, foram feitas as perguntas correlacionadas aos aspectos de entendimento dos alunos pendulares associados aos projetos esportivos de Iniciação e Treinamento Esportivo da Reme de Corumbá-MS (Quadro 15). Para tanto, foi preciso organizá-las em 3 blocos de perguntas a seguir.

Primeiro bloco de perguntas: como você ficou sabendo das atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo na escola? Como foi que começou essa prática? Como o professor realizava a seleção dos alunos para participação nas atividades de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo na escola onde você estudava?

Quadro 15 – Conhecimento dos alunos pendulares sobre as atividades de Educação Física

Descrição	Respostas
Aluno 1	“Os professores, responsável por cada esporte, chegava na sala e oferecia cada esporte [...] Eu treinei uma vez futebol, mas não gostei do treino [...] Me interessei pelo voleibol e depois fui também para o xadrez, aí comecei a praticar [...] O professor [nome suprimido] escolhia tipo, os melhores, mas como o vôlei não tinha tantos integrantes, então ele escolhia os que restavam [...] Se faltava algum aluno, a gente mencionava para o professor e aí íamos na sala falar para o colega se ele podia ou queria participar do voleibol.”
Aluno 2	“Eu vi um campeonato e gostei do futebol, aí fui atrás do professor e pedi para deixar eu treinar [...] O professor [nome suprimido] fazia o convite para os alunos participar do futebol [...] Ele passava nas salas perguntando quem queria, como era futebol, tinha bastante gente que gostava.”
Aluno 3	“O professor [nome suprimido] me falou pra mim vir treinar e jogar os jogos da Reme [...] Eu jogava aqui na quadra, na hora do recreio, aí meus amigos falaram para o professor que eu jogava muito bem, aí uma vez o professor de Educação Física e Treinamento foi lá na minha sala de aula e me chamou, aí falei, tá bom eu vou [...] Esse professor que me chamou não era o mesmo que eu treinei, ele apenas foi me chamar, mas treinava com o professor [nome suprimido] [...] O professor do Treinamento falava na sala de aula pra gente ir treinar porque ele ia escolher quem iria jogar.”
Aluno 4	“O pessoal da escola, nas aulas de Educação Física, eles perguntava lá para o professor se ia ter treino, aí ele dava um bilhete e a gente olhava os horários, aí a gente ia treinar [...] Não tinha seleção, era só ir treinar e pronto.”
Aluno 5	“Comecei com um professor que falou para eu treinar para jogar os jogos da Reme em uma escola perto do poli, acho que era escola Barão [...] O professor passava nas salas de aula fazendo o convite, aí eu já ia treinar [...] O professor não sabia que eu jogava handebol, eu jogava futsal, eu era goleiro, aí eu quis ir fazer o handebol.”
Aluna 6	“Eu fui convidada para jogar vôlei na aula de Educação Física, eles também passavam os bilhetes nas salas convidando os alunos [...] Os alunos eram escolhidos nas aulas de Educação Física, a gente praticava esporte lá e ali era convidado também.”

Aluno 7	“Meus colegas que falaram do Treinamento [...] O professor falava do 6.º Ano até o 9.º Ano, ele entregava um papelzinho para ser assinado pela mãe e pelo pai [...] Na hora do treino o professor escolhia os melhores para participar dos campeonatos.”
Aluno 8	“O professor [nome suprimido] entrou de sala em sala pedir para quem podia participar dos jogos da Reme, ele foi fazer um convite [...] Acho que era por idade a seleção dos alunos [...] Participava quem quisesse, tinha uns que não queria e outros que queriam, eu quis, aí falei para meu pai e ele autorizou.”
Aluno 9	“Eu fiquei sabendo pelo meu irmão, que disse que o professor estava precisando de alunos para treinar [...] Lembro que o professor [nome suprimido] também passou na minha sala para entregar algum convite e os pais tinham que assinar o papel [...] O professor [nome suprimido] marcava na quadra lá perto da rodoviária [...] Não me lembro de alguma escolha, acho que ele tinha poucos alunos, por isso não tinha como escolher [...] O que me lembro era que o professor [nome suprimido] não tinha como escolher os melhores, ele treinava poucos alunos.”
Aluno 10	“Soube na escola mesmo, pelos amigos e professores de Educação Física [...] Eu já treino a bom tempo [...] Lembro que os professores escolhiam os que mais jogavam bem, era feito nas aulas de Educação Física.”
Aluno 11	“Quando eu estudava na escola, lembro que um dia fui entregar um material na escola à tarde, aí vi uns meninos jogando na quadra, depois perguntei o que era e um colega me disse que era futsal, perguntei como entrar [futsal], ele me disse para falar com o professor [nome suprimido], aí levei um papel e meu pai autorizou [...] O professor [nome suprimido] deixava todo mundo treinar, quem quisesse, no jogo valendo, torneio ou campeonato, ele escolhia os melhores.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

O segundo bloco de perguntas: você já participou em sua escola de alguma equipe esportiva que disputou campeonato ou jogos esportivos? Você já participou de alguma atividade esportiva na Bolívia? Como era essa participação? As respostas estão no Quadro 16 abaixo:

Quadro 16 – Repostas dos alunos pendulares sobre participação em jogos esportivos

Descrição	Respostas
Aluno 1	“Não, nunca participei de disputas pelo voleibol [...] A gente não era tão bom assim, perdíamos às vezes [...] A gente não tinha uma coordenação, não sabíamos passar bola e outras coisas, isso foi o nosso defeito, aí o professor não colocava no campeonato [...] No xadrez participei do jogos sim, acho que era jogos da Reme [...] Na Bolívia nunca participei de campeonato, pois estava mais aqui [Brasil], então não fiquei conhecendo o esporte lá.”
Aluno 2	“Não, nunca participei de nada, nenhum campeonato [...] Eu que não queria participar [...] Nem no Brasil e nem na Bolívia.”
Aluno 3	“Sim, já participei dos jogos da Reme [...] Também já participei de outro torneio lá no poli, não me lembro bem, era uma copa de futsal [...] Na Bolívia eu já joguei, era um time de amigos do bairro, sempre estava disputando torneios.”

Aluno 4	“Sim, no Brasil já participei da competição de karatê, fui para Campo Grande [...] Na Bolívia só participava de jogos entre os amigos, sempre fiquei mais aqui no Brasil, meus pais têm comércio aqui [...]”
Aluno 5	“Já participei, não lembro qual campeonato [...] Acho que era os jogos da Reme, fazia parte do treinamento do Caic [...] Aqui na Bolívia nunca participei de nada, nenhum esporte, só no Brasil.”
Aluna 6	“Só aqui no Brasil, uma vez eu acho, um jogo de uma escola contra outra, não me lembro onde foi [...] Na Bolívia nunca, só brincava mesmo na rua de futebol e vôlei.”
Aluno 7	“Aqui no Brasil já participei de campeonato de futsal que fiquei em segundo lugar e handebol fiquei em terceiro lugar, era os jogos da Reme [...] Na Bolívia eu participava de ciclismo, sempre participei de campeonatos por lá, eu gostava bastante.”
Aluno 8	“Sim, já participei pelo handebol, eu lembro que a gente jogou com outras escolas, ficamos em terceiro lugar, não lembro direito, tinha um campeonato que a gente jogava e eu gostava [...] Na Bolívia só jogava na rua futebol, só joguei handebol no Brasil, aqui na Bolívia não tem esse esporte.”
Aluno 9	“Lembro que já participei de um jogo, acho que era campeonato, era uns jogos que ficamos em terceiro lugar [...] Ganhei uma medalha nesse jogos [...] Se eu não me engano era os jogos do município, entre escolas [...] Na Bolívia nunca participei de nada, sempre fiquei mais do lado do Brasil e por isso não participava de nada lá.”
Aluno 10	“Na escola aqui no Brasil já participei de jogos com o handebol e futsal, era torneio que jogava no ginásio e em uma escola perto do ginásio [...] Ganhei medalha de terceiro lugar no futsal e não ganhei no handebol [...] Na Bolívia nunca joguei nada, só no campinho perto de casa, com os amigos.”
Aluno 11	“Em Corumbá [Brasil] eu joguei algumas vezes, acho que era jogos da Reme [...] Na Bolívia já participei de competição no domingo, futebol da igreja.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

O terceiro bloco de perguntas: o que você achava das aulas de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo? Existia alguma dificuldade que você enfrentava para participar das atividades esportivas? Veja as respostas no Quadro 17:

Quadro 17 – Percepção dos alunos pendulares sobre as aulas e sobre a dificuldade de participar das atividades esportivas

Descrição	Respostas
Aluno 1	“Sim, o que mais eu sentia era ter que ir na Bolívia e voltar para o Treinamento [...] Eu precisava deixar de fazer outras coisas para ir ao Treinamento, tipo, outros estudos, afazeres [...] Mas eu gostava muito de praticar esporte, eu tentava superar essa distância.”
Aluno 2	“Eu gostava do treino [...] Acho que a escola deveria ter uma quadra para treinar, a quadra que jogava era longe da escola [...] Para eu chegar lá (quadra), tinha que vir da Bolívia e depois voltar [...] Às vezes, não conseguia ir.”
Aluno 3	“Não me lembro de nenhuma dificuldade, meu pai sempre me trouxe [...] Eu gostava muito do esporte.”

Aluno 4	“A maior dificuldade era quando meu pai não estava na cidade ele fazia corrida, faz corrida [frete], aí minha mãe tinha que pegar Uber para poder me trazer no treinamento [...] Ela me levava no comércio que trabalha e depois eu ia a pé para o treinamento [...] Ou às vezes nem conseguia ir [...] Eu não sabia jogar muito handebol, e precisava ajudar aqui no comércio, às vezes não conseguia ir no treino para ajudar aqui no comércio.”
Aluno 5	“Achei tudo legal, alguma dificuldade era mais no jogo mesmo, as vezes treinava mal, depois aprendi [...] Só as vezes que não tinha como chegar no treino, por algum motivo, tipo transporte, ou tinha algum serviço pra fazer em casa [...] Acho que a quadra da escola era muito ruim, tinha pombo que fazia as necessidades, telhado quebrado, quadra mal pintada, acho que isso seria bem melhor para o esporte.”
Aluna 6	“Minha maior dificuldade, que me lembro, era chegar no treinamento, nem sempre eu conseguia transporte [...] Outra coisa, eu ajudava minha família no comércio aqui na Bolívia, por isso, não podia treinar direito.”
Aluno 7	“Eu acho que o treino era pouco, tinha que ter mais vezes [...] A dificuldade era não ter quadra na escola, tinha que ir longe para treinar, se fosse na escola seria melhor [...] Também tem o transporte da Bolívia, as vezes fechava a fronteira e não conseguia chegar no treino e nem na escola.”
Aluno 8	“O professor ensinava bem, mas os alunos que era o problema [...] A bagunça era grande dos alunos, eles não respeitavam o professor [...] Outra coisa, a escola não tinha quadra, tinha que ir na quadra do poli, era longe pra mim, mas eu gostava de treinar no horário contrário da aula [...] Às vezes, tinha a situação do transporte da Bolívia, quando não podia passar na fronteira eu ficava por lá, não gostava disso.”
Aluno 9	“Eu achava legal, era bem legal [...] Sempre ia no treino, mas eu tinha um problema no pé, mesmo assim ia no treino [...] O que eu tinha dificuldade era algumas vezes chegar no treino, tinha uns bloqueios na fronteira as vezes, aí não podia passar [...] Meu tio buscava a gente lá na fronteira e aí levava no treino, meu pai ficava lá [Bolívia] [...] Tinha problema da distância da escola, a quadra era longe da escola, lá na escola não tem quadra.”
Aluno 10	“Era fácil eu chegar na escola, ela ficava perto da fronteira [...] Eu não gostava quando fechava a fronteira e não podia passar para o Brasil [...] Na escola a quadra era ruim, chovia muito dentro e não deixar treinar [...] Na quadra era muito sujeira, mas eu gostava de treinar assim mesmo.”
Aluno 11	“Eu gostava do treino, não tinha nenhuma reclamação [...] Minha dificuldade era quando eu não conseguia que o carro me levasse, as vezes estragava o carro, tentava pegar carona [...] O tempo do treino era pouco também, tinha que chegar da Bolívia e ficava pouco tempo no treino e já tinha que voltar.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.2.3 Seção 3 – Inter-relação dos alunos pendulares, a escola e a fronteira Brasil-Bolívia

Nesta última seção de entrevistas, foram agrupadas as perguntas relacionadas ao discernimento que os alunos pendulares possuem quando indagados sobre seu convívio com os demais colegas frequentadores dos projetos esportivos das escolas fronteiriças em estudo.

As perguntas: considerando que estudava numa região fronteiriça (Brasil-Bolívia), contudo, no Brasil, explique como era para você a convivência e o relacionamento com os colegas nas práticas esportivas desenvolvidas durante a Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? Como você considerava a sua relação com os colegas do Brasil? Você já sofreu algum tipo de preconceito procedente de colegas durante as aulas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo? No Quadro 18 veremos a percepção dos alunos pendulares sobre a convivência com os demais discentes:

Quadro 18 – Percepção dos alunos pendulares sobre a convivência com os demais colegas

Descrição	Respostas
Aluno 1	“Meu relacionamento era considerado regular no treinamento, mas fora dele, era tipo companheiro, não muito amigos [...] Não conversávamos muito, pois eu morava na Bolívia, aí ficava mais difícil[...] Antes eu também fazia Treinamento de atletismo e naquela época também tinha sobrepeso e era boliviano, não tinha tanta relação com meus companheiros, estava entrando na escola [...] Então, era tipo, eles me colocavam apelido, tipo kokimoto [...] Que eu me lembre era só isso, após isso nos dávamos bem, foi diminuindo os apelidos, então acho que era bom o relacionamento.”
Aluno 2	“Era mais ou menos [...] Alguns colegas não queriam que eu jogasse, eles queriam jogar outra coisa [...] Não sei o motivo deles não querer isso, acho que por eu ser da Bolívia, sei lá [...] Poucas vezes tinha briga, quando existia a briga era por alguma jogada no treino [...] Às vezes, eles me xingavam por errar, mas isso era tranquilo, não ligava”
Aluno 3	“Era tranquila, não tinha problemas com ninguém [...] A gente fazia as equipes e jogava junto todo mundo [...] Não me lembro de nenhum problema com meus colegas desse tipo, gostava deles e acho que eles gostavam de mim.”
Aluno 4	“No começo [quando entrou na escola] era difícil por eu não saber falar muito o português, eu falava só um pouco, espanhol misturado com o português, isso era um problema [...] Eu ficava calado só escutando [...] Mas preconceito não tinha muito, só quando eu entrei na escola, depois eu fui entendendo o português aí fiz amizades, aí ficou melhor.”
Aluno 5	“Era de boa com meus colegas, não tinha muita briga não, eles eram gente boa [...] Nunca tive nada de preconceito não, nunca mesmo, não me lembro disso.”
Aluna 6	“Na escola tinha boas amizades, mas sempre via alguns alunos que eram da Bolívia sendo xingados por outros alunos [...] No treinamento era bem melhor, porque tinha pouco aluno e não tinha esse negócio de xingarem [...] Não é porque somos da Bolívia que as pessoas têm que xingar a gente [...] Já escutei chamar de boliviano, de estrangeiro.”
Aluno 7	“Não, nunca percebi nada disso, eu não tinha muita aproximação com os alunos daqui [Brasil], ficava mais com meus amigos da Bolívia [...] No treinamento era bem legal, mas ficava também com meus amigos da Bolívia [...] Só tinha contato com os alunos daqui na escola, bem difícil a gente encontrar na rua.”
Aluno 8	“Bom, era bom, nunca tive nenhum problema com ninguém na escola e nem no treino, eu era bem tranquilo, não mexia com ninguém [...] Só, às vezes,

	presenciava meus amigos da Bolívia sendo, tipo assim, xingados, não era bem xingados, era tipo, chamando, olha aquele boliviano, algo assim [...] Não era bom escutar isso, mas, no mais, tudo era bom na escola, eu gostava do esporte”
Aluno 9	“No treino não tinha problema, achava bem legal meus amigos, era pouca gente no treino, eu gostava deles [...] Às vezes, tinha problema na escola, não no Treinamento [...] Eles me xingavam de boliviano, tipo bullying mesmo [...] Não falava nada para a coordenadora, deixava eles xingarem e saia de perto [...].”
Aluno 10	“Eu gostava dos meus amigos de lá, sempre me ajudavam nas tarefas da escola [...] Uma vez uma pessoa me chamou de boliviano no treinamento, na hora falei para o professor, ele [professor] chamou o menino para conversar [...] Mas é comum na escola as pessoas chamarem o outro de boliviano, eu não gostava de ver isso.”
Aluno 11	“Os meus colegas eram legais, só tinha alguns que, acho que não gostava da gente que morava na Bolívia, não sei porque [...] Na escola tinha bastante gente que morava lá [Bolívia] bastante mesmo [...] Isso acontecia mais no recreio, no treino não, era pouca vez [...] Eu não ligava para isso, eu gostava de muita gente ali, tinha colegas bons.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

4.3 Discussão dos resultados obtidos em ambas entrevistas

Neste presente segmento do trabalho são apresentados e discutidos, de forma qualitativa e quantitativa, as análises dos resultados obtidos no sentido de responder aos problemas formulados. Para tanto, esta etapa foi dividida em duas partes, sempre procurando observar as diferenças e afinidades nas respostas dos sujeitos entrevistados.

Na primeira parte foi realizada a averiguação das manifestações dos sujeitos caracterizados como intragrupos: docentes x docentes e alunos pendulares x alunos pendulares, enquanto que na segunda parte foi apresentado o cruzamento das respostas dos intergrupos: docentes x alunos pendulares, sempre observando o delineamento das seções e suas respectivas perguntas geradoras. Esta organização e análise dos resultados permite explorar, de forma didática, as avaliações, as opiniões, os julgamentos e a representação dos sujeitos a partir de seus enunciados.

Acreditamos ter estabelecido uma coerência e constituído um formato didático para as análises, sobretudo se considerada a complexidade de tratamento das diversas respostas com as teorias e os elementos conceituais elencados no decorrer do trabalho. Desse modo, foi possível compor diferentes resultados substanciados em formato de recortes, formando pequenas peças de um complexo assunto, que é a promoção do esporte escolar em escolas em região de fronteira e seus fluxos internacionais. Neste caso em especial são debatidos os desafios, as demandas e as possibilidades do esporte extracurricular dos projetos de Iniciação

e/ou Treinamento Esportivo nas escolas da Reme de Corumbá-MS e o contexto de fronteira. Portanto, geramos nesta parte do trabalho discussões específicas sobre o tema proposto, baseadas em apreciações analíticas e contextuais, com ênfase nos problemas e objetivos da dissertação.

4.3.1 Análises comparativas intragrupos

Nesta parte são iniciadas as discussões relativas aos dados coletados na pesquisa – resultados –, ponderando a organização sequenciada, bem como levando em consideração o recorte das informações, separando o grupo dos entrevistados e comparando os seus dados intergrupos: docentes x docentes e alunos pendulares x alunos pendulares. Aqui a ideia é também realçar os elementos teóricos da pesquisa, sempre relacionando e respeitando as informações dos questionamentos e respostas extraídos dos grupos em discussão.

4.3.1.1 Docente X docente

Ao analisarmos a primeira seção de perguntas, a que se refere à descrição sobre o perfil dos docentes pesquisados, percebemos que houve uma certa proporcionalidade na distribuição numérica de entrevistados entre as três escolas em estudo, foram 3 (27,2%) professores entrevistados na escola municipal Cyríaco Félix de Toledo, 4 (36,3%) professores na escola municipal Pedro Paulo de Medeiros e outros 4 (36,3%) na escola municipal Caic Pe. Ernesto Sassida. Além disso, foi constatada uma grande heterogeneidade na descrição deles, o que, de certa forma, favorece o trabalho em curso, especialmente quando são considerados aspectos do tipo: vínculo trabalhista, tempo de docência na escola e quais atividades – aulas – são desempenhadas na unidade de ensino.

Assim, deduzimos que a variedade encontrada no perfil dos entrevistados gerou uma certa diversidade nas respostas, considerando as diferentes experiências dos docentes. Como exemplo, podemos notar uma grande desproporcionalidade no regime trabalhista dos professores de Educação Física dessas escolas fronteiriças. Foram observados 8 (72,7%) professores com contratos temporários de trabalho e apenas 3 (27,2%) com vínculo efetivo – concursados –, o que pode refletir em uma certa quebra nos planejamentos curriculares esportivos desenvolvidos nessas escolas.

Além disso, ficou caracterizado nas respostas dos professores que mais da metade deles (54,5%) estava apenas de 1 a 2 anos de serviços prestados na mesma unidade de ensino, o que

pode representar pouco tempo na unidade e, ainda, uma possível descontinuidade no trabalho desenvolvido nas escolas que possuem pluralidade fronteiriça. Isso pode ser comparado ao pensamento de Tubino (2001), que relaciona o insucesso dos projetos esportivos à descontinuidade dos planejamentos estratégicos das instituições. Galindo (2010) reforça essa lacuna ao dizer que somente com reflexão e planejamento dos instrumentos normativos haverá a promoção efetiva das atividades, evitando a suspensão das ações que refletem no meio social.

No caso das escolas em estudo, é possível, como alternativa, tentar evitar essa interrupção com a consolidação e efetivação desses professores de Educação Física no ambiente escolar, facilitando, assim, a concretização de seu vínculo com a comunidade escolar e, conseqüentemente, suas inserções esportivas na unidade e no seu contexto ao considerar o possível fluxo fronteiriço.

Ainda no campo do perfil dos professores de Educação Física, mais precisamente nas respostas sobre o campo das modalidades esportivas extracurriculares que atuavam nas escolas municipais de fronteira – Cyriaco Félix de Toledo, Pedro Paulo de Medeiros e Caic Pe. Ernesto Sassida –, foi apurado que 8 (72,7%) estavam atuando com aulas nas modalidades coletivas e individuais e 3 (27,2%) com apenas aulas nas modalidades individuais. Ficou ressaltado em diversos relatos dos professores que as atuações nessas modalidades não eram constantes, e que, por diversas vezes, havia alternância, troca das modalidades, seja por insuficiência de alunos interessados na prática, seja pela falta de afinidade e conhecimento que o professor possuía na modalidade esportiva.

Ao analisar as perguntas contidas na segunda seção, quando adentramos às percepções dos docentes – professores de Educação Física – sobre as normativas dos projetos esportivos da Reme, percebemos que, apesar da maioria (54,5%) dos professores dizer que conhecia a Resolução n.º 247, de 4 de novembro de 2019, que normatiza os projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas escolas da Reme (CORUMBÁ, 2019b), houve um contraponto nas respostas se esta mesma normativa atendia às expectativas do esporte na escola, sendo que a grande maioria (81,8%) dos professores entrevistados respondeu que a normativa (CORUMBÁ, 2019b) não tinha efetividade nas ações dos projetos esportivos da escola. Por exemplo, o Docente 7 diz que conhecia a resolução, entretanto, ele argumenta que a escola não cumpria, pois “engessava” as modalidades esportivas, de modo que o docente não teria opção de sugerir algum esporte que melhor conviesse aos alunos.

Fica demonstrada, pela opinião majoritária dos professores, a relevância de existir um documento regulador para os projetos esportivos, mas o mesmo documento deve ser

compatível com a realidade vivenciada dentro da unidade escolar. Nesse caso, é possível ter ocorrido uma lacuna durante o compartilhamento e a operacionalização das informações contidas no documento norteador esportivo (CORUMBÁ, 2019b), especialmente pelo órgão responsável: a Semed.

Nesse contexto, Berclaz e Lopes (2019) vêm ao encontro dessa discussão, deixando claro que, diante dos dispositivos regulatórios legais, nacionais ou locais, apesar de existirem distanciamentos operacionais entre a normativa de sua execução, é preciso encontrar caminhos para garantir direito à prática esportiva de crianças e adolescente. As falas dos entrevistados, transcritas a seguir no Quadro 19, resumem substancialmente esta análise:

Quadro 19 – Respostas dos docentes sobre a regulação dos projetos esportivos

Docente 1 - “Não, não atendia porque, naquela época, existia somente um público, que era só o futsal, e essa normativa dizia que você tinha que pegar um treinamento e escolher.”
Docente 2 - “Era bom pra gente ter uma noção [...] Direcionava a gente, o que era, como dava pra fazer [...] Mas não sabia ao certo como aplicar.”
Docente 3 - “Acho que deveria ser melhor divulgado.”
Docente 4 - “Não, nunca me apresentaram essa normativa (Resolução) [...] Nunca ninguém me mostrou, soube apenas por intermédio de outras pessoas.”
Docente 9 - “Só deveriam mostrar isso melhor pra gente.”
Docente 10 - “A resolução não fazia tanta diferença pra mim, ainda mais que era iniciação, eu não conseguia seguir tudo.”
Docente 11 - “Na verdade a gente trabalha de uma forma que a gente vai burlando o que está escrito [...] Eu tento seguir, mas tem coisa que não dá pra fazer igual às normas previstas.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Ainda dentro desta perspectiva da normativa (CORUMBÁ, 2019b) é importante ressaltar que os docentes (1) e (3) demonstram (Quadro 20), em suas falas, uma certa angústia quando comentam sobre a falta de espaços adequados para realização das práticas esportivas.

Quadro 20 – Respostas dos docentes sobre os espaços adequados para a atividade da Educação Física

Docente 1 - “A normativa dizia que tinha que pegar um esporte, então acabei pegando o handebol até por pressão da escola e pela tradição que já existia na escola, mesmo sem estrutura para isso (quadra)”.
Docente 3 - “Infelizmente na escola não tem uma quadra pra facilitar esse Treinamento [...] Como a escola não tinha espaço (quadra), eles iam para o poliesportivo, no sábado pela manhã, espaço público”.

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Segundo o Instituto Península (2019) e o Inep (2020), esta carência de estruturas – quadras – é retrato comum da grande maioria das escolas públicas do Brasil. Contudo, não podemos considerar que apenas a construção de quadras seria a solução para os problemas enfrentados dentro de um contexto de esporte escolar, do mesmo modo, Silva Junior *et al.* (2017) são favoráveis a, além de melhorar as condições dos espaços esportivos, fortalecer toda a estrutura organizacional que envolve as práticas esportivas nas escolas.

Já os aspectos demonstrados na terceira seção das entrevistas foram baseados nas perguntas envolvendo a compreensão da fronteira Brasil-Bolívia tendo como perspectiva a visão do docente, professor de Educação Física. No primeiro momento, foi questionado aos docentes qual a percepção que possuíam perante o país vizinho (Bolívia), sendo aferido dentre as respostas que 5 (45,5%) docentes consideraram sua relação com a Bolívia ótima, 2 (18,1%) boa e 4 (36,4%) a caracterizaram como regular.

Dentre as respostas dos docentes à segunda pergunta desta seção, em que eles deveriam descrever, de forma livre, a fronteira Brasil-Bolívia, a grande maioria 7 (63,6%) enxergou a fronteira com falta de reciprocidade entre os países (Brasil-Bolívia), local sem integração, falta de acordos internacionais; em segundo lugar, 3 (27,2%) citaram a insegurança, a fronteira ligada ao meio ilícito, ou mesmo como local de predominância do tráfico de drogas; em último lugar, para 1 (9,2%) deles, a fronteira foi associada a um local pobre, sem saneamento básico.

Ao compararmos as respostas da primeira pergunta objetiva com as abordagens qualitativas apresentadas na segunda pergunta, notamos uma certa confusão no discurso sobre a fronteira, deixando claro, pela maioria dos docentes entrevistados, que existe uma certa desconexão do Brasil com o país vizinho. Percebemos o olhar dos entrevistados apenas voltado ao fator territorial da Bolívia, sem abordar as diversas possibilidades interculturais presentes na região fronteira Brasil-Bolívia.

Sabemos a existência de diversos problemas de origens sociais, políticas e econômicas presentes nas regiões das cidades fronteiriças do Brasil ou do mundo, mas não podemos deixar de olhar e citar as pluralidades marcantes dessa região de fronteira entre Brasil e Bolívia, principalmente quando esta visão parte de moradores que são docentes dessa localidade. Oliveira (2016) já dizia que essas regiões fronteiriças são localidades diferenciadas por possuírem frequentemente mesclagem cultural de intercâmbio de costumes, folclore, culinária, religião, entre outras, caracterizando uma região de singularidades, com características próprias. Quanto aos aspectos pejorativos da fronteira em estudo, Golin (2017)

também já tinha apontado alguns gargalos sobre professores de Educação Física que atuam na disciplina escolar, sendo que o grupo estudado evidenciou questões depreciativas da região.

Assim, citamos trechos (Quadro 21) dos discursos dos docentes – professores de Educação Física – que estão relacionados aos dados apresentados anteriormente:

Quadro 21 – Relato de docentes sobre os problemas diversos relativos à questão fronteiriça

Docente 1 - “Acho que falta muito ainda um regimento que normatize essa fronteira [...] O brasileiro achar que todo boliviano não presta e o boliviano achar que eles não precisam do país (Brasil) [...] Eles precisam sim, eles dependem de hospitais [...] Precisa tornar uma fronteira boa de ambas as partes.”

Docente 4 - “Eu descreveria que eu acho um pouco desorganizado [...] Acho que eles são pouco assistidos [...] A educação mesmo, tendo em vista o grande número de alunos bolivianos que procuram as escolas brasileiras [...] Eu acredito que seja por conta que lá o ensino não é de tanta qualidade.”

Docente 6 - “Eu acho assim, ela é uma fronteira muito pobre, não tem os recursos como tem no Brasil.”

Docente 8 - “Acho que a fronteira existe um certo distanciamento, um local ainda não integrado.”

Docente 10 - “Eu acredito assim, dentro da fronteira os bolivianos que têm mais benefícios que a gente, eles vêm, eles que movimentam aqui a cidade [...] Eles se aproveitam muito mais daqui do que nós [...] Na questão da saúde, por exemplos, eles utilizam nossos hospitais.”

Docente 11 - “Uma fronteira insegura.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Costa (2015, pp. 41-42) considera que esta visão negatizada do “outro” presente na região de fronteira Brasil-Bolívia ganha força entre os brasileiros de Corumbá-MS em relação à população da vizinha Bolívia, alimentando estigmas capazes de criar parâmetros divergentes dos valores considerados “civilizados”. Golin (2017) corrobora com este direcionamento, ao relatar em seu trabalho que existe uma certa tendência dos professores, e de uma parte dos alunos brasileiros, de enxergarem de forma negativa a fronteira Brasil-Bolívia.

Além da existência dessas percepções desfavoráveis da região fronteiriça (Brasil-Bolívia), existe evidência de que a fronteira ao menos é notada por órgão estratégico responsável pela construção de políticas públicas locais. Esta constatação foi percebida por Aguilar (2021, p. 43), que identificou que a própria Secretaria Municipal de Educação (Semed) não leva em consideração a região fronteiriça (Brasil-Bolívia) “no tocante a sua organização funcional, estrutura curricular e recursos humanos”, isso porque, segundo a pesquisadora, nenhum apontamento sobre o contexto fronteiriço foi observado no “último

relatório bianual (2018-2019) de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (2015-2025)”.

Acreditamos que o pleno debate sobre o tema fronteira deve ser inserido dentro de uma conjuntura de transformação da prática pedagógica escolar da Reme, principalmente nas escolas que possuem fluxos de alunos pendulares, pois o conhecimento é a principal ferramenta para o avanço nos processos de respeito e valorização da população da fronteira.

Na última pergunta desta terceira seção, realizada aos docentes professores de Educação Física, foi indagada qual seria a primeira imagem projetada na cabeça em relação à fronteira Brasil-Bolívia. Mais uma vez comprova-se, pelos resultados a seguir, a visão confusa de fronteira. As respostas estavam sempre relacionadas, repetidamente, ao território boliviano. Entre as palavras mais citadas estão: 4 (36,3%) como um local de pobreza, sem estrutura básica; 3 (27,3%) um local alegre, movimentado; 2 (18,2%) associaram a fronteira como um local de comércio; e 2 (18,2%) como sendo um local ligado ao ilícito.

Diante desse quadro geral apresentado até o momento, entendemos que as maiores barreiras que os docentes possuem para perceberem os reais aspectos que englobam nossa região de fronteira Brasil-Bolívia parece estar na falta de compreensão e pouca familiaridade dos elementos que envolvem os aspectos fronteiriços. Essa afirmação vai ao encontro de Golin (2017) quando identificou em sua pesquisa que o educador, ao assumir uma visão etnocêntrica, pode impossibilitar a realização de um passo primordial no desenvolvimento de seu trabalho dentro de um processo pedagógico, principalmente ao não enxergar a sua colocação no lugar do outro.

Em se tratando do esporte na escola, essa necessidade dos docentes serem mais bem instruídos para conseguirem entender os contextos que permeiam a fronteira é importante para as unidades escolares, pois, segundo Zotovici (2015), as aulas de Educação Física e/ou Esporte Escolar são grandes incentivadoras das relações humanas dentro das escolas de fronteira, pois nelas são associados diversos elementos, como toque, contato corporal, gestos, linguagens, fatores que integram a essência de uma comunidade local fronteiriça.

Adentrando às análises das entrevistas dos docentes contidas na quarta seção, nas quais são abordadas as inter-relações dos projetos esportivos, alunos pendulares, escola e fronteira Brasil-Bolívia, a mesma seção está subdividida em 3 blocos, que possuem perguntas correlacionadas. Dentro da primeira pergunta (bloco 1) desta quarta seção, foi indagado ao docente qual era o entendimento sobre o relacionamento entre os alunos de culturas diferentes nos projetos de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, considerando que ele trabalha numa escola de região fronteiriça (Brasil-Bolívia).

Dentre as respostas, observamos, de maneira geral, que a grande maioria 6 (54,5%) disseram não haver ou não observaram problemas de relacionamento entre os alunos de culturas diferentes em suas aulas, outros 5 (45,5%) consideraram existir ocorrências de algum tipo de conflito/divergência entre eles, seja pelo fato da incompreensão dos idiomas, seja pelo preconceito de alunos brasileiros com os bolivianos. Essas duas vertentes encontradas nas respostas dos docentes, tanto da visão de um bom relacionamento quanto da de conflito entre os alunos nas escolas, são explicadas por Arf e Velasque (2017) quando comentam que as escolas situadas em área de fronteiras acolhem constantemente indivíduos de nacionalidades distintas num mesmo ambiente escolar, com isso, o mesmo espaço é capaz de gerar certas peculiaridades de cunho positivo, ou mesmo ocasionar problemas de convivência entre alunos – brasileiros e bolivianos.

Dentre as respostas de aspectos positivos direcionados para o bom relacionamento entre os alunos fronteiriços, percebemos uma certa dificuldade dos docentes em conseguirem caracterizar apenas uma explicação, ao mesmo tempo que falava no bom relacionamento, acabava por citar algum tipo de conflito na mesma resposta. Vejamos alguns exemplos abaixo no Quadro 22:

Quadro 22 – Respostas dos docentes sobre conflitos de relacionamento com alunos pendulares

Docente 1 - “Não tive nenhum problema [...] Eles mostravam que estavam querendo participar de alguma coisa.”

Docente 2 - “Não havia nenhum tipo de problemas [...] Mas, em relação à sala de aula [Educação Física] era diferente, era mais complicado [...] Acredito que a matéria [de Treinamento] era mais fácil do que a Educação Física.”

Docente 3 - “Era uma aula normal, não tinha diferença nenhuma [...] A única diferença é na língua, na fala, eles tinham dificuldade, principalmente os brasileiros de entender a língua da Bolívia.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Fica evidente que os docentes – professores de Educação Física – têm uma certa fragilidade em visualizar e entender esses conflitos nos ambientes em que atuam e residem – fronteira. Loro (2015) consegue confirmar essa falta de percepção dos professores quando, em sua pesquisa, os professores não conseguiram admitir com clareza a existência de conflitos nas inter-relações de alunos dentro das escolas. Costa (2015) corrobora dizendo que as fronteiras apresentam um dinamismo próprio de convivências, acarretando, com isso, um local interposto por conflitos.

Mesmo em cidades que não estão localizadas em regiões fronteiriças, mas recebem

alunos imigrantes em suas escolas, confirma-se a existência de conflitos entre eles. É o caso citado nos estudos de Thuillier, Pastor e Fuentes (2017b), em que identificaram, em um projeto esportivo escolar de característica extracurricular, valores favoráveis que o esporte promove no processo de socialização, mas também relatam tendências de conflitos culturais entre os alunos chamados de nativos e os imigrantes.

Além disso, é possível identificar nas respostas das entrevistas com os docentes outras situações de conflitos entre alunos bolivianos e brasileiros, muitas vezes pelo não entendimento do idioma ou mesmo por algum tipo de preconceito, que os próprios professores não conseguem descrever com clareza. Como exemplo disso, citamos um recorte da resposta do Docente 8 no Quadro 23:

Quadro 23 – Relato de um docente sobre preconceito entre alunos brasileiros e bolivianos

“Existia uma certa dificuldade de se relacionarem, até mesmo o preconceito, de alunos brasileiros com os alunos bolivianos.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Um elemento que chamou atenção nas análises, em apenas uma citação dentre todas as respostas, foi a de um dos entrevistados que relata a existência de conflitos entre os próprios alunos bolivianos. O Docente 5 descreveu, no Quadro 24 abaixo:

Quadro 24 – Relato de um docente sobre a existência de conflito entre os próprios alunos bolivianos

“Tinham situações que eu ajudava no treinamento de outros professores que os alunos [bolivianos] não se davam bem um com os outros alunos porque era de outra região da Bolívia [...] Os alunos tinham dificuldade com os próprios bolivianos [tribos] [...] Se não me engano eram três etnias.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Este fato pode sinalizar algum indício da presença de conflito étnico entre os *cambas*¹³ e *collas*¹⁴ dentro de unidades escolares fronteiriças. Golin (2017) também relata em seu estudo a existência de rivalidades étnicas entre alunos bolivianos nas escolas da Reme no Brasil, possivelmente ocasionados pelas dessemelhanças históricas entre *cambas* e *collas*. Loro (2020, p. 4) constata em sua pesquisa o comportamento de alunos bolivianos ou descendentes que “o estranhamento entre esses dois grupos étnicos (*Collas* e *Cambas*) é perceptível no interior das escolas brasileiras”.

Há também, entre os docentes entrevistados, professores que tentam adotar, de certa

13 A população *camba*, proveniente da região baixa, conhecida por Oriente ou Meia-Lua, é constituída em boa medida por mestiços e descendentes europeus. São considerados socialmente os mais ricos.

14 A população *colla*, originária da região alta do país, chamada de Ocidente ou Altiplano, é formada majoritariamente por indígenas. São considerados socialmente os mais pobres.

forma, algum tipo de método de intervenção a fim de amenizar as diversas formas de preconceitos presentes entre alunos de escola fronteiriça. No relato do Docente 9, no Quadro 25, é percebida essa tentativa de interlocução:

Quadro 25 – Relato de um docente sobre como evitar o preconceito entre os alunos

“Eu dialogava com os alunos para evitar esse tipo de preconceito [...] Mesmo não percebendo a existência de preconceito, eu preparava os alunos para evitar alguma brincadeira de mal gosto, eu já preparava os alunos para isso.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Nos parece que, diante dos relatos encontrados, é cada vez mais iminente a necessidade de construção de pontes que elevem o nível educativo, sobretudo que seja planejado a partir da realidade das escolas e da expectativa das turmas com esse contexto escolar fronteiriço. Arf e Velasque (2017, p. 108) defendem que é fundamental o desenvolvimento de “métodos e currículos” teóricos e práticos como forma de firmar uma educação intercultural em escolas de fronteira, citam inclusive como exemplo o modelo previsto pelo MEC “Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira”.

Em se tratando das respostas contidas na segunda pergunta (bloco 1), desta quarta seção, foi questionado aos docentes qual método ele utilizava para a escolha (seleção) de alunos que participavam das práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo.

Em síntese, percebemos uma prevalência 8 (72,7%) dos docentes, a priori, indicarem que era livre a escolha e participação dos alunos nas práticas dos projetos da Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo. Outros 2 (18,2%) responderam que, para participar das aulas dos projetos esportivos, realizavam uma seleção de alunos que possuíam maior aptidão física para as modalidades esportivas ofertadas. E somente 1 (9,1%) disse que ele mesmo não teve, ao menos, oportunidade de escolha da modalidade esportiva, sendo a escola que escolhia a modalidade e, conseqüentemente, os alunos com que ele atuaria.

Apesar dos docentes responderem, de maneira expressiva, que os alunos eram livres para escolha e participação nos treinamentos, isso não significava uma liberdade de escolha, até pelo fato desse “bilhete” ou “autorização” entregue aos alunos já estar direcionado às modalidades que os alunos deveriam escolher.

Nesse caso fica evidente nas respostas de alguns docentes que a escola já possuía um cronograma preestabelecido, com dias, horários e modalidades esportivas, de forma que o aluno só teria uma opção de escolha, sem ao menos serem consultados previamente. Vejamos alguns trechos das respostas no Quadro 26:

Quadro 26 – Resposta dos docentes sobre o oferecimento das atividades extracurriculares aos alunos

Docente 1 - “A escolha era aberto [...] A gente tem uma proposta do Treinamento [...] Colocamos essa proposta para os alunos, colocamos uma propaganda do Treinamento para os alunos [...] Quem acolher a proposta, realiza-se o Treinamento, era bem-vindo.”

Docente 2 - “Fomos no contraturno, a gente era a tarde e fomos de manhã lá, juntamos eles lá no horário do recreio, se não me engano, aí apresentamos as modalidades que iam ter, aí eles ficavam livres para escolherem o que eles queriam.”

Docente 3 - “Era um termo de compromisso né, e se os pais aceitavam que os alunos participassem eles iam participar [...] Determinava o horário da prática e eles iam para o Treinamento.”

Docente 4 - “Eu passava nas salas de aulas, com uma autorização de Treinamento para o 6.º ao 9.º Ano e de Iniciação para os alunos do 3.º ao 5.º. Ano, aí eles me devolviam preenchido se os pais aceitassem os termos determinados pela escola.”

Docente 8 - “Era feito o termo de responsabilidade, que os pais tinha que assinar, para autorizar o filho a participar.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Dessa forma, o que se vê é uma inversão da aplicação metodológica em relação à sequência inicial de implantação dos projetos extracurriculares; ou seja, ao invés dos professores organizarem com a equipe gestora – Semed/Escola – um formato mais adequado de atendimento aos alunos, para que, posteriormente, fossem apresentados aos pais e/ou responsáveis, eles acabam levando um modelo pronto, no qual o aluno deverá se adequar a esse único modelo. Devido a essas peculiaridades e ao formato de atuação, pode-se acarretar um desafio a mais na participação de alunos pendulares nas práticas esportivas escolares da Semed. Por outro lado, não podemos esquecer que os docentes – professores de Educação Física – também possuem, conforme já aferida no perfil das entrevistas dos docentes, alta rotatividade no tempo de permanência da escola e, quando estabilizam, possuem horários de aulas “engessados” na escola, muitas vezes interferindo na idealização de um modelo melhor para os projetos esportivos extracurriculares da Reme. Bickel, Marques e Santos (2012) sugerem que a aplicação e o sucesso de novas propostas dentro do universo de projetos esportivos dependerá de fatores primordiais, como planejamento, metas concretas e praticáveis, podendo contribuir para um importante passo na revisão dos atuais modelos esportivos presentes nas escolas.

Ainda nesta seção (bloco 1) foi interpelado, na terceira pergunta aos docentes, se existia alguma “barreira” que impedia a participação dos alunos pendulares (Bolívia/Brasil), nas práticas esportivas de contraturno da Reme. Na visão dos docentes, o maior número de

respostas 8 (72,7%) estava associado à locomoção e transporte e ao fechamento constante da fronteira. Outros 2 (18,2%) responderam que a grande barreira era o trabalho no comércio dos pais ou a documentação dos alunos em épocas dos jogos e, por fim, apenas 1 (9,1%) disseram que não existia nenhuma barreira que impedisse a prática esportiva escolar pelos alunos pendulares.

Esses números indicam, ao menos do ponto de vista dos docentes, uma forte tendência que a falta de transporte configura um dos pilares de impedimento para os alunos brasileiros pendulares que moram na Bolívia e precisam atravessar o limite da fronteira para chegarem aos locais brasileiros e se integrem às práticas esportivas da Reme, pois normalmente as atividades são ofertadas em período oposto ao turno de aulas regulares das escolas municipais de Corumbá-MS.

Os docentes também associam a falta do transporte com o fechamento da fronteira. Ao menos, nesse segundo caso, quando ocorria o fechamento da fronteira, o aluno não tinha acesso ao dia letivo escolar, incluindo as práticas esportivas de contraturno, conforme se confirma nos registros a seguir no Quadro 27:

Quadro 27 – Depoimento dos docentes sobre as dificuldades dos alunos pendulares de participarem de algumas atividades por morarem na Bolívia

<p>Docente 2 - “Tinham alunos que queriam participar, só que não iam porque moravam na Bolívia e não tinham como voltar [...] Questão do transporte.”</p> <p>Docente 4 - “Sim, existia, realmente o deslocamento [...] Quando fechava a fronteira eles não conseguiam passar, as vezes, por conta do pai entrar cedo na feira, não conseguia trazer, ou se conseguia trazer, eles não conseguiam buscar [...] Muitos acabavam desistindo por conta dessa dificuldade.”</p> <p>Docente 5 - “Sempre, sempre [...] Muitas vezes a fronteira estava fechada, a maioria dos alunos viviam de carona, não sabiam se conseguiam carona no dia [...] Tinha vez que a fronteira fechava, não podia passar carro, então eles tinham que vir a pé, tinha que ter carona [...] Nessa parte de treinamento, a escola Caic, essas escolas que tem alunos na fronteira a gente sofre demais [...] Os técnicos (da Semed) cobravam essa parte dos treinamentos, chegava lá a gente colocava vinte alunos participando e na hora tinha só dez, oito, por questão dessa dificuldade de transporte.”</p> <p>Docente 6 - “Um pouco sim, por causa da condução (transporte) [...] O pai trabalhava [...] Pra eles era um pouco mais difícil.”</p> <p>Docente 7 - “Dificuldade era a distância, a locomoção deles para o treinamento [...] Muitos moravam no país vizinho e por ser contraturno o Treinamento, muitos não conseguiam voltar no período da tarde para treinar, tinha essa resistência de parte de alguns alunos para participar do Treinamento [...] Muitos até queriam, mas não tinham condução, o pai trabalhava e não tinha como trazer no contraturno [...] Eles acabavam ficando impedido em participar dos campeonatos, das atividades esportivas.”</p> <p>Docente 8 - “A barreira maior é a questão da distância e o transporte [...] Às vezes, os alunos não</p>

tinham como deslocar até a escola, como era contraturno, não tinha essa possibilidade [...] A questão da fronteira mesmo, as vezes tinha uma greve, e esses alunos não conseguiam chegar até a escola.”

Docente 9 - “Não tinha nada que impedia, às vezes, era falta de condução mesmo, para trazer eles aqui, o transporte mesmo [...] As vezes o pai estava trabalhando, não dava para trazer.”

Docente 11 - “Pela distância, pelo horário do ônibus, ou seja, pelo transporte mesmo, eu que me adaptava a isso.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Sublinhamos, ainda, que o entrevistado Docente 1 associa essa barreira de impedimento para participação esportiva com a falta de documentação brasileira de alguns alunos/atletas moradores na Bolívia, que foram impedidos, mesmos matriculados regularmente nas escolas da Reme, de participar dos Jogos Escolares da cidade de Corumbá-MS, apenas pelo fato de não possuírem documentação nacional – brasileira. Vejamos o relato no Quadro 28 a seguir:

Quadro 28 – Relato de um docente sobre o problema da falta de documentação brasileira de alunos/atletas

Docente 1 - “Existia uma barreira chamada, nos jogos escolares, de “a documentação” [...] No meu caso, tinham alguns atletas da Bolívia que não possuíam documentação brasileira [...] Eu nem inscrevia o aluno, nem mandava, por não possuir a documentação [...] Nos jogos da Reme não precisava de RG, somente o documento da escola, aí podia participar.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

As escolas da Reme possuem, segundo Golin (2017), poucos alunos estrangeiros regularmente matriculados, afirmação que foi ratificada nos dados preliminares desta dissertação, na qual, em 2019, foram encontrados no sistema GSEA/Tagnos somente 72 alunos, sendo 2 deles participantes das práticas de Treinamento.

Independentemente desse baixo número, fica mais uma vez o alerta da existência de uma certa invisibilidade desses alunos – pendulares ou não – com documentações estrangeiras e matriculadas na Reme. Portanto, pensamos que as organizações de competições esportivas em região de fronteira devem respeitar e conhecer essas peculiaridades regionais. Segundo Oliveira, Mariani e Oliveira (2017), esses locais possuem grandes fluxos fronteiriços, onde a permissibilidade e o contraditório decorrem em uma importante vivência na fronteira, por isso essas relações devem ser discutidas e não ignoradas nas ações esportivas inseridas nas políticas públicas esportivas locais.

Na sequência, adentrando o bloco 2 desta quarta seção, foi perguntado aos docentes – professores de Educação Física – se existia alguma relação de aproximação ou distanciamento

comparando as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física com as de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, sendo verificado o quantitativo de 8 (72,7%) que apontaram a aproximação entre Educação Física e os projetos esportivos e apenas 3 (27,3%) anotando o distanciamento entre elas. É possível perceber um contexto no mínimo curioso em ambas as respostas dos docentes – aproximação e distanciamento –, já que notamos que os docentes não conseguem dissociar ou associar a disciplina de Educação Física e o projeto esportivo extracurricular de Iniciação e Treinamento.

No caso da associação, foi evidenciada em algumas respostas, a tendência de uma certa seletividade dos alunos, pois, ao priorizar dentro de uma aula de Educação Física o aperfeiçoamento das habilidades motoras para atendimentos às modalidades esportivas inseridas nos projetos esportivos de contraturno, fazem surgir o desinteresse, o afastamento dos outros alunos considerados menos hábeis e/ou com dificuldades para a manifestação motoras.

Vejamos alguns trechos das respostas dos docentes entrevistados, no Quadro 29 abaixo:

Quadro 29 – Percepção dos docentes sobre a ligação da disciplina de Educação Física e os treinamentos esportivos

Docente 1 - “Conseguia meio de aproximar [usar] a Educação Física com o Treinamento quando eu dava aulas de xadrez na aula de Educação Física, que também era desenvolvido nas aulas de Treinamento.”

Docente 2 - “Existe a relação do escolar, da Educação Física escolar para o Treinamento porque o aluno que já têm uma certa habilidade vai querer participar do Treinamento [...] A Educação Física escolar já dá pra dar uma analisada [habilidade] nos alunos [...] Era o caminho da seleção deles.”

Docente 5 - “Tinha que ter, tinha que ter, porque era a oportunidade do professor fazer seu Treinamento junto com a Educação Física.”

Docente 9 - “As duas combinavam, porque dentro da aula de Educação Física que eu fazia ela já instigava o aluno a vir para o Treinamento [...] Eu fazia essa atividade de Treinamento na Educação Física e ajudava a trazer o aluno para os treinos.”

Docente 10 - “Eu usava a aula de Educação Física como forma de preparação desses alunos para a Iniciação Esportiva [...] Pra mim uma complementa a outra super.”

Docente 11 - “Com certeza, desde o momento que você pulou ou correu a Educação Física está alinhada ao Treinamento Esportivo [...] Toda aquela questão do aluno aprender, evoluir e formar fazem parte dessas duas situações esportivas.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Nessa perspectiva, fica clara a ausência de um planejamento educacional no nível de Rede Municipal de Ensino (Reme); a partir dele, o docente, professor de Educação Física, pode melhor organizar seus objetivos, conteúdos e incluir métodos inovadores que estarão voltados ao progresso das práticas esportivas dos alunos. Podemos citar dois autores que apresentaram duas perspectivas diferentes que podem ajudar no entendimento dessa dúvida apresentada nas respostas dos docentes.

O primeiro, Tubino (2010), apresentou o “Esporte-Educação” como uma das manifestações esportivas do esporte contemporâneo, sendo subdividida em Esporte Educacional, que tem como princípios a inclusão, a participação e a cooperação, e o “Esporte Escolar”, que seria voltado para o talento esportivo. Mesmo o autor afirmando que este ciclo consegue conectar todas as práticas esportivas no meio educativo, não podemos esquecer que este modelo de divisão está sendo usado nas escolas municipais da Reme de Corumbá-MS, o que acreditamos não estar alinhado à ideia principal do autor.

Por outro lado, Rizzo (2017) entende que o esporte deve ter um tratamento puramente educacional, principalmente pela grande influência que ele exerce sobre crianças e adolescentes nas escolas. O autor considera que apenas o Esporte Educacional, por si só, é capaz de alcançar todos os alunos, independentemente de seus níveis de habilidade motora, promovendo o chamado “Esporte Para Todos”. Seria uma boa alternativa para iniciar uma discussão sobre este assunto, até pelo fato de estarmos em uma região repleta de alunos fronteiriços e que precisam de métodos esportivos que entendam um pouco mais sobre a realidade local.

Aproveitamos para destacar o trecho de uma resposta da entrevista do Docente 4 (Quadro 30), que aparenta realizar uma trajetória de ensinamentos voltados à vivência da prática esportiva de forma consciente, autônoma e prazerosa.

Quadro 30 – Resposta de um docente sobre a importância da prática esportiva

Docente 4 - “Acho tanto tinha aproximação, que fazia com que o aluno sentisse interesse pela modalidade [...] A Educação Física, na verdade, ela vai dando possibilidades em relação à coordenação motora, ao gosto pela atividade física que o aluno vai tomando [...] O aluno vai sentindo a necessidade e o interesse em fazer um esporte.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Analisando na sequência as respostas correspondentes às entrevistas do bloco 3 desta quarta seção, buscamos compreender a percepção dos docentes em relação aos outros professores de Educação Física que trabalham no mesmo ambiente escolar. Especificamente, o questionamento foi relativo à existência de alguma objeção ou relutância dos outros

docentes para a participação de alunos oriundos da Bolívia nas práticas de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo nas escolas onde trabalhavam.

Podemos perceber, quanto aos dados quantitativos, que 8 (72,7%) responderam que não existia nenhum tipo de hesitação que impedisse a prática dos esportes, outros 3 (27,3%) responderam que já haviam presenciado alguma situação semelhante entre seus colegas professores de Educação Física. Conforme destacamos a seguir, no Quadro 31, essas 3 entrevistas que foram citadas como casos de resistência com os alunos pendulares:

Quadro 31 – Percepção dos docentes sobre outros docentes de Educação Física da escola

Docente 2 - “Só algumas vezes na hora de levar os alunos para as competições, alguns professores não queriam devido à distância, de morarem na Bolívia.”

Docente 5 - As questões dos professores sem ser do Caic tinha sim, tinha uma certa discriminação com os alunos [bolivianos].”

Docente 11 - “Sim, já presenciei [...] Na verdade, eu acredito que alguns colegas ainda têm preconceitos aos alunos da Bolívia, tipo racismo porque ele é boliviano [...] Já presenciei professores desfazendo de alunos bolivianos.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

O que pode ser percebida nessas respostas é a clara existência de acontecimentos com características preconceituosas; nesse caso, pode-se tornar ainda mais grave, considerando que esses relatos são procedentes dos próprios docentes – professores de Educação Física. Acreditamos que essas percepções podem estar relacionadas à falta de experiência dos docentes em lidar com as singularidades presentes nas escolas fronteiriças. Por exemplo, Flores, Prat e Soler (2014) identificaram algo semelhante em uma pesquisa realizada na cidade de Barcelona, na Espanha, também com professores de Educação Física que atendiam alunos imigrantes em projetos esportivos parecidos aos desenvolvidos na Reme de Corumbá-MS. Eles afirmaram que este tipo de conduta dos professores pode estar relacionado à carência de conteúdos voltados à educação intercultural, em especial no processo de formação acadêmica, o que explica a necessidade de um olhar para uma eventual atualização das disciplinas trabalhadas em centros universitários localizados em espaços fronteiriços.

Foi também questionado aos docentes se acreditavam, pensando na fronteira Brasil-Bolívia, que sua escola valorizava as práticas esportivas da Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo como esporte de integração. As respostas apontam uma certa proporcionalidade, sendo que 6 (54,5%) dos docentes relataram que a escola não valorizava as práticas esportivas e 5 (45,5%) disseram que existia algum tipo de interação dos gestores com o esporte na escola.

No primeiro caso, referente a não valorização do esporte, percebemos nos relatos dos docentes uma forte e preocupante percepção de renúncia dos gestores – direção e coordenação – aos trabalhos dos professores e alunos participantes das práticas esportivas escolares. Vejamos nos trechos das transcrições abaixo no Quadro 32:

Quadro 32 – Percepção dos docentes sobre o incentivo dos gestores das escolas

Docente 1- “Não, não valorizavam não, em questão que o esporte era algo a mais, só isso [...] O esporte só existia por questão de carga horária [...] Direção falava que era isso que tínhamos, pronto e acabou.”

Docente 4 - “Não, não valorizava [...] A escola não incentivava, não tinha conhecimento de quem treinava, não assistia jogos [...] Não enaltecia os atletas, na vitória ou na derrota [...] E aí quando acontece isso não consegue saber a evolução da criança, não só na parte técnica, mas como pessoa mesmo.”

Docente 6 - “Eu achei que ficou um pouco falha nesse parte [...] Tinha que ter mais assim, gestão/professor, não tinha aquela interação entre escola e direção [...] Não davam muita importância [...] Falavam que tinha que trazer alunos fora de horário, é muita responsabilidade, mas quem estava ali era eu, a responsabilidade era minha.”

Docente 9 - “Faltava mais é material, a escola não fazia a reposição [...] A escola não incentivava os alunos [...] Teve um dia que eu pedi para treinar aqui perto em um espaço e a escola não autorizou.”

Docente 10 - “A coordenação, ela super incentivava, a diretora também, se ela pudesse tirar do bolso para comprar bolas e materiais ela fazia [...] Era só na visão de resultados [...] Mas essa integração Brasil-Bolívia entre os alunos não, eles não estavam interessados”.

Docente 11 - “Não valorizava, ficava só no papel, ela não vê a melhoria para o aluno em relação ao aprendizado ao treinamento [...] Só o professor que faz esse papel, fica de forma isolada.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Acreditamos que as narrativas apresentadas atestam que alguns gestores – direção e coordenação – demonstram despreparo ao contrariarem seus princípios básicos à frente de uma liderança educacional, sendo que poderiam atuar na mobilização e na articulação de um processo de interação plena. Bracht (2000) já dizia que o esporte nas condições de uma atividade presente no ambiente educacional deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola. Isso reforça a premissa de que o esporte não deve ser ignorado das demais práticas no contexto escolar.

No tocante aos que responderam positivamente algo associado à fronteira Brasil-Bolívia, podemos destacar o relato dos Docentes 2 e 7, no Quadro 33,, sendo percebido um certo esforço para realizar um trabalho mais integrado visando aos alunos fronteiriços.

Quadro 33 – Respostas dos docentes sobre a integração positiva dos alunos nas atividades de Educação Física

Docente 2 - “Valoriza, valorizava bastante [...] a escola percebia, eles mesmos pediam, a direção a coordenação, pra gente fazer esse trabalho de interação com eles, pra evitar esses tipos de acontecimentos [preconceito] [...] Algo voltado para conscientização [...] Tinha alunos que não respeitavam mesmo.”

Docente 7 - “Sim, sempre valorizou [...] A escola sempre trabalhava com projetos, pra integrar os alunos, tanto bolivianos como os brasileiros, nas práticas esportivas e pedagógicas, em determinadas matérias.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Portanto o que se evidenciou nestas respostas foi a insegurança em conseguir caracterizar a ideia de como era a atuação desses gestores no processo esporte/integração. Da mesma forma, destacamos uma certa fragilidade de todos eles em relação às especificidades dos conhecimentos e às possibilidades de atuação profissional.

Finalizando a entrevista com os docentes – professores de Educação Física –, podemos aferir nesta quarta seção do bloco 3 o que eles gostariam de comentar, de forma a sugerir, criticar ou mesmo complementar o assunto abordado.

Nas entrevistas, por serem de certa forma um livre relato, houve uma maior pulverização das respostas. Dessa forma, podemos observar e confirmar as adversidades que os professores de Educação Física encontram quando são confrontados com assuntos correlacionados à escola e à fronteira Brasil-Bolívia.

Percebemos, em um grupo de respostas dos docentes, um certo anseio em serem assistidos por uma política pública esportiva local, que os direcione para uma melhor qualidade nos trabalhos desenvolvidos para o esporte nas escolas fronteiriças. Essa percepção fica mais evidente a partir das transcrições de trechos das entrevistas destacados a seguir no Quadro 34:

Quadro 34 – Sugestões e reclamações dos docentes

Docente 1 - “Eu acho que falta um pouco de incentivo [...] Secretaria [Educação] deveria ajudar no transporte [...] Muitos desses alunos conseguiam passe de ônibus para vir pra cá, carona de parentes [...] Teríamos muito mais [alunos] dentro do Treinamento, se falasse assim ó, fulano você tem direito a dois passes por dia [...] Se for na secretaria e comprovar que está fazendo o Treinamento teria mais dois passes, e assim por diante.”

Docente 4 - “Eu acho que a escola deveria participar mais, escola que eu digo é a coordenação e direção [...] Eles deveriam participar mais da vida do aluno no sentido esportivo.”

Docente 5 - “A nossa situação era essa questão dos jogos, da gente não ter esse olhar para as crianças da fronteira [...] O Caic fica do lado da prefeitura, a gente era os últimos a sermos atendidos com ônibus para os jogos, e esse ônibus saía praticamente do nosso lado.”

Docente 6 - “Eu achava que devia ter mais essa integração Brasil-Bolívia.”

Docente 7 - “Alguns brasileiros, alguns professores (no geral) têm preconceito com o esporte da Bolívia.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Estes relatos demonstram uma ideia de falta de sintonia dos agentes públicos – gestores – em implantar uma política pública esportiva sólida, que atendam os alunos fronteiriços de forma efetiva. Assim, devemos nos atentar para o que Galindo (2010) considera essencial para a melhoria de uma gestão esportiva, ao dizer que o grande gargalo dessa deficiência está na qualificação ou na compreensão plena dos gestores em perceber os elementos que estão envolvidos de suas atribuições na administração pública. O autor ainda reforça que somente desta forma o gestor entenderá como as pessoas, os integrantes da sociedade, conseguem construir relações de convivência em um mesmo ambiente da sociedade.

Partindo desse contexto, é salutar a necessidade de uma discussão coletiva, com pessoas capacitadas para elaboração de uma política pública esportiva da Reme mais ativa, que possam atender a essas peculiaridades locais, dando voz aos docentes – professores de Educação Física – e alunos pendulares, assim expondo os melhores caminhos voltados aos processos de respeito e valorização dos povos característicos que aqui convivem em nossa região. Em outras respostas, ainda neste bloco 3, houve dois Docentes (8 e 9) que sinalizaram a importância de trabalhar a integração dos alunos nas escolas municipais em estudo. Vejamos no Quadro 35 a seguir:

Quadro 35 – Respostas dos docentes sobre a importância de se trabalhar a integração entre bolivianos e brasileiros

Docente 8 - “Eu vejo uma situação de grande importância por falar de diferentes culturas [...] Eu gostava de ver essa interação entre alunos brasileiros e bolivianos, porque quando a gente traz duas culturas diferentes promove uma vivência que os alunos não estão acostumados [...] É isso é uma bagagem que eles vão carregar uma vida toda [...] Eu gostava de fazer os alunos se relacionar, trocar essas experiências.”

Docente 9 - “Independente de fronteira sempre procurei receber com maior carinho o ser humano, seja do Brasil ou da Bolívia.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Diante desses comentários, mesmo que o apontamento dos estudos demonstre baixo conhecimento dos gestores e docentes sobre o tema em questão, acreditamos que existam pessoas que concordem com os escritos de Tubino (2001; 2006) quando o autor assinala o

esporte como essencial em qualquer processo social, principalmente quando iniciado no contexto escolar.

4.3.1.2 Alunos pendulares x alunos pendulares

Ao analisarmos a primeira seção de perguntas sobre o perfil do aluno pendular, expressado resumidamente no Quadro 36, percebemos que a quantidade de alunos participantes dos projetos de Iniciação ou Treinamento Esportivo da Reme de Corumbá-MS, ficou bem distante dos números totais de alunos pendulares matriculados nas escolas em estudo – Caic Pe. Ernesto Sassida, Cyríaco Félix de Toledo e Pedro Paulo de Medeiros. Os dados mostram que do total de 168 alunos pendulares identificados como matriculados, apenas 12 estavam registrados e frequentando algum projeto esportivo em 2019, sendo que 11 deles participaram das entrevistas para o estudo em questão.

Quadro 36 – Resumo em porcentagem sobre o perfil dos alunos pendulares pesquisados

Descrição	Escola que estudava em (2019)	Idade (anos) em (2019)	Série/Ano (2019)	País onde nasceu	País onde morava (2019)	Participava do Treinamento ou Iniciação Esportiva	Modalidade esportiva que participava (2019)	Meio de transporte que utilizava (público, particular ou ambos)	Tipo de transporte que utilizava (ônibus, bicicleta ou carro)
Análise quantitativa (alunos pendulares)	Pedro Paulo de Medeiros (5) 45,5%	Faixa etária (7 a 10 anos) (1) 9%	Ensino Fundamenta I I (1) 9%	Brasil (11) 100%	Bolívia (11) 100%	Sim (11) 100%	Modalidade Coletiva (8) 73%	Particular (8) 73%	Carro (8) 73%
	Caic Pe. Ernesto Sassida (4) 36,3%	Faixa etária (11 a 14 anos) (10) 91%	Ensino Fundamenta I II (10) 91%				Ambos (coletiva e individual) (3) 27%	Ambos (particular e público) (3) 27%	Carro e ônibus (3) 27%
	Cyríaco Félix de Toledo (2) 18,2%								

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Neste caso dos alunos pendulares participantes das entrevistas, os dados foram checados pelo sistema GSEA/Tagno e com os docentes – professores de Educação Física – responsáveis pelos projetos esportivos daquele ano. Desses 11 alunos entrevistados, 4 (36,3%) estavam matriculados na escola municipal Caic Pe. Ernesto Sassida, 5 (45,5%) na escola municipal Pedro Paulo de Medeiros e 2 (18,2%) eram pertencentes à escola municipal

Cyríaco Félix de Toledo. Números desproporcionais ao quantitativo de alunos pendulares matriculados nas escolas – 168 alunos –, o que comprova, logo nos primeiros dados, a evidência de algum entrave para a efetiva participação deles nos projetos esportivos da Reme de Corumbá-MS.

Ainda no perfil dos alunos pendulares, foram identificados 10 (91%) com faixa etária entre 11 a 14 anos de idade e matriculados no Ensino Fundamental 2 (do 6.º ao 9.º Ano), apenas 1 (9%) aluno com 10 anos e matrícula no Ensino Fundamental 1 (do 1.º ao 5.º Ano).

Quando perguntado aos alunos em que país nasceram e em qual país residiam no ano de 2019, 11 (100%) responderam que nasceram no Brasil e 11 (100%) que moravam na Bolívia. Entretanto, os mesmos alunos disseram que possuem registro de nascimentos também na Bolívia, sendo portanto caracterizados com dupla nacionalidade. Golin (2017) identificou em seu trabalho diversos alunos com esta particularidade, crianças que moram na Bolívia e tendo parentes com vínculo boliviano com certidão de nascimento expedida no Brasil, o que demonstra também que as identidades nunca são unificadas na fronteira, sendo raros na Reme de Corumbá-MS alunos que atravessam a fronteira boliviana como oficialmente estrangeiros para estudarem nas escolas da região em estudo.

Dentre os alunos entrevistados, 11 (100%) estavam inscritos e participando de alguma modalidade do projeto de Iniciação ou Treinamento Esportivo da Reme em 2019, sendo que 8 (73%) eram praticantes de modalidades coletivas e outros 3 (27%), além da modalidade coletiva, também participavam de modalidades esportivas individuais, como xadrez, tênis de mesa e atletismo.

Ao finalizarmos a primeira seção das entrevistas, perguntamos aos alunos qual(is) meio(s) e tipo(s) de transporte utilizavam para chegar até o local das práticas esportivas dos projetos. A maioria 8 (73%) respondeu que utilizava meios particulares – carro – para esse deslocamento e outros 3 (27%) disseram que, além do carro, também utilizavam, ocasionalmente, o transporte público – ônibus – para realizar o mesmo percurso (Bolívia-Brasil). Dados semelhantes são debatidos no trabalho de Aguilar (2021), que associa esse tipo de transporte precarizado à inexistência de uma política pública local que viabilize meios de transporte escolar para esses alunos em condição de pendularidade.

É interessante ressaltar que durante as entrevistas, tanto as presenciais quanto as realizadas remotamente via telefone, os alunos pendulares raramente associavam o transporte realizado por carro com algum tipo de carona, sempre reportando esse meio de transporte com algum membro familiar, principalmente citando o pai como o condutor principal.

Adentrando à segunda seção das entrevistas, foi necessário subdividi-la em 3 blocos de

perguntas, sendo que no bloco 1 foi perguntado aos alunos pendulares como eles ficavam sabendo e como começavam a praticar os projetos de Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo nas escolas da Reme. Além disso, foram questionados de como era realizada a seleção de alunos para que pudessem integrar as modalidades esportivas.

Na apuração quantitativa, podemos constatar algumas similaridades nas respostas apresentadas nas entrevistas, sendo que a maioria 6 (54,5%) dos alunos disse que ficou sabendo dos projetos esportivos por intermédio do professor, na aula de Educação Física. Outros 3 (27,3%), souberam pelos colegas da escola e apenas 2 (18,2%) ficaram sabendo ao observar alguma aula de Iniciação ou Treinamento Esportivo. Esses dados demonstram a falta da vivência prévia do esporte escolar, ou seja, a maioria teve seu primeiro contato com o projeto apenas por meio de convites, sem ao menos ter observado em algum momento essa prática esportiva na própria escola. Logo abaixo, no Quadro 37, apresentamos parte das transcrições das respostas dos alunos pendulares.

Quadro 37 – Respostas dos alunos pendulares quanto ao conhecimento sobre os projetos esportivos da escola

Aluno 1 - “Os professores, responsável por cada esporte, chegava na sala e oferecia cada esporte.”
Aluno 2 - “O professor [nome suprimido] me falou pra mim vir treinar e jogar os jogos da Reme.”
Aluno 5 - “Comecei com um professor que falou para eu treinar para jogar os jogos da Reme em uma escola perto do poli, acho que era escola Barão.”
Aluno 6 - “Eu fui convidada para jogar vôlei na aula de Educação Física”.
Aluno 8 - “O professor [nome suprimido] entrou de sala em sala pedir para quem podia participar dos jogos da Reme.”
Aluno 9 - “Soube na escola mesmo, pelos amigos e professores de Educação Física.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Essas formas de comunicação apresentadas pelos entrevistados não são lineares e fechadas, mas podem representar situações que devem ser vistas com atenção pelos gestores das escolas da Reme, pois esses depoimentos estão evidenciando uma “oferta” do esporte sem apresentarem critérios concretos que proporcionem vivências positivas esportivas capazes de abranger a grande maioria dos alunos fronteiriços – ou não.

Sabemos que a vivência é um importante instrumento presente no meio esportivo educacional, o programa PST (BRASIL, 2012) mostrou em uma de suas cláusulas de atuação – macrocampo Esporte e Lazer – uma importante recomendação de que as crianças

deveriam viver a experiência de todas as modalidades esportivas que tivessem disponíveis nas escolas. Apesar de a essência desse programa não ter avançado, fica aqui uma dica de um caminho interessante a ser trilhado para ser inserido em algum modelo de política pública do esporte local. Neste mesmo sentido, Rizzo (2017) opõe-se a práticas esportivas voltadas apenas para excelências e que são realizadas em diversos centros de treinamento esportivo, sendo adepto das crianças e adolescentes primeiramente conhecer e vivenciar as modalidades esportivas, sempre objetivando fortalecer o interesse pelo esporte, independentemente da dimensão escolhida.

Após entendermos como era realizada a primeira comunicação dos alunos pendulares com o projeto esportivo, procuramos enxergar se existia outro mecanismo de escolha e seleção que sequenciassem essa etapa inicial. Ficou evidenciado pelos Alunos (1, 3, 6, 7 e 8), que o convite realizado pelo professor possuía caráter “fictício” ou eram entregues para cumprir alguma norma burocrática na escola, já que muitas vezes essa participação nem chegava a ser concretizada pelos alunos, pelo simples fato da existência das “seletivas” que visavam a escolha dos “melhores”, com boas habilidades esportivas. É o que atestam os próprios alunos em alguns destaques das respostas no Quadro 38 a seguir:

Quadro 38 – Respostas dos alunos pendulares quanto à seleção daqueles que participariam dos projetos esportivos

Aluno 1 - “O professor [nome suprimido] escolhia tipo os melhores, mas como o vôlei não tinha tantos integrantes, então ele escolhia os que restavam.”

Aluno 3 - “Esse professor que me chamou não era o mesmo que eu treinei, ele apenas foi me chamar, mas treinava com o professor [nome suprimido] [...] O professor do Treinamento falava na sala de aula pra gente ir treinar porque ele ia escolher quem iria jogar.”

Aluno 6 - “Os alunos eram escolhidos nas aulas de Educação Física, a gente praticava esporte lá e ali era convidado também.”

Aluno 7 - “Na hora do treino o professor escolhia os melhores para participar dos campeonatos.”

Aluno 8 - “Lembro que os professores escolhiam os que mais jogavam bem, era feito nas aulas de Educação Física.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Fica também evidente, em algumas partes dos discursos dos Alunos (1, 3 e 10), o domínio prévio de alguma habilidade esportiva, o que, de certa forma, facilitaria o acesso a este modelo de seleção para os projetos esportivos da Reme. Observemos logo abaixo as respostas no Quadro 39:

Quadro 39 – Alunos pendulares sobre suas habilidades esportivas

Aluno 1 - “Eu treinei uma vez futebol, mas não gostei do treino [...] Me interessei pelo voleibol e depois fui também para o xadrez, aí comecei a praticar.”

Aluno 3 - “Eu jogava aqui na quadra, na hora do recreio, aí meus amigos falaram para o professor que eu jogava muito bem, aí uma vez o professor de Educação Física e treinamento foi lá na minha sala de aula e me chamou, aí falei, tá bom eu vou.”

Aluno 10 - “Soube na escola mesmo, pelos amigos e professores de Educação Física [...] Eu já treino há bom tempo.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Na continuidade, analisamos o bloco 2 de perguntas aos alunos pendulares, cujas indagações foram direcionadas sobre a participação, ou não, em algum campeonato ou torneio representando a escola onde estudava aqui no Brasil. A maioria das respostas 9 (81,1%) foi que já participou em alguma ocasião, outros 2 (18,9%) alunos disseram que não. Quando o cenário passar a ser o país vizinho (Bolívia), local de moradia dos alunos, 7 (63,6%) deles responderam que já estiveram em contato com alguma atividade esportiva, outros 4 (36,4%) não vivenciaram nenhuma prática, dado que demonstra maior oportunidade para esses alunos no Brasil. Podemos destacar as diferentes maneiras como os alunos entrevistados relatam seu contato com a prática esportiva em territórios distintos; no primeiro caso, no Brasil, percebemos que todos eles associam essa participação com alguma competição, campeonato ou torneio, demonstrando a presença maciça da competitividade, como é destacado nos trechos das respostas abaixo no Quadro 40.

Quadro 40 – Sobre a participação dos alunos pendulares em campeonatos ou torneios

Aluno 3 - “Sim, já participei dos jogos da Reme [...] Também já participei de outro torneio lá no poli, não me lembro bem, era uma copa de futsal.”

Aluno 4 - “Sim, no Brasil já participei da competição de caratê, fui para Campo Grande.”

Aluno 5 - “Já participei, não lembro qual campeonato [...] Acho que era os jogos da Reme, fazia parte do Treinamento do Caic.”

Aluno 6 - “Só aqui no Brasil, uma vez eu acho, um jogo de uma escola contra outra, não me lembro onde foi.”

Aluno 7 - “Aqui no Brasil já participei de campeonato de futsal, que fiquei em segundo lugar, e handebol fiquei em terceiro lugar, era os jogos da Reme.”

Aluno 8 - “Sim, já participei pelo handebol, eu lembro que a gente jogou com outras escolas, ficamos em terceiro lugar, não lembro direito, tinha um campeonato que a gente

jogava e eu gostava.”

Aluno 9 - “Lembro que já participei de um jogo, acho que era campeonato, era uns jogos que ficamos em terceiro lugar [...] Ganhei uma medalha nesse jogos [...] Se eu não me engano era os jogos do município, entre escolas.”

Aluno 10 - “Na escola aqui no Brasil já participei de jogos com o handebol e futsal, era torneio que jogava no ginásio e em uma escola perto do ginásio [...] Ganhei medalha de terceiro lugar no futsal e não ganhei no handebol.”

Aluno 11 - “Em Corumbá [Brasil] eu joguei algumas vezes, acho que era jogos da Reme.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Por outro lado, em território boliviano, os alunos mencionaram outro tipo de cenário, associando sua participação esportiva ao lazer – lúdico – sem pretensões competitivas. Em alguns relatos os alunos vincularam esta aparente falta de contato com o esporte na Bolívia devido a estarem a maior parte do dia presentes em território brasileiro, não possuindo acesso ou mesmo conhecimento de outros tipos de esportes ofertados por lá. Vejamos algumas dessas falas em destaque no Quadro 41:

Quadro 41 – Alunos pendulares sobre atividades esportivas na Bolívia

Aluno 1 - “Na Bolívia nunca participei de campeonato, pois estava mais aqui [Brasil], então não fiquei conhecendo o esporte lá.”

Aluno 3 - “Na Bolívia eu já joguei, era um time de amigos do bairro, sempre estava disputando torneios.”

Aluno 4 - “Na Bolívia só participava de jogos entre os amigos, sempre fiquei mais aqui no Brasil, meus pais têm comércio aqui.”

Aluno 6 - “Na Bolívia nunca, só brincava mesmo na rua de futebol e vôlei.”

Aluno 8 - “Na Bolívia só jogava na rua [futebol], só joguei handebol no Brasil, aqui na Bolívia não tem esse esporte.”

Aluno 9 - “Na Bolívia nunca participei de nada, sempre fiquei mais do lado do Brasil e por isso não participava de nada lá.”

Aluno 10 - “Na Bolívia nunca joguei nada, só no campinho perto de casa, com os amigos.”

Aluno 11 - “Na Bolívia já participei de competição no domingo, futebol da igreja.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Em resumo, observamos que a prática do esporte estão presentes em ambos os lados da fronteira Brasil-Bolívia, porém existem elementos específicos que distinguem como eles são

experimentados em cada território, sendo observadas nas entrevistas pelos próprios alunos pendulares as distintas maneiras como os esportes são vistos e praticados, de um lado, no Brasil, o de “escolha”, e do outro lado, na Bolívia, a “liberdade de escolha”.

Esta “liberdade de escolha” para o esporte também pode estar relacionado à falta de escolha, pois sabemos que esses alunos pendulares vivem uma realidade estrutural bem diferente comparada com as condições encontradas no Brasil. Arf e Velasque (2017, p. 106) revelam uma espécie de “subserviência” desses alunos pendulares, que, acompanhados de sua família, deixam seu país, a Bolívia, todos os dias em busca de melhores condições no Brasil. Isso demonstra a precariedade ou até mesmo a inexistência de uma política esportiva escolar capaz de conseguir reverter esse fluxo de alunos na fronteira Brasil-Bolívia.

Em relação ao bloco 3 desta segunda seção, foi perguntado aos alunos pendulares se existia alguma dificuldade para participação nas aulas de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo na escola onde estudavam. As respostas foram bem diversificadas, sendo constatada em algumas respostas mais do que uma adversidade que impedia sua participação regular nas práticas esportivas do projeto da Reme. Dentre as respostas mais comuns, estavam a dificuldade no transporte e a falta de infraestrutura esportiva da escola; além disso, houve, em menor escala, a menção de barreiras, como o fechamento da fronteira e o inconveniente em precisar sair da Bolívia no contraturno escolar para participar das práticas esportivas extracurriculares. Apenas um aluno disse não haver dificuldades alguma em praticar o esporte na escola onde estudava em horário extracurricular.

No caso da falta de infraestrutura esportiva adequada nas escolas, é importante frisar que, das três escolas municipais em estudo, duas – Pedro Paulo de Medeiros e Cyríaco Félix de Toledo – não possuem quadras poliesportivas adequadas. Somente na escola municipal Caic Pe. Ernesto Sassida existe uma quadra poliesportiva coberta, entretanto suas estruturas estão precárias. A carência nas instalações físicas esportivas é demonstrada por Sousa (2018) como um importante dispositivo de interferência para a participação dos alunos em práticas esportivas escolares. No caso das escolas em estudos, pela falta dela ou mesmo pelas suas condições de conservação, incide em mais de um entrave o que dificulta ou atrapalha o acesso dos alunos pendulares nas práticas do esporte escolar.

Em se tratando das escolas que não possuem quadra, constatamos que as práticas de Iniciação e Treinamento Esportivo são realizadas em espaços – quadra e campo de futebol – cedidos pela prefeitura de Corumbá-MS; no entanto, ficam longe do prédio da escola, o que pode dificultar ainda mais os alunos que moram na Bolívia. Observemos a seguir, no Quadro 42, parte dos relatos das entrevistas de seis alunos pendulares que demonstraram a realidade

enfrentada.

Quadro 42 – Sobre a realidade enfrentada pelos alunos pendulares nas atividades esportivas na escola

Aluno 2 - “Eu gostava do treino [...] Acho que a escola deveria ter uma quadra para treinar, a quadra que jogava era longe da escola [...] Para eu chegar lá (quadra), tinha que vir da Bolívia e depois voltar [...] As vezes não conseguir ir.”

Aluno 5 - “Acho que a quadra da escola era muito ruim, tinha pombo que fazia as necessidades, telhado quebrado, quadra mal pintada, acho que isso seria bem melhor para o esporte.”

Aluno 7 - “A dificuldade era não ter quadra na escola, tinha que ir longe para treinar, se fosse na escola seria melhor.”

Aluno 8 - “Outra coisa, a escola não tinha quadra, tinha que ir na quadra do poli, era longe pra mim, mas eu gostava de treinar no horário contrário da aula.”

Aluno 9 - “Tinha problema da distância da escola, a quadra era longe da escola, lá na escola não tem quadra.”

Aluno 10 - “Na escola a quadra era ruim, chovia muito dentro e não deixar treinar [...] Na quadra era muito sujeira, mas eu gostava de treinar assim mesmo.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Outro agravante somado a esta questão do projeto esportivo a ser realizado em outro local, longe da escola, estava na dificuldade encontrada pelos alunos pendulares no transporte realizado da Bolívia para o Brasil. Segundo relatos dos alunos durante as entrevistas, este impasse no transporte estava, muitas vezes, atrelado ao fechamento da fronteira, prejudicando ainda mais sua participação nas práticas esportivas ou mesmo nas aulas nos turnos regulares nas escolas. Vejamos parte das amostras em questão no Quadro 43:

Quadro 43 – Sobre a realidade enfrentada pelos alunos pendulares no transporte para os treinos

Aluno 4 - “A maior dificuldade era quando meu pai não estava na cidade, ele fazia corrida, faz corrida [frete], aí minha mãe tinha que pegar Uber para poder me trazer no treinamento.”

Aluno 5 - “Só as vezes que não tinha como chegar no treino, por algum motivo, tipo transporte ou tinha algum serviço pra fazer em casa.”

Aluno 6 - “Minha maior dificuldade, que me lembro, era chegar no Treinamento, nem sempre eu conseguia transporte.”

Aluno 7 - “Também tem o transporte da Bolívia, às vezes fechava a fronteira e não conseguia chegar no treino e nem na escola.”

Aluno 8 - “Às vezes tinha a situação do transporte da Bolívia, quando não podia passar na fronteira, eu ficava por lá, não gostava disso.”

Aluno 9 - “O que eu tinha dificuldade era algumas vezes chegar no treino, tinha uns bloqueios na fronteira as vezes, aí não podia passar [...] Meu tio buscava a gente lá na fronteira e aí levava no treino, meu pai ficava lá [Bolívia].”

Aluno 10 - “Eu não gostava quando fechava a fronteira e não podia passar para o Brasil.”

Aluno 11 - “Minha dificuldade era quando eu não conseguia que o carro me levasse, às vezes estragava o carro, tentava pegar carona.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Esses dados demonstram um aparente esforço dos alunos pendulares para tentar superar os percalços existentes e manterem seus laços com suas atividades esportivas no Brasil, manifestando um certo prestígio pelo país. Entretanto, os mesmos dados podem nos mostrar que esses mesmos entraves também podem estar causando o impasse na participação de muitos outros alunos pendulares matriculados nas escolas da Reme que ainda não tiveram a oportunidade de serem inseridos em um dos projetos esportivos extracurriculares.

Na seção seguinte, as perguntas foram direcionadas na tentativa de compreender sobre a rotineira inter-relação dos alunos pendulares com a escola e a fronteira Brasil-Bolívia. Nesse sentido, na primeira pergunta desta terceira seção, foi pedido aos alunos que explicassem como era a convivência e o relacionamento com seus colegas nas práticas esportivas desenvolvidas durante a Iniciação Esportiva e/ou Treinamento Esportivo, levando em consideração que estão frequentemente interligados no contexto da fronteira Brasil-Bolívia.

Assim, ao analisarmos as entrevistas dos alunos, percebemos que a maioria das respostas em relação à convivência com os colegas brasileiros é considerada boa ou próxima do normal, conforme se observa nas transcrições a seguir no Quadro 44:

Quadro 44 – Respostas dos alunos pendulares sobre a convivência com colegas brasileiros

Aluno 3 - “Era tranquila, não tinha problemas com ninguém.”

Aluno 5 - “Era de boa com meus colegas, não tinha muita briga não, eles [brasileiros] eram gente boa.”

Aluno 6 - “Na escola tinha boas amizades [...] No Treinamento era bem melhor, porque tinha pouco aluno.”

Aluno 8 - “Bom, era bom, nunca tive nenhum problema com ninguém na escola e nem no treino, eu era bem tranquilo, não mexia com ninguém.”

Aluno 9 - “No treino não tinha problema, achava bem legal meus amigos, era pouca gente no treino, eu gostava deles.”

Aluno 10 - “Eu gostava dos meus amigos de lá, sempre me ajudavam nas tarefas da escola.”

Aluno11 - “Os meus colegas eram legais, só tinha alguns que, acho que não gostava da gente que morava na Bolívia, não sei por quê.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

Mesmo com essa demonstração de bom convívio entre alunos brasileiros e alunos pendulares, é notória a existência de outros elementos nessa relação, por exemplo os brasileiros provocando e xingando os alunos moradores da Bolívia, tanto no projeto esportivo quanto no convívio das aulas regulares.

As informações encontradas nas respostas desses alunos pendulares possuem variações positivas e negativas relativas às possíveis dificuldades no relacionamento com os alunos moradores do Brasil. Dentre os positivos, podemos perceber que os alunos moradores da Bolívia relatam que, apesar de algumas adversidades encontradas, pela sua condição, consideram ser aceitos pela maioria dos alunos brasileiros. Entretanto, quando se fala de elemento negativo, muitos alunos ainda indicam que só o fato de viverem na Bolívia gera episódios de provocações e xingamentos por parte de alunos brasileiros. Vejamos o Quadro 45 a seguir:

Quadro 45 – Respostas dos alunos pendulares sobre a aceitação por parte dos colegas brasileiros

Aluno 1 - “Antes eu também fazia treinamento de atletismo e, naquela época, também tinha sobrepeso e era boliviano, não tinha tanta relação com meus companheiros, estava entrando na escola [...] Então, era, tipo, eles me colocavam apelido, tipo kokimoto [...] Que eu me lembre era só isso, após isso nos dávamos bem, foi diminuindo os apelidos, então acho que era bom o relacionamento.”

Aluno 2 - “Alguns colegas não queriam que eu jogasse, eles queriam jogar outra coisa [...] Não sei o motivo deles não querer isso, acho que por eu ser da Bolívia, sei lá.”

Aluno 6 - “Mas sempre via alguns alunos que eram da Bolívia sendo xingados por outros alunos [...] No Treinamento era bem melhor, porque tinha pouco aluno e não tinha esse negócio de xingarem [...] Não é porque somos da Bolívia que as pessoas têm que xingar a gente [...] Já escutei chamar de boliviano, de estrangeiro.”

Aluno 7 - “No Treinamento era bem legal, mas ficava também com meus amigos da Bolívia [...] Só tinha contato com os alunos daqui na escola, bem difícil a gente encontrar na rua.”

Aluno 8 - “Só, as vezes, presenciava meus amigos da Bolívia sendo, tipo assim, xingados, não era bem xingados, era tipo, chamando ‘olha aquele boliviano’, algo assim [...] Não era bom escutar isso, mas no mais, tudo era bom na escola, eu gostava do esporte.”

Aluno 9 - “Não falava nada para a coordenadora, deixava eles xingarem e saía de perto.”

Aluno 10 - “Uma vez uma pessoa me chamou de boliviano no Treinamento, na hora

falei para o professor, ele [professor] chamou o menino para conversar [...] Mas é comum na escola as pessoas chamarem o outro de boliviano, eu não gostava de ver isso.”

Aluno 11 - “Acho que não gostava da gente que morava na Bolívia, não sei por quê [...] Na escola tinha bastante gente que morava lá [Bolívia] bastante mesmo [...] Isso acontecia mais no recreio, no treino não, era pouca vez [...] Eu não ligava para isso, eu gostava de muita gente ali, tinha colegas bons.”

Fonte: informações coletadas na pesquisa de campo

De maneira geral, conforme as respostas dos alunos pendulares, existe uma certa aparência de normalidade no convívio dos alunos moradores da Bolívia e do Brasil nas práticas esportivas de Iniciação e Treinamento Esportivo. Todavia, o simples fato da presença de alunos residentes na Bolívia é o suficiente para o aparecimento de elementos conflitosos entre eles.

Podemos considerar como outro pilar para os conflitos encontrados, o próprio idioma – espanhol – que os alunos trazem como língua pátria. Golin (2017) corrobora com esta afirmação quando identifica em seus estudos o surgimento de discordâncias e conflitos entre alunos brasileiros e bolivianos devido à problemática da comunicação dentro da escola, referindo-se ao uso do espanhol. Por outro lado, Loro (2020, p. 3) acredita que o simples “[...] contato entre crianças bolivianas ou descendentes com as crianças brasileiras no ambiente escolar é propício para despertar conflitos”.

Os dados analisados apontam que os projetos esportivos escolares acabam sendo um importante elemento para amenizar os conflitos vistos entre os alunos brasileiros e os alunos moradores na Bolívia durante suas vivências escolares. Também devemos acreditar que somente a presença do esporte, por si só, inserido na escola, não seria a solução para todas as adversidades encontradas em uma escola fronteiriça. Apesar de alguns autores como Bickel, Marques e Santos (2012) e Barbanti (2005) defenderem o esporte como um elemento primordial no processo de interação, de integração, de relacionamento com diferentes pessoas de uma determinada sociedade. Tubino, Garrido e Tubino (2006), enxergam o esporte com defeitos e precisa estar integrado aos demais elementos que compõem o seu entorno para potencializar resultados positivos no processo de integração intercultural, buscando o respeito, a convivência e a valorização das diferenças presentes nas escolas fronteiriças. Por isso, ressaltamos as palavras de Sanches e Rubio (2011), que demonstram que o sucesso na condução de qualquer trabalho voltado para práticas esportivas dependerá da forma com que será conduzido.

Dessa forma, acreditamos que é papel dos gestores escolares e dos docentes

promoverem políticas públicas esportivas sólidas, transformando o espaço escolar fronteiriço num local efetivo para valorizar, promover e debater com os envolvidos as questões interculturais presentes na escola.

4.3.2 Análises comparativas intergrupos – Docentes X alunos pendulares

Realizaremos, nesta parte do trabalho, o cruzamento dos resultados no sentido de fazer análises comparativas entre os grupos – intergrupos –, de modo especial ao considerar os dados elencados nas entrevistas dos grupos de docentes e dos alunos pendulares. Portanto, buscamos correlacionar os pontos divergentes e convergentes nos resultados encontrados comparando os dois grupos – docentes e alunos pendulares – pesquisados.

Esses resultados foram sintetizados em dois pontos principais, a saber:

- a) Percepção do Projeto Esportivo de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo em escolas fronteiriças da Reme – Corumbá-MS;
- b) Inter-relação esporte escolar, aluno pendular e fronteira Brasil-Bolívia.

No tocante às formas de percepção do projeto esportivo extracurricular de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo em escolas fronteiriças da Reme – Corumbá-MS, existem alguns relatos semelhantes e outros divergentes entre docentes – professores de Educação Física – e alunos pendulares. Quanto aos relatos que se assemelham, verificamos que ambos os sujeitos pesquisados indicam o meio de locomoção e transporte como predominância de uma possível maior barreira para a participação dos alunos pendulares nas práticas esportivas oferecidas pela Reme, além dos impedimentos esporádicos, como o fechamento da fronteira entre os dois países (Brasil-Bolívia).

Além dessas barreiras de impedimento, outro ponto abordado, mesmo de forma desproporcional, pelos professores de Educação Física e pelos alunos pendulares foi a precariedade ou mesmo a falta de infraestrutura escolar voltada para prática esportiva. Nesse sentido, constatamos que este fato pode ser considerado mais um obstáculo que compromete a participação dos alunos fronteiriços nas práticas esportivas da escola. Sousa (2018) entende que a falta ou mesmo a precariedade das estruturas físicas esportivas são importantes empecilhos que interferem no acesso do aluno às práticas de esporte na escola, que muitas vezes são realizadas em locais impróprios.

Ainda no campo da similaridade das respostas, notamos que ambos – docentes e alunos pendulares – relataram que, a primeira informação, visando à participação nas práticas esportivas no contraturno escolar, foi vinculada a um possível “convite”. Indicam que esse

“convite” é feito geralmente de forma verbal ou por intermédio de um bilhete de autorização, neste caso confeccionado pela escola e entregue pelos docentes aos alunos. Além disso, os mesmos sujeitos associam esta simples entrega de bilhete como forma livre e autônoma de escolha das modalidades esportivas do projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo da Reme.

Esta forma de abordagem inicial do docente para o aluno pendular demonstra que a escola não possui nenhum mecanismo prévio que proporcione a vivência dos esportes antes da entrega de algum formulário pré-direcionando para a “escolha” do aluno. Este tipo de procedimento acaba acarretando uma certa inversão na ordem das ações a serem adotadas; ou seja, primeiro a escola deveria oportunizar aos alunos a experiência de experimentar previamente a diversidade dos esportes e somente depois encaminhar o bilhete com as informações complementares de participação nos projetos esportivos. Esta proposta de vivenciar previamente o esporte é tratada por Pires, Abreu e França (2016) como uma maneira de estimular os alunos a compararem e refletirem acerca dos padrões atuais de práticas esportivas vigente em nossas escolas. Nesta lógica, Rizzo (2017, p. 10) propõe uma “[...] vivência da prática esportiva de forma consciente, autônoma e prazerosa” capaz de proporcionar uma gama de possibilidades a “todos”, contemplado e respeitando as “diferenças e as singularidades de cada sujeito nele envolvido”.

Embora existam similaridades nas respostas, em que os sujeitos associam o “convite” a uma forma de “liberdade de escolha” e participação nas modalidades esportivas, houve também, em outro momento da entrevista, em que os próprios sujeitos fizeram discursos, nos quais contradizem a percepção destes fatos, ficando evidenciado que não existia uma “livre escolha” e sim, uma “seleção” de alunos visando a escolher os “melhores”, com boas habilidades motoras para compor as “equipes” dos projetos esportivos no contraturno escolar. Nesse caminho, Rizzo (2017, p. 63) faz uma interessante comparação entre a diferença de “selecionar um time” e “escolher uma equipe”, sendo a primeira considerada uma “seletividade”, que procura favorecer apenas os alunos habilidosos, enquanto, na segunda, o autor fala da “equidade”, em que “todos terão as mesmas oportunidades”, como no Esporte Educacional.

Exemplos desta prática da “seleção de time” existentes nos projetos esportivos da Reme foram evidenciados nas respostas dos docentes e dos alunos pendulares. Verificamos que entre os docentes comentários de que “Docente 2 - [...] as aulas de Educação Física era o caminho da seleção deles (alunos)”; em outro exemplo, um docente expôs que “Docente 10 - [...] utilizava a aula de Educação Física como forma de preparação desses alunos para a

Iniciação Esportiva (projetos esportivos)”. Já as menções dos alunos pendulares confirmaram que “Aluno 6 - [...] os alunos eram escolhidos (pelos docentes) nas aulas de Educação Física” e que “Aluno 10 - [...] os professores escolhiam os que mais jogavam bem [...] ele ia escolher quem iria jogar (competir)”.

Com a prática desse método de “seleção” utilizada nas aulas de Educação Física para a composição das equipes de Iniciação e/ou Treinamento Esportivo, o docente e a própria escola acabavam deixando de oportunizar aos demais alunos pendulares, ou não, melhores condições de inserção na prática esportiva educacional, oportunidade ímpar de promover vivências prévias do esporte. Inclusive, de certo modo, limitando a inserção de valores e princípios como cooperação, participação, diversão, superação, além do respeito à diversidade cultural, elemento peculiar fronteiriço presente em nossas unidades escolares. Desse modo, precisamos evitar, ou ao menos tentar minimizar, a predominância das já existentes raízes da seletividade esportiva no meio educacional, conforme alerta Rizzo (2017, p. 62), ao considerar que a presença da seletividade esportiva no contexto educacional é a principal responsável pelas “[...] divisões sociais dentro de um grupo”, posição essa que caminha no sentido oposto às premissas estabelecidas a partir da Carta Internacional de Educação Física e Esporte (Unesco), na qual defende como preponderante a inclusão social no esporte (TUBINO, 2010).

Confrontando as contribuições dos entrevistados – docentes e alunos pendulares – sobre a inter-relação esporte escolar, aluno pendular e fronteira Brasil-Bolívia, observamos certa paridade nas respostas dos sujeitos quanto à visão que possuem dos esportes desenvolvidos nas escolas locais fronteiriças em estudo do Brasil. Percebemos, nas análises comparativas, que ambos associaram as práticas esportivas dos projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo à disputa – competição – especialmente vinculadas aos torneios, campeonatos e/ou jogos entre escolas.

Essa visão anterior, extremamente “competitivista” dos alunos pendulares em relação às práticas esportivas nas escolas, demonstraram opiniões opostas quando comparadas a respeito de suas vivências esportivas no país de moradia (Bolívia). Identificamos em seus comentários que na Bolívia o “jogo no campinho”, o “futebol na igreja” ou a “brincadeira na rua” é diferente do Brasil por estarem em um patamar esportivo voltado ao lazer, sem interesses competitivos. Algo relativamente natural ao considerar o contexto de lazer do estudante, utilizando o tempo livre ou disponível. Essas distintas realidades vividas no Brasil e na Bolívia pelos alunos pendulares aparentemente são desconhecidas pelos docentes – professores de Educação Física –, pois em nenhum momento durante as entrevistas foi

percebido algum tipo de comentário em referência ao esporte – escolar ou não – no território boliviano.

Nessa vertente, Loro (2015), em estudo sobre o brincar na Educação Física escolar nas escolas da Reme de Corumbá-MS, identificou percepções semelhantes desse “desconhecimento” das relações e vivências de alunos fronteiriços (Brasil-Bolívia) apresentadas pelos docentes brasileiros. Na ocasião, Loro (2015, p. 198) apontou que os professores declararam não perceberem “[...] elementos comuns e/ou diferença entre as brincadeiras realizadas pelas crianças descendentes de bolivianos e brasileiras”. Além disso, os docentes deixaram transparecer uma carência de estudos em sua formação inicial, que comprometem a compreensão do “[...] aspecto da inserção do aluno descendente de boliviano na rede pública de ensino brasileira ainda é pouco discutido na formação do professor de Educação Física” (LORO, 2015, p. 198). Esse mesmo aspecto do professor “desconhecer” o outro “lado” foi também denunciado por Golin (2017) quando verificou certa divergência entre o discurso discente e o docente. Portanto, as falas dos docentes evidenciam claramente um certo distanciamento sobre as experiências vividas pelos alunos fronteiriços em seu país de moradia (Bolívia). Inclusive, se bem exploradas, poderiam favorecer uma maior integração dos alunos nos projetos esportivos presentes nos ambientes escolares da Reme.

Dentre outros pontos comparativos das entrevistas entre os sujeitos da pesquisa, no que diz respeito à percepção do relacionamento entre os alunos pendulares e não pendulares nas aulas do projeto de Iniciação e Treinamento Esportivo da Reme, foram verificados comentários de aspectos equivalentes – positivos e negativos – em suas respostas. Quanto os aspectos positivos, foram percebidos, no primeiro momento, que a maioria dos comentários estava voltada para uma perspectiva de um “bom” relacionamento entre os alunos pendulares e os não pendulares no projeto de Iniciação e Treinamento Esportivos da Reme ou mesmo durante as aulas de Educação Física escolar. Entretanto, à medida que as entrevistas se “aprofundavam”, percebemos algumas descrições similares com sentidos negativos nas respostas dos dois grupos – docente e alunos pendulares, até mesmo sendo evidenciados aspectos que favorecem os conflitos durante as práticas esportivas na escola.

Entre as respostas dos docentes, foram identificadas falas sobre a dificuldade do “idioma”, “preconceito de alunos brasileiros com os alunos bolivianos”, ou mesmo situações em que os discentes “zombavam” dos alunos moradores da Bolívia. Já entre os resultados das entrevistas com os alunos moradores da Bolívia, foram detectadas respostas que evidenciam conflitos associados com a questão de não “falar muito o português”, ou mesmo na perspectiva do uso de “apelidos” pejorativos que eram postos pelos alunos moradores no

Brasil em desfavor do aluno pendular. Além disso, existem relatos apontando que alunos moradores no Brasil “xingavam de boliviano” e/ou mesmo de “estrangeiro” os alunos que residem na Bolívia e vivem nessa condição pendular.

Comportamentos semelhantes foram vistos por Schilling e Magalhães (2012) e Silva (2014) nos estudos nas escolas da cidade de São Paulo e que tinham como sujeitos alunos bolivianos e brasileiros. Os principais achados partiram das dificuldades do idioma, rejeição de alunos brasileiros com os possíveis alunos de origem boliviana e, principalmente, o apontamento de inoperância de políticas públicas brasileiras capazes de impedir ou ao menos amenizar a invisibilidade de alunos moradores de outros países que estão inseridos nos ambientes escolares brasileiros. Desse modo, Golin (2017, p. 65) entende que em um ambiente escolar, sobretudo em contexto com grande diversidade cultural, devemos “[...] favorecer e possibilitar a interação, a integração e/ou a convivência das pessoas de culturas diferentes”, mantendo atenção quanto ao possível aparecimento de “[...] embates, conflitos, fricções indesejáveis”, ainda mais comuns em uma região de fronteira com contato internacional.

Embora Arf e Velasque (2017) entendam ser habitual encontrarmos no cotidiano das escolas localizadas na região de fronteira Brasil-Bolívia conflitos e discriminações ocasionados pela combinação de alunos de diferentes nacionalidades, é necessário que essas mesmas instituições, as escolas, sejam capazes de, por meio de seus gestores e docentes, promover elementos presentes no esporte, como respeito, cordialidade, companheirismo, cooperação e interação, sempre visando a fortalecer positivamente as relações interpessoais entre os alunos de ambos os países (Brasil-Bolívia). Por exemplo, Bickel, Marques e Santos (2012) realçam que o esporte, além de ser um importante instrumento no processo educacional, é capaz de estreitar relacionamentos interpessoais. Já o trabalho de Rizzo (2017, p. 44) estende este pensamento ao ambiente escolar, apontando que o esporte educacional “[...] é um precioso instrumento mediador da aprendizagem, garantindo possibilidades de uma formação pautada na equidade, cooperação, responsabilidade, autonomia e inclusão”.

Entendemos, com base nos trabalhos referendados na pesquisa e nos achados deste estudo, que tem como principal objetivo, de transformação educacional, o docente será capaz de refletir e compreender as diferenças culturais existentes em um contexto de fronteira com contato internacional. Portanto, esperamos que os envolvidos diretos na formação dos educandos possam observar e considerar os diferentes aspectos que estão presentes na relação entre os estudantes que moram na Bolívia, os alunos pendulares, e os que residem

exclusivamente no Brasil, até porque ambos frequentam de um mesmo espaço educativo na Reme em Corumbá-MS.

4.4 Proposta de ação

Por tratar-se de uma de pesquisa do programa de Pós-Graduação profissionalizante, é necessário que os conhecimentos produzidos a partir dos encontrados viabilizem sua aplicação prática no contexto fronteiriço no qual está inserida, sobretudo no sentido de oportunizar propostas ou ações que possam contribuir para melhorar a realidade pesquisada dentre a problemática vivida.

Dessa forma, é importante a composição de condutores sólidos para a aplicação de inovadoras políticas públicas voltadas para o esporte escolar local, sobretudo visando novos caminhos que facilitem a integração dos alunos moradores no país vizinho (Bolívia) com as práticas esportivas extracurriculares das escolas da Reme de Corumbá-MS.

Para isso, este estudo será encaminhado aos responsáveis da Secretaria de Educação (Prefeitura Municipal de Corumbá), na busca de parceria para a inserção da temática durante os momentos de capacitação dos docentes que compõem as escolas da Reme de Corumbá-MS, especialmente expondo os dados e resultados coletados na pesquisa, de forma a vislumbrar novas possibilidades de entendimento da integração do esporte com as peculiaridades fronteiriças vivenciadas nas unidades de ensino municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver a pesquisa acerca dos temas do esporte escolar e na fronteira, foram abordados e debatidos diversos prismas teóricos. Na ocasião, procuramos olhar para os diversos segmentos conceituais sem esquecer o contexto global da pesquisa, que tem como tema central em estudo o esporte escolar como fator de integração na fronteira Brasil-Bolívia. Em especial, as práticas esportivas desenvolvidas nos projetos de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo da Reme de Corumbá-MS, que possuem características peculiares por estarem localizadas em uma região fronteiriça, que recebe todos os dias um grande fluxo de alunos moradores da Bolívia – alunos pendulares – que estudam em escolas municipais do Brasil (Corumbá-MS).

Para alcançar esse propósito, a pesquisa estruturou-se a partir das discussões conceituais em relação ao panorama global das políticas públicas de esporte do Brasil, Estado de Mato Grosso do Sul e Município de Corumbá-MS, além de abordar o fenômeno esportivo inserido nas regiões fronteiriças, dando ênfase à singularidade dos indivíduos, que são os alunos que frequentam escolas dessas regiões. Tais conduções possibilitaram visualizar, em ambiente escolar, como a Educação Física e o esporte extracurriculares estão organizados e foram desenvolvidos nesses espaços, estabelecendo relações e características próprias de convivência entre alunos pendulares e não pendulares da fronteira Brasil-Bolívia.

Em se tratando das políticas públicas do esporte de Corumbá-MS, buscamos compreender as limitações e as iniciativas presentes na gestão pública esportiva implantado em uma região fronteiriça (Brasil-Bolívia). Desta forma, procuramos conhecer dois campos de atuação do esporte local, em Corumbá-MS; o primeiro focado nas normativas de esportes estabelecidas pela Fundação de Esportes de Corumbá (Funec), e a segunda, objeto deste estudo, nas políticas públicas dos projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo desenvolvidos nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá-MS.

Com isso, foi possível identificar no primeiro caso (Funec), que o município possui, ao menos no campo legal, um órgão colegiado representativo da comunidade esportiva, que é o Conselho Municipal de Esportes e Lazer (CMEL) estabelecido na Lei n.º 2.316, de 9 de dezembro de 2013. Entretanto, por falta de regulamentação, não houve avanço na continuidade de suas ações, deixando de atender a um importante processo de expansão da democratização do esporte praticado por uma população de fronteira.

Já no âmbito do esporte escolar da Reme, destacamos que não foi identificada, dentro das normativas de controle dos projetos esportivos extracurriculares das escolas da Reme, nenhuma citação que leve em consideração o acesso ao esporte dos alunos pendulares matriculados nas escolas municipais pertencentes aos diferentes fluxos da/na fronteira Brasil-Bolívia. Mesmo assim, esse marco regulador da Iniciação Esportiva e do Treinamento Esportivo da Reme como projetos extracurriculares da atividade de Educação Física nas escolas é considerado favorável pelos docentes – professores de Educação Física –, porém, muitos deles acreditam que existe um certo distanciamento entre o previsto nas normativas e as ações esportivas vivenciadas nas unidades escolares municipais.

De uma maneira geral, as diversas fontes discutidas, combinado com a pesquisa de campo, fruto das nossas inquietações, ajudaram a melhor entender os impasses que os alunos pendulares encontram durante as práticas esportivas desenvolvidas nas escolas fronteiriças locais (Reme – Corumbá-MS), principalmente quando relacionados aos aspectos que refletem as possibilidades de aproximações e/ou pelos inerentes conflitos que os cercam em um ambiente escolar.

Vale ressaltar que, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, esbarramos com os acometimentos causados pela pandemia mundial da Covid-19; dessa forma, houve a necessidade de utilizarmos o referencial de memória – ano de 2019 – para a aplicabilidade desta pesquisa de campo, período em que as escolas ainda estavam abertas com os projetos de Iniciação e Treinamento Esportivo na Reme em funcionamento, fator determinante para a observância dos dois grupos de sujeitos, alunos em condição de pendularidade e os docentes professores de Educação Física.

Baseados nesse contexto, conseguimos perceber, logo nos primeiros achados da pesquisa, que ainda há uma longa distância a ser percorrida para tornar esses alunos fronteiriços visíveis aos olhos do poder público. Foram constatados contratemplos que afetam diretamente a inclusão, participação ou mesmo o acolhimento desses alunos nas práticas esportivas e/ou aulas de Educação Física em ambiente escolar. Dentre os principais entraves, estão os conflitos culturais, a dificuldade na compreensão do idioma, a falta de aceitabilidade de alunos brasileiros para com os estrangeiros e a necessidade de formação inicial acadêmica adequada com conteúdos relacionados com a educação intercultural para os docentes professores de Educação Física.

Esses achados expressam a necessidade de abertura de novos horizontes e novas perspectivas aos diversos problemas elencados e, conseqüentemente, alertam para a necessidade de acompanhamento contínuo da relação entre o esporte, a escola e a fronteira a

partir de como os sujeitos – alunos pendulares e professores de Educação Física – as percebem, sem fugir das singularidades que envolvem os fronteiriços.

Os discursos coletados dos docentes professores de Educação Física e dos alunos pendulares mostraram-se extremamente ricos e significativos para a compreensão do objeto de estudo. Assim, podemos destacar dentro do contexto de entendimento da fronteira Brasil-Bolívia que a maior barreira encontrada pelos docentes está na dificuldade de perceberem e compreenderem os reais aspectos que englobam esta região fronteiriça, tendo como predominância em suas declarações um olhar muitas vezes desfavorável ou depreciativo direcionado ao país vizinho, a Bolívia, o que, por si só, compromete a possibilidade de avançarmos nos debates sobre as estratégias de participação e integração dos alunos pendulares nas práticas dos projetos esportivos das escolas municipais da Reme, ou mesmo a simples inserção do tema fronteira em um ambiente escolar. Além disso, existe o agravante dos docentes não possuírem fidelização com a escola, são contratados temporariamente pela Reme, implicando a constante quebra de vínculos entre a escola e os alunos, limitando ainda mais a percepção do contexto fronteiriço (Brasil-Bolívia).

Pudemos notar também que foram identificadas nas falas dos docentes e alunos pendulares a presença de uma importante e preocupante barreira no quesito da inserção e da participação dos alunos nas práticas dos projetos esportivos da Reme. Trata-se do processo de “seleção” visando a elencar os “melhores” alunos com evidentes habilidades motoras para comporem as “equipes” de Iniciação e/ou Treinamento dos projetos esportivos no contraturno escolar. Além disso, foi constatada, nesta mesma investigação, a utilização do tempo destinado para as aulas de Educação Física para selecionar os alunos mais hábeis para comporem as equipes de Iniciação e Treinamento Esportivo da escola, promovendo, assim, o distanciamento da maioria dos demais alunos que não estão inseridos nesse grupo.

Além desses obstáculos, ficou demonstrado nos dados coletados por ambos os sujeitos pesquisados, que o meio de locomoção e transporte, somados aos impedimentos esporádicos, como o fechamento da fronteira entre os dois países (Brasil-Bolívia), faz parte dessa gama de dificuldades encontradas pelos alunos pendulares, em participar das práticas esportivas dos projetos de Iniciação e Treinamento das escolas municipais de Corumbá-MS.

Percebemos, também, que os alunos pendulares possuem diferentes percepções do esporte quando estão em distintos territórios; ou seja, quando estão na Bolívia conseguem enxergar a prática esportiva de forma lúdica e livre; já no território brasileiro, onde passam a maior parte do tempo, olham o esporte como uma forma de competição, em que a escolha e a seleção lhes provoca uma impressão de exclusão.

Já os principais achados relativos ao aspecto de observação no relacionamento entre alunos pendulares e não pendulares durante as práticas esportivas da Reme, a pesquisa aponta para uma existência de ocorrências de algum tipo de conflito e divergência entre alunos moradores da Bolívia e do Brasil em suas vivências escolares, seja pelo fato da incompreensão dos idiomas, seja mesmo pelo preconceito de alunos brasileiros com os bolivianos. Entre os alunos pendulares, muitos indicaram em suas falas que o simples fato de viverem na Bolívia gera episódios de provocações e xingamentos por parte de alunos brasileiros, tanto no projeto esportivo quanto no convívio das aulas regulares. Mesmo assim, esses alunos procuram deixar prevalecer uma certa aparência de normalidade, demonstrando, assim, um aspecto de invisibilidade perante a comunidade escolar, porque deixa de lado os elementos conflituosos existentes.

De uma maneira geral, podemos dizer que as escolas, principalmente as localizadas em região fronteiriça e que recebem alunos oriundos de outro país, têm papel essencial na quebra desses paradigmas, pois são locais onde os alunos possuem a oportunidade de dialogar as diversidades culturais, além de terem a chance de praticar esportes com tratamento educacional, valorizando a participação, a cooperação, o respeito, a tolerância, a inclusão e a diversão, entre outros.

Concluimos, assim, a necessidade do poder público local implementar políticas públicas diferenciadas, voltadas para atender a demanda dessas escolas de fronteira, bem como oportunizar aos docentes formações continuadas voltadas para o acolhimento desses alunos fronteiriços, conscientizando-os de que a fronteira é um espaço diferenciado e único. Para isso, pensando na proposta do plano de ação, será encaminhado este trabalho para a Semed, órgão público da Prefeitura Municipal de Corumbá, buscando parceria na inserção da temática nos momentos de capacitação dos docentes que compõem as escolas da Reme de Corumbá-MS, especialmente expondo os dados e os resultados coletados nesta pesquisa, de forma a vislumbrar novos caminhos de entendimento da integração do esporte com as peculiaridades fronteiriças vivenciadas nas unidades escolares da Reme.

REFERÊNCIAS

ARF, Lucilene Machado Garcia; VELASQUE, Sabrina Rodrigues. O cotidiano dos professores e alunos pertencentes às escolas de fronteira. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 8, pp. 103-114, 2017.

ABI-EÇAB, Alice. A função social do esporte na construção identitária dos sujeitos. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 19, n. 2, pp. 45-62, 2017.

AGUILAR, Mabel Marinho Sahib. **Transporte escolar em região de fronteira**: aplicação e transferência de meios efetivos aos alunos da Escola Municipal Caic “Padre Ernesto Sassida” e Cemei “Catarina Anastácio da Cruz”. Orientador: Marco Aurélio Machado de Oliveira. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – UFMS, Corumbá-MS, 2021.

ALVES, José Antônio Barros; PIERANTI Octavio Penna. O estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 6, n. 1, art. 1, jan./jun. 2007.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone. **Programa Segundo Tempo**: conceitos, gestão e efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de. Diálogos entre política e esporte no Brasil Contemporâneo. *In*: PACHECO NETO, Manuel; GOLIN, Carlo Henrique; TAQUES, Marcelo José (org.). **Educação física e esportes**: diálogos atuais. Várzea Paulista: Fontoura, 2021, cap. 8. pp. 145-160.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone de; PASSOS, Felipe Barbosa. Esporte e políticas sociais no Brasil: uma discussão sobre cidadania e emancipação humana. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, jul./set., p. 701-712, 2018.

BARBANTI, Valdir José. **Formação de esportistas**. São Paulo: Manole, 2005.

BARBANTI, Valdir José. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Londrina, v. 11, n. 1, pp. 54-58, 2006.

BARBIERI, Cesar Augusto Santos. **Esporte Educacional**: uma possibilidade de restauração do humano no homem. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

BERCLAZ, Márcio Soares; LOPES, Ana Christina Brito. A invisibilidade do esporte e cultura como direitos da criança e do adolescente. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, p. 1.430, 2019.

BICKEL, Éderson Alexandro; MARQUES, Márcio Geller; SANTOS, Geraldine Alves. Esporte e sociedade: a construção de valores na prática esportiva em projetos sociais. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 17, pp. 1-8, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 20 maio 2020.

BORGES, Elcio Volnei. **Projetos esportivos públicos e privados no processo de inclusão social de crianças e adolescentes**: um perfil da 26.^a Secretaria de Desenvolvimento Regional

(SDR). Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade do Contestado, 133f, Canoinhas, 2009.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, n. 12, Porto Alegre, RS, pp. 14-19, 2000.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, pp. 87-101, maio, 2003.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física escolar. **Em Aberto**, v. 26, pp. 131-143, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição n. 135, Seção 1, pp. 2-7, nov. 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 57, seção 1, pp. 1-7, mar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e **Diversidade (Secad)**. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: MEC/Secad, 2009.

BRASIL. **Manual de orientação: esporte na escola**. Coordenação Geral de Integração de Políticas e Programas Intersetoriais. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Ministério do Esporte, 2013.

BRASIL. Portaria n.º 213, de 20 de julho de 2016. Estabelece o conceito de “cidades-gêmeas” nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 138, Seção 1, p. 12, jul. 2016.

BRASIL. Indicação n.º 4111, de 10 de novembro de 2017. Sugere o envio de uma proposta para discussão e apresentação do Plano Nacional do Desporto. **Diário Oficial da Câmara dos Deputados**. Brasília, n. 208, seção 1, pp. 43-59, nov. 2017.

BRASIL. **Programa Segundo Tempo: Diretrizes 2014**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Informativo Programa Socioeducativo Forças no Esporte (Profesp)**. Ministério da Defesa, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programas_sociais/profesp/informativoa_profespea_2020a_va_finala_19a_fev.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRUEL, Maria Rita. Função social do esporte. **Motrivivência**, v. 1, pp. 108-111, 1989.

CANAN, Felipe; STAREPRAVO, Fernando Augusto. Panorama geral do debate acadêmico internacional sobre o direito ao esporte. In: ARAUJO, Silvana Martins de; FALCÃO, José Luiz Cirqueira; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro. (org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**. 1.^a ed., v. 8, Natal, RN: EDUFRN, 2020, pp. 29-42.

COAKLEY, Jay; SOUZA, Doralice Lange de. Legados de megaeventos esportivos: considerações a partir de uma perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, pp. 675-686, 2015.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CORREIA Marcos Miranda. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões e considerações para uma gestão socialmente comprometida. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, pp. 114-127, 2008.

CORUMBÁ. Decreto n.º 1.128, de 6 de fevereiro de 2013. Aprova o estatuto da Fundação de Esportes de Corumbá. **Diário Oficial do Município de Corumbá-MS**, Corumbá, edição n. 149, Ano 1, pp. 1-4, mar, 2013.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º 012/2015/SEMED/GGPE**, de 27 de fevereiro de 2015.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 207, de 7 de outubro de 2019. Normatiza o Projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento Esportivo nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá-MS**, Corumbá, n. 1.769, pp. 15-28, 9 out. 2019a.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 208, de 7 de outubro de 2019. Normatiza a atribuição das aulas de Educação Física nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Corumbá-MS**, Corumbá, ed. n. 1.769, pp. 29-34, 9 out. 2019b.

COSTA, Gustavo Villela Lima. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**, v. 21, n. 1, p. 35-63. Rio de Janeiro, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.^a ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2010.

DE ALMEIDA FILHO, Japson Macedo; VALENTE, Edson Francisco. Lazer esportivo e esporte para todos. In: Lamartine Pereira Da Costa. (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005, v. 1, pp. 7-923.

DERBLY, Rogério José Pereira. O desporto e a Constituição. Competência para legislar: União, Estado e Município. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 59, 1.º out. 2002. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/3296>. Acesso em: 25 set. 2019.

DORES, Fabiola Gaspar. A memória como método de pesquisa. **Cadernos de Campo** (UNESP), v. 1, pp 113-131, 1997.

DUARTE, Orlando. **História dos esportes**. 4.ª ed. São Paulo: Senac, 2003.

FLORES, Gonzalo; PRAT, Maria; SOLER, Sussana. A voz dos professores de educação física sobre sua formação acadêmico diante da realidade multicultural: análise da situação e propostas de melhoria. **Revista Interuniversity Electronics for Teacher Training**, pp. 183-199, 2014.

GALINDO, Alexandre Gomes. Administração de políticas públicas de esporte: um ensaio sobre os fundamentos da ação do gestor. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 15, n.º 144, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd144/administracao-de-politicaspublicas-de-esporte.htm>. Acesso em: 2 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLIN, Carlo Henrique. **Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física – UCB – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

GOMES, Danilo Araujo. O desporto e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Contribuição ao estudo do direito desportivo. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina. Ano 15, n.º 2652, 5 out. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/17563>. Acesso em: 26 set. 2019.

GONZALEZ, Natália Muniz; PEDROSO Carlos Augusto Mulatinho de Queiroz. Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, n. 166, mar. 2012.

GRANDO, Daiane; MADRID, Silvia Christina de Oliveira. Programa Segundo Tempo, Programa Mais Educação e o incentivo ao esporte: um legado para as políticas públicas de esporte e lazer. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 2, pp. 37-48, jul./dez. 2017.

GUEDES, Simoni Lahud; RODRIGUES, Michelle Antunes; DAVIES, Júlio D'angelo; SANTOS, Rafael Medeiros. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. *In*: XII Encontro Regional de História – Usos do passado, 2006, Niterói. XII Encontro Regional de História – Usos do Passado – **Resumos e Programação**, Rio de Janeiro: ANPUH, 2006, pp. 92-92.

IBGE. **Municípios da faixa de fronteira**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/24073-municipios-da-faixa-de-fronteira.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 3 ago. 2020.

IEE. **O instituto Esporte & Educação, quem somos.** 2020. Disponível em: <https://esporteeducacao.org.br/o-instituto-esporte-educacao/>. Acesso em: 14 set. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 maio 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa de contexto da Educação Física escolar no Brasil,** São Paulo, 2019.

LYNN, Laurence. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis,** Santa Monica, Calif. Goodyear. 1980.

LORO, Alexandre Paulo. O brincar na Educação Física escolar: um contexto fronteiriço. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 16, pp. 190-203, 2015.

LORO, Alexandre Paulo. Brincadeiras e Conflitos Étnicos no Território Fronteiriço Brasil-Bolívia. **Revista Pensar a Prática** (Rio de Janeiro), v. 23, Goiânia, 2020.

MACHADO, Tibério Costa José; DORIA Carlos Henrique; VARGAS, Angelo. **Os projetos sócio-esportivos: uma análise histórico-contextual na cidade do Rio de Janeiro.** *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 16, p. 157, 2011.

MARCHI JUNIOR., Wanderley. Desporto. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.).* **Dicionário Crítico da Educação Física.** Ijuí: Unijuí, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 529, de 27 de dezembro de 1984. Cria o Fundo Especial de Desenvolvimento do Desporto de Mato Grosso do Sul da Secretaria de Desenvolvimento Social, SOCIALS e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 1.979, p. 14, 18 de dezembro de 1984.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 1.137, de 30 de abril de 1991. Cria a Fundação de Desporto e Lazer de Mato Grosso do Sul – Fundesporte –, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 3.042, p. 1, 2 maio 1991.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 2.281, de 11 de setembro de 2001. Institui o Fundo de Investimentos Esportivos e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 5.591, pp. 1-2, 12 set. 2001.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n.º 13.958, de 8 de maio de 2014. Aprova o Estatuto da Fundação de Desporto e Lazer De Mato Grosso Do Sul (Fundesporte). **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 8.671, p. 1, 9 maio 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n.º 3.401, de 23 de janeiro de 2018. Normatiza a atribuição de aulas-treinamento do Programa Escolar de Formação e Desenvolvimento de MS nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, n. 9.580, p. 2, 24 jan. 2018.

MAZA, Gaspar; SANCHEZ, Ricardo. **Deporte e Inmigración: una Reflexión Crítica Sport and Immigration**. A Critical View. Anduli, 2012. pp. 51-54.

MOREIRA, Eduardo. **Jogos Olímpicos Rio 2016 com audiência global de 3.5 bilhões de telespectadores**. Site Spinoff, 2016. Disponível em: <https://spinoff.com.br/jogos-olimpicos-rio-2016-com-audiencia-global-de-3-5-bilhoes-de-telespectadores>. Acesso em: 15 abr. 2020.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Jéssica Canavarro; MARIANI, Milton; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Imigrantes em Rede na Fronteira: O Caso de Comerciantes Bolivianas em Corumbá, MS, Brasil. **Revista GeoPantanal** (UFMS) , v. especial, pp. 233-246, 2017.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado. O ambiente fronteiriço: traços intangíveis e realidades sinuosas. **Revista GeoPantanal**, v. 11, pp. 13-22, 2016.

OLIVEIRA, Pedro Ferreira Alves; DUTRA, Maurílio Tiradentes; SALES, Marcelo Pereira Magalhães; ASANO, Ricardo Yukio; SOTERO, Rafael da Costa; CUNHA, Verusca Najara de Carvalho. **A importância do esporte como política pública no Brasil**. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 16, p. 162, 2011.

PARANHOS, Ranulfo *et al.* Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias (UFRGS)**, v. 18, pp. 384-411, 2016.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIRES, Flavio Pereira; ABREU, Jose Roberto Gonçalves; FRANÇA, Romario Guimarães. Educação Física e esporte: o esporte na escola e da escola nas aulas de Educação Física. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 219, n. 21, pp.17-25, ago. 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd219/o-esporte-na-escola-e-da-escola.htm>. Acesso em: 27 jul. 2020.

RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. **Esporte Para Todos ou quase todos? Considerações sobre a prática esportiva educacional**. 1.^a ed. Ponta Porã-MS: EdFAMAG, 2017.

RUBIO, Kátia. **Esporte, educação e valores olímpicos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SADI, Renato Sampaio; DAOLIO, Jocimar; BRITO, Marcelo; AZEVEDO, Aldo Antonio; SUASSUNA, Dulce; SOUZA, Adriano. **Esporte, política e sociedade**. Brasília. Universidade de Brasília. Centro de educação à distância. 2004.

SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo. Impresso)** (Cessou em 1998. Cont. ISSN 1517-9702 Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 37, pp. 825-842, 2011.

SANTIN, Silvino. **Esporte educacional**: esporte da escola e esporte na escola. XXVI Simpósio Nacional de Educação Física: Pelotas-RS, 2007. Disponível em: http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/24_santin.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

SCHILLING, Flávia; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições (UNICAMP. Impresso)**, v. 23, pp. 57-76, 2012.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA JUNIOR, Arestides Pereira; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; STAREPRAVO, Fernando Augusto; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Os legados no campo social e educacional após realização dos megaeventos esportivos no Brasil. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 15, pp. 15-24, 2017.

SILVA, Oriel de Oliveira. A inclusão de alunos da comunidade boliviana nas aulas de Educação Física escolar no Brasil. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 18, n. 188, jan. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd188/alunos-bolivianos-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Richardson Lopes; SOUZA, Elielbson Santos; NICOLETTI, Lucas Portilho; CARDOSO, Vinícius Denardin. Influência da imigração venezuelana nas aulas de Educação Física em Boa Vista, Roraima. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, v. 1, pp. 102-108, 2018.

SOUSA, Erica. Cordeiro. Cruz. **Realidade, contradições e possibilidades da infraestrutura esportiva escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora para educação física. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal da Bahia (Faculdade de Educação), Salvador, 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias [online]. 2006, n. 16, pp. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em Educação. **Educação e Filosofia (UFU. Impresso)**, v. 31, pp. 1-19, 2017.

STAREPRAVO, Fernando Augusto. Políticas públicas para o esporte e lazer: conselhos municipais de esporte e lazer e outras formas de participação direta. In: **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte /Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Recife: CBCE, 2007.

TEIXEIRA, Sergio. Esporte Para Todos: “popularização” do lazer e da recreação. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 2, pp. 1-28, 2009.

THUILLIER, Bastian Carter, PASTOR, Víctor López, y FUENTES, Francisco Gallardo. **Inmigración, deporte y escuela. Revisión del estado de la cuestión**. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, 2017a, pp. 19-24.

THUILLIER, Bastian Carter, PASTOR, Víctor López, y FUENTES, Francisco Gallardo. La Integración de los Estudiantes Inmigrantes en un Programa de Deporte Escolar con Fines de Transformación Social. **Qualitative Research in Education**, v. 6 n. 1 February, pp. 22-55. 2017b.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes. Sports For All Movement: From Opposing High Level Performance Sports To Promoting Current Health. **The FIEP Bulletin**, Foz Do Iguaçu, v. 73, n. 3, pp. 47-51, 2003.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educação**. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, Manoel José Gomes; GARRIDO, Fernando Antonio Cardoso; TUBINO, Fábio Mazon. **Dicionário Enciclopédico Tubino do Esporte**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2006.

UNDIME. **MEC confirma encerramento do novo mais educação**, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>. Acesso em: 10 out. 2019.

UNESCO. **Carta Internacional da Educação Física e Esporte, 21 de novembro de 1978**. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO de Portugal. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por. Acesso em: 26 set. 2019.

VALENTE, Edson Francisco. **Esporte Para todos: a desescolarização da Educação Física e do esporte e o universalismo olímpico**. Orientador: Ademir Gebara. 1996. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1996.

VASCONCELLOS, Douglas Wanderley. **Esporte, poder e relações internacionais**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SOARES, Íris Costa. A Educação Física na fronteira Brasil (Ponta Porã) – Paraguai (Pedro Juan Caballero): semelhanças e diferenças. *In*: GOLIN, Carlo Henrique (org.). **Educação Física, fronteira e formação: os distintos olhares investigativos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. pp. 171-190.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. **A Educação Física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.