



Marta Maria Caldeira Padilha
Carlo Henrique Golin

Recebido: 17 de dezembro de 2025

Revisado: 28 de maio de 2026

Aceito: 29 de maio de 2026

Publicado: 30 de junho de 2026

Desafios e possibilidades da atuação do professor de Educação Física na creche em contexto de fronteira Brasil-Bolívia

Resumo

Este artigo investiga a recente inserção do professor de Educação Física nas creches municipais de Corumbá-MS, um marco da nova Matriz Curricular da Educação Infantil que reconfigurou a prática pedagógica local, com reflexos até hoje. A pesquisa aborda a singularidade da região de fronteira, onde o fenômeno da mobilidade pendular se manifesta em crianças bolivianas que frequentam as instituições brasileiras. Adotando metodologia qualitativa, o estudo analisou as percepções de professores de Educação Física atuantes nessas creches, desvelando suas experiências. Os resultados indicam que a atuação profissional nessa etapa é complexa, marcada por desafios inerentes à rotina da creche, às barreiras de linguagem e à necessidade de adaptação às especificidades da primeira infância em um contexto transfronteiriço. O estudo, assim, sublinha a urgência de formação continuada e de políticas públicas eficazes que atendam às particularidades da educação em territórios de fronteira.

Palavras-chave: educação infantil; creches; prática pedagógica; educação física; fronteira.

Challenges and possibilities of the work of Physical Education teachers in daycare centers within the Brazil–Bolivia border context

Abstract

This article investigates the recent inclusion of Physical Education specialists in the municipal daycare centers of Corumbá-MS, representing a milestone in the new Early Childhood Education Curriculum Framework, which reconfigured local pedagogical practices and whose impacts remain evident today. The research addresses the uniqueness of the border region, where the phenomenon of cross-border mobility is manifested through Bolivian children attending Brazilian educational institutions. Adopting a qualitative methodology, the study analyzed the perceptions of Physical Education teachers working in these daycare centers, highlighting their experiences. The results indicate that professional practice at this educational stage is complex, marked by challenges inherent to the daycare routine, language barriers, and the need to adapt to the specificities of early childhood development in a cross-border context. The study therefore underscores the urgency of continuing professional development and effective public policies capable of addressing the particularities of education in border territories.

Keywords: early childhood education; daycare centers; pedagogical practice; physical education; border regions.

Introdução

Esta pesquisa ambienta-se na Educação Infantil, especificamente na etapa Creche (crianças até três anos), da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá-MS, cidade brasileira com importante fronteira com a Bolívia. Neste contexto, o artigo discute os desafios e as dificuldades enfrentados por professores de Educação Física nesse novo campo de atuação, especialmente para aqueles que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) selecionados.

Com o cenário da Educação Infantil, na etapa Creche (crianças até três anos) da Rede Pública de Corumbá-MS, este estudo buscou analisar a percepção dos professores de Educação Física sobre seu desempenho na creche, os desafios linguísticos e interculturais emergentes no contexto da fronteira Brasil-Bolívia e as possíveis diferenciações no desenvolvimento das aulas para crianças brasileiras e bolivianas, dada a considerável presença de crianças que, residindo na Bolívia, utilizam o sistema público de ensino brasileiro. Tais crianças são denominadas “pendulares”, caracterizando seu deslocamento diário em busca de educação formal.

A complexidade do cenário fronteiriço impõe aos professores desafios que transcendem os aspectos pedagógicos tradicionais, demandando uma compreensão aprofundada das dinâmicas culturais, linguísticas e sociais do cotidiano escolar. Nesse contexto, a atuação do professor de Educação Física na creche torna-se singular ao lidar com crianças bilíngues ou em processo de aquisição do português como segunda língua, exigindo estratégias diferentes de comunicação e acolhimento. Além disso, a prática pedagógica precisa ser sensível às especificidades culturais trazidas por essas crianças, que frequentemente expressam seus modos de ser e agir de forma diversa dos padrões convencionais da educação brasileira.

Fundamentação conceitual

Nesta seção, apresenta-se um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, abordando seus conceitos e fundamentos legais. Articula-se, então, a importância da Educação Física nessa fase escolar. Na sequência, discute-se o papel docente frente aos desafios e possibilidades na construção de práticas interculturais na fronteira Brasil-Bolívia.

Conforme Oliveira (2002), a concepção de infância é uma construção social e histórica, intrinsecamente ligada à organização da sociedade. Nesse contexto, o cuidado com crianças pequenas em creches, inicialmente incomum no Brasil, consolidou-se como uma conquista histórica e cultural, impulsionada por necessidades sociais. A partir dessa evolução a infância passou a ser

predominantemente concebida como um período no qual a criança é um sujeito de direitos. Historicamente, essa perspectiva foi consolidada com o avanço da legislação brasileira, notadamente a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988). Por meio de uma conquista social, a CF/88 garantiu às crianças o *status* de sujeitos de direitos e garantias fundamentais, incluindo o acesso a uma educação de qualidade desde o nascimento, conforme explicitado em seu Art. 227 (Brasil, 1988).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), consolidou-se o reconhecimento do dever do Estado em garantir o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos de idade por meio de creches e pré-escolas, assegurando à Educação Infantil a sua consolidação de política pública educacional. Com a incorporação das creches à Educação Básica, reafirma-se sua função educativa junto às crianças de zero a três anos, efetivando o direito de acesso a um espaço institucional de educação, no qual se tornam possíveis as interações sociais, as experiências formativas e a apropriação de conhecimentos culturalmente produzidos, ampliando, assim, as oportunidades de desenvolvimento integral (Brasil, 1998).

Diante dos documentos legais e normativos elencados, consolidou-se um olhar mais atento à criança no que se refere à sua inserção na educação escolar, bem como à organização do atendimento conforme as faixas etárias. No contexto brasileiro, estabeleceu-se uma divisão histórica no campo da Educação Infantil, segundo a qual as crianças de zero a três anos passaram a ser atendidas nas creches, enquanto aquelas de quatro e cinco anos frequentavam a pré-escola, separação que marcou profundamente a trajetória dessa etapa educacional no País. Cumpre destacar que, por um longo período, o atendimento às crianças menores esteve sob a responsabilidade da área da assistência social, caracterizando-se por uma perspectiva predominantemente assistencialista, voltada ao suprimento de necessidades básicas — como alimentação, higiene e cuidados com a saúde —, ao passo que a pré-escola assumia uma função eminentemente pedagógica.

A realidade da Educação Infantil começou a se transformar no início da década de 1980, impulsionada pela pressão dos movimentos populares, sociais e feministas por maior acesso à escola. Nesse período, os debates sobre o papel da Creche na sociedade se consolidaram como espaços educativos, onde o cuidar e o educar tornaram-se indissociáveis (Cerisara, 2002). Consequentemente, a demanda por creches e pré-escolas aumentou expressivamente, levando à municipalização da Educação Infantil. Em conformidade com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil deixou de ser meramente

assistencialista ou compensatória, firmando-se como um direito da criança, uma obrigação do Estado e a primeira etapa da Educação Básica

Diante dessa particularidade histórica e das transformações legais mais recentes, a Educação Infantil configura-se como um campo relativamente recente no âmbito das políticas educacionais brasileiras, o que demanda reflexões sistemáticas acerca dos elementos que a constituem e a distinguem das demais etapas e modalidades de ensino. Nessa perspectiva, Bujes (2001, p. 13) corrobora tal compreensão ao afirmar que essa trajetória “[...] só foi possível porque também se modificaram, na sociedade, as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância atribuída ao momento específico da infância”.

Nos últimos anos, intensificou-se a produção de pesquisas que evidenciam tanto a necessidade quanto as possibilidades de construção de um trabalho pedagógico integrado entre o professor regente (pedagogo) e o professor especialista em Educação Física, articulando as práticas pedagógicas à dinâmica curricular da Educação Infantil, especialmente no contexto das creches. Parte-se da compreensão de que essa etapa da Educação Básica deve se organizar de forma não disciplinar, considerando as especificidades do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos (Rocha, 2015).

Essa perspectiva ganha especial relevância na primeira infância, período em que as crianças ainda não organizam predominantemente suas experiências pela linguagem verbal, mas pelas expressões corporais, gestos, movimentos, olhares, ritmos e brincadeiras. Richter e Barbosa (2010) argumentam que os bebês “interrogam o currículo” justamente por meio dessas múltiplas linguagens corporais, desafiando práticas pedagógicas centradas na racionalidade adulta e no controle institucional. Wallon (2007), também contribui significativamente para esse debate ao compreender o desenvolvimento infantil como inseparável da motricidade e da afetividade, indicando que emoção, movimento e cognição constituem dimensões integradas do desenvolvimento humano. Assim, a Educação Física na creche encontra sua especificidade não no treinamento motor, mas na criação de experiências corporais que possibilitem exploração, interação, expressão e construção de sentidos pelas crianças pequenas.

Nessa direção, Sayão (2001) destaca a importância da elaboração de pressupostos teórico-metodológicos que assegurem a inserção da Educação Física em consonância com a Pedagogia da Educação Infantil. Para isso, torna-se imprescindível superar a concepção fragmentada e disciplinar da área, historicamente presente na formação docente, e adotar uma perspectiva de ações pedagógicas complementares e integradas, nas quais as crianças ocupem o centro do processo educativo, e não os conteúdos previamente definidos pelos adultos.

Em um trabalho anterior, Sayão (1999) já apontava a recente constituição dos estudos sobre Educação Física na Educação Infantil, ressaltando a importância de investigar a área para o avanço de seu campo de conhecimento e para evidenciar a rotina e especificidade das creches e pré-escolas. Complementarmente, a pesquisa de Gonzaga (2011) sobre a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil salienta que a educação corporal sempre esteve presente nessa etapa e que a inclusão do profissional trouxe avanços significativos para a área e para a compreensão de sua atuação.

Já Mello et al. (2016) compreendem que a presença dos professores de Educação Física na Educação Infantil deve-se em função da centralidade que o corpo/movimento e as brincadeiras assumem frente aos processos pedagógicos nessa etapa de ensino. Corroborando com esse pensamento, Mattos e Neira (2008) afirmam que o movimento não ocorre de forma isolada ou sem propósito. Para ambos os autores, toda ação possui intenção e assume um caráter comunicativo que depende do contexto cultural em que está inserida.

Num outro prisma, Scarazzatto (2013, p. 66) esclarece que “[...] a Educação Física como relação social, implicou pensar que os sujeitos envolvidos nessa ação não estão apenas desenvolvendo sua motricidade ou ‘habilidades cognitivas’, mas que são agentes da interação social e da dinâmica cultural”. Portanto, a presença do professor de Educação Física pode gerar resultados positivos no desenvolvimento integral das crianças, dado o papel fundamental desse componente curricular na Educação Infantil. Neste sentido, Mello et al. (2016) argumentam que as práticas desenvolvidas e os conhecimentos construídos a partir delas procuram considerar as singularidades das crianças e as particularidades das instituições voltadas à sua educação.

Por tudo isso, a Educação Física, ao proporcionar uma vasta diversidade de experiências com o mundo, permite que as crianças criem, inventem, descubram novos movimentos e reelaborem conceitos, construindo bases para o conhecimento sobre o seu meio. Nista-Piccolo & Moreira (2012) reforçam que o crescimento infantil é significativamente influenciado pelo ambiente, pelas possibilidades de relacionamento com o outro e pelas vivências. De tal modo, os autores destacam que é difícil reconhecer todas as potencialidades da criança apenas por suas expressões, pois seu potencial de ação está diretamente ligado às oportunidades de experiências que lhe são oferecidas.

Nessa perspectiva do desenvolvimento infantil, Sarmiento (2003) desloca a compreensão da criança como mero “vir a ser” para reconhecê-la como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir sentidos, interações e culturas próprias no interior das relações sociais. Em outro trabalho,

Sarmiento (2013) defende a compreensão da criança como um “ser-que-é”, pertencente a uma categoria geracional que possui formas próprias de interpretar e vivenciar o mundo.

Dessa forma, a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos, a Educação Física encontra sua especificidade justamente na organização de experiências corporais que valorizem o movimento, as brincadeiras e as interações como formas fundamentais de produção de conhecimento e de inserção cultural no mundo. Diferentemente das etapas posteriores da escolarização, nas quais o ensino frequentemente se estrutura em conteúdos sistematizados e objetivos cognitivos mais delimitados, a creche demanda uma pedagogia centrada na experiência sensível, no corpo vivido e nas múltiplas linguagens infantis. Nesse contexto, o movimento não pode ser reduzido a treino motor ou gasto de energia; ele constitui a própria condição de existência da criança pequena. Como argumenta Merleau-Ponty (1999), o corpo é o primeiro meio de comunicação com o mundo, sendo por meio dele que a criança percebe, experimenta e constrói significados. Assim, rolar, engatinhar, equilibrar-se, correr, tocar objetos, lançar-se ao colo do outro, esconder-se ou repetir gestos não são apenas ações motoras, mas formas de investigação do espaço, de constituição da identidade e de produção de vínculos afetivos e culturais.

Frente à essa realidade, as brincadeiras corporais assumem, portanto, papel central da Educação Física na creche porque possibilitam às crianças experiências de imaginação, expressão e interação social que estruturam suas culturas infantis. Corsaro (2011), destaca que as crianças produzem culturas próprias nas relações entre pares, reinterpretando criativamente os elementos do mundo adulto. Isso significa que as brincadeiras de perseguição, os jogos de esconder, as explorações do chão, os movimentos ritmados ao som de músicas ou as brincadeiras de imitação, constituem práticas sociais e culturais por meio das quais as crianças constroem pertencimento e comunicação. Na Educação Física, o professor precisa reconhecer essas manifestações não como atividades secundárias ou meramente espontâneas, mas como conteúdos centrais da experiência educativa.

Já Richter e Barbosa (2010) defendem que a docência com bebês e crianças bem pequenas exige sensibilidade para observar os modos como elas exploram o ambiente, negociam espaços, produzem gestos e constroem interações corporais. Isto é, o planejamento pedagógico não se organiza prioritariamente em exercícios dirigidos, mas na criação de ambientes ricos em possibilidades corporais, tais como: espaços amplos, materiais não estruturados, objetos de diferentes texturas, sons, alturas e densidades que convidem à exploração e ao movimento livre.

Nessa perspectiva, a Educação Física na Educação Infantil não é concebida como disciplina, mas como área de conhecimento que, em interface com outros campos do saber, possui amplo

potencial formativo. Compreende-se que a cultura corporal do movimento deve ser vivenciada pelas crianças por meio das brincadeiras e interações, que orientam o fazer pedagógico nessa etapa da educação básica. Corroborando essa compreensão, Nista-Piccolo & Moreira (2012, p. 24) afirmam que “[...] o conhecimento do próprio corpo se constitui desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente, por meio de seus movimentos”.

Nesse contexto, a atuação do professor de Educação Física deve se pautar na promoção de experiências corporais significativas, potencializando estímulos por meio das brincadeiras e das interações, bem como na organização de espaços acolhedores que despertem a curiosidade e a criatividade das crianças, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Ademais, sua inserção institucional deve abranger toda a rotina pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis), de modo a integrá-la às práticas coletivas da unidade e favorecer uma educação centrada na criança e em seu desenvolvimento integral.

Outro aspecto central deste estudo refere-se à análise do contexto fronteiriço Brasil–Bolívia, concentradamente no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma cidade brasileira situada no extremo oeste sul-mato-grossense, que possui aproximadamente 96 mil habitantes (IBGE, 2022). A cerca de 7 km do centro urbano de Corumbá-MS, já em território boliviano, localizam-se as cidades de Puerto Quijarro e Arroyo Concepción, que mantêm intensa relação socioeconômica e cultural com o município brasileiro.

Esse espaço configura um ponto estratégico de intenso fluxo entre bolivianos e brasileiros. Nesse cenário de fronteira ativa, é fundamental discutir os movimentos migratórios e/ou pendulares constantes. Para este estudo, o conceito de imigrante é compreendido conforme Sayad (1998), que afirma que o imigrante “nasce” socialmente no momento em que cruza as fronteiras e adentra o território da sociedade que o denomina.

É fundamental ressaltar que o cotidiano na fronteira transcende a mera troca comercial, configurando-se como um espaço privilegiado de intercâmbios sociais e culturais (Martins, 2009). Nesse sentido, Oliveira, Corrêa & Oliveira (2017) apontam que os fronteiriços veem a fronteira como sua morada, onde o cotidiano se desenvolve. Além disso, o imigrante que cruza fronteiras e ingressa em outro país torna-se um ser internacionalizado, sujeito às leis e ao controle estatal. Dessa forma, discutir a fronteira não implica anular ou sobrepor identidades, e sim respeitar e compreender as diferenças existentes, realçando os laços comuns entre os povos que coexistem em regiões de contato internacional.

Martins (2009) apresenta a fronteira como um lugar privilegiado para a observação da formação, organização e reprodução das sociedades. Para o autor, a fronteira constitui o espaço de

encontro de diversas sociedades e culturas, sejam elas indígenas e “civilizadas”, sejam as variadas facções das sociedades. Trata-se de um local de liminaridade, indefinição e conflito, que historicamente tem sido palco de uma busca incessante por oportunidades.

É importante destacar que os Cemeis em regiões fronteiriças, como Corumbá-MS, desempenham um papel fundamental no acolhimento e na integração cultural. Podem ser compreendidos como microcosmos sociais que refletem as dinâmicas culturais, linguísticas e sociais da sociedade mais ampla. Essa perspectiva dialoga com a concepção de Durkheim (1978) de escola como uma sociedade em miniatura, em que as crianças aprendem a conviver com normas e valores para a vida adulta. Tal convivência amplia o repertório cultural delas e promove o respeito à diversidade desde cedo, essencial para uma educação mais inclusiva e cidadã.

Além disso, a presença constante de crianças bolivianas ou de famílias imigrantes exige dos profissionais da educação, especialmente dos professores de Educação Física, uma atuação sensível e intercultural. Nesse sentido, Candau (2008) reforça que a educação intercultural deve ir além da tolerância à diferença, comprometendo-se a reconhecer, respeitar e valorizar os múltiplos modos de ser, pensar e viver. A atuação docente precisa, portanto, considerar a construção de identidades em diálogo com a diversidade escolar, favorecendo a convivência democrática e adaptando práticas pedagógicas para respeitar diferentes formas de expressão corporal, ritmos culturais e brincadeiras tradicionais.

A incorporação de brincadeiras, jogos, danças e manifestações corporais de diversas culturas pelo professor contribui para o desenvolvimento motor e social das crianças e para a consolidação de uma identidade fronteiriça plural e respeitosa. Arroyo (2000) concebe a escola como um território plural de experiências distintas, em que as instituições educativas, longe de serem neutras, refletem as desigualdades e as culturas sociais. Este cenário se acentua nas creches de fronteira pela presença de crianças pendulares que, vivendo em um país e estudando em outro, transcendem barreiras geográficas e culturais diariamente.

As creches fronteiriças, com sua diversidade e a presença de crianças pendulares, tornam-se, assim, locais privilegiados para a observação do intercâmbio cultural, da negociação de sentidos e dos desafios da inclusão pedagógica. Essas características reforçam a percepção de tais espaços educativos como territórios dinâmicos de encontro e tensão, espelhos das realidades sociais.

Portanto, é imperativo que as políticas educacionais para a Educação Infantil considerem as particularidades territoriais e socioculturais dos municípios de fronteira. A experiência dos professores de Educação Física em Corumbá-MS revela progressos e desafios persistentes, indicando a relevância de futuras pesquisas e ações intersetoriais para uma atuação docente

qualificada, contextualizada e culturalmente sensível. Entender a creche como um espaço de encontro de culturas, especialmente em contextos de fronteira, é crucial para redefinir o papel da Educação Física na Educação Infantil, potencializando-a como área fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa exploratória, buscando aprofundar a compreensão das narrativas e experiências dos professores de Educação Física sobre a aplicação da Matriz Curricular nas creches, fruto de um trabalho mais amplo de Padilha (2023). Inclusive, a abordagem adotada permite apreender aspectos relacionais e processuais, desvelando significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, por exemplo (Minayo, 2001).

As entrevistas semiestruturadas foram o instrumento principal para capturar as nuances dessas práticas. Como instrumento de coleta de dados, empregou-se um formulário contendo 15 perguntas norteadoras, e as entrevistas foram gravadas em áudio. Os questionamentos foram direcionados exclusivamente aos professores de Educação Física que atuam nos Cemeis selecionados em Corumbá-MS. A pesquisa foi aprovada pelo CEP, com o parecer consubstanciado nº 5.505.066.

A coleta de dados foi realizada em oito Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) do município de Corumbá-MS, especificamente na etapa da Creche, que atende a crianças de zero a três anos de idade. A seleção das instituições priorizou aquelas que contavam com a presença de crianças pendulares regularmente matriculadas, e os professores de Educação Física participantes do estudo atuavam diretamente com esse público, considerando as especificidades do contexto fronteiriço Brasil–Bolívia em que as unidades escolares estão inseridas.

Quinze professores de Educação Física, entre efetivos e contratados, participaram da pesquisa. A elaboração dos resultados seguiu as três etapas de procedimentos propostas por Bardin (1977): a) pré-análise dos dados, que envolveu a elaboração de indicadores; b) exploração do material coletado, com a devida codificação; e c) interpretações e análises dos resultados, culminando na categorização dos elementos e em sua classificação por semelhanças ou diferenças.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), garantindo a observância das diretrizes éticas aplicáveis e a proteção dos participantes.

Resultados e discussões

Este estudo buscou verificar a atuação do professor de Educação Física frente ao complexo contexto fronteiriço e seus fluxos populacionais. Sob essa perspectiva, os objetivos específicos alinham-se aos três eixos analíticos desta pesquisa: a) analisar a percepção do professor sobre seu desempenho na creche, e as brincadeiras e interações; b) identificar os desafios da questão linguística na fronteira Brasil-Bolívia; e c) compreender as diferenciações no desenvolvimento das aulas para crianças brasileiras e bolivianas.

Percepção do professor de educação física frente ao seu desempenho

A partir dos relatos dos professores e da caracterização do contexto local, identifica-se que os professores de Educação Física possuem uma percepção positiva e convicta sobre o próprio desempenho profissional na creche. Longe de uma visão puramente assistencialista, os docentes compreendem o papel estruturante de sua disciplina na primeira infância. Esse posicionamento é ilustrado pelo Professor (3), ao assegurar que suas metodologias buscam fazer com que a criança se aproprie dos “*conhecimentos da cultura corporal*” e desenvolva fatores essenciais como a “*socialização, o repertório cultural e a expressão corporal*”. Desse modo, ainda que o docente pondere que nem todas as aulas atingem os objetivos imediatos, há o entendimento de que, ao longo do processo pedagógico, a Educação Física atua de forma omnilateral para “*ampliar os conhecimentos das crianças em todos os aspectos*”.

Essa resposta demonstra que a Educação Física, como área, oferece marcos importantes para o docente compreender as mudanças teórico-metodológicas que ocorreram ao longo dos anos. Essas mudanças configuram a concepção atual da Educação Física, reforçando seu papel crucial em desenvolver as potencialidades infantis e, principalmente, em garantir o acesso de todos aos conhecimentos da cultura corporal do movimento por meio de seus diversos conteúdos (Brasil, 1998).

Consequentemente, cabe ao professor de Educação Física ressignificar constantemente sua prática, adotando uma perspectiva educacional que valorize a brincadeira, a ludicidade, o movimento e as interações sociais como expressão de manifestação cultural. Ao organizar sua atuação nos Cemeis, é fundamental respeitar a diversidade cultural das crianças com princípios de equidade, buscando a conscientização das diferenças existentes entre as pessoas e promovendo o respeito e o convívio social como pressupostos básicos de convivência.

Nesse panorama, entende-se que brincadeiras e interações promovem muitas aprendizagens e potencialidades. Isso ocorre por meio dos conhecimentos adquiridos pelas crianças ao enfrentarem situações do cotidiano e conviverem socialmente, sendo que, por meio do brincar, é possível observar diversas expressões corporais das crianças. É importante ressaltar que, embora o brincar seja inerente à criança, ele exige um conhecimento e um repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012). O brincar é um direito das crianças, constituindo uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil (Brasil, 1998).

Adentrando a temática das brincadeiras e interações no contexto fronteiriço, observa-se que os professores entrevistados compreendem o brincar como possibilidade de aproximação entre crianças que vivenciam diferentes experiências culturais e linguísticas. As unidades de significado identificadas nas falas remetem a termos como “emoções”, “contato”, “interação”, “respeito” e “desenvolvimento”, indicando que as práticas pedagógicas buscam mediar não apenas aprendizagens motoras e sociais, mas também relações interculturais presentes no cotidiano da creche. Tal compreensão pode ser observada quando o professor (12) afirma que “[...] *a gente coloca elas juntas na rodinha, vai abraçar o coleguinha, pega na mãozinha do coleguinha*”, revelando uma prática voltada à construção de vínculos e à convivência entre crianças de diferentes contextos culturais. A fala também evidencia que o brincar é utilizado como mediação para o aprendizado do respeito às diferenças, especialmente ao mencionar que “[...] *não pode invadir o espaço do colega, tem que respeitar*”.

Esses elementos permitem compreender que as brincadeiras, no contexto investigado, ultrapassam uma função recreativa, assumindo um caráter relacional e intercultural. Em regiões de fronteira, marcadas pela circulação de diferentes idiomas, costumes e formas de socialização, as interações infantis tornam-se espaços de negociação cultural e de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a interculturalidade não pode ser entendida apenas como coexistência entre culturas distintas, mas como um processo de diálogo, tensão e construção coletiva (Walsh, 2009). Ao promover atividades em grupo, rodas e jogos interativos, os professores criam possibilidades para que as crianças compartilhem experiências, expressem modos distintos de comunicação e aprendam a conviver com a diferença desde a primeira infância. Assim, as práticas pedagógicas observadas revelam movimentos de aproximação intercultural que emergem das experiências cotidianas das crianças e dos professores na creche.

De maneira semelhante, o professor (13) destaca que utiliza “[...] *brincadeiras, jogos construtivos que tenham mais contato e interação*” e que busca atividades em que a criança possa “*pegar, caminhar...*”, demonstrando uma compreensão do corpo como elemento central nos

processos de aprendizagem e comunicação infantil. Desta forma, o corpo assume um papel importante nas relações interculturais, sobretudo em contextos nos quais as diferenças linguísticas podem dificultar a comunicação verbal. As expressões corporais, os gestos e as brincadeiras passam a funcionar como formas de interação capazes de aproximar as crianças, favorecendo processos de pertencimento e inclusão. Essa discussão dialoga com autores que compreendem o corpo infantil como linguagem e produção cultural, reconhecendo que as crianças comunicam saberes, emoções e experiências por meio do movimento e das interações corporais.

Além disso, as narrativas dos professores revelam desafios presentes nas práticas pedagógicas em regiões de fronteira, especialmente no que se refere às diferenças linguísticas entre as crianças. Ainda que os entrevistados não apontem diretamente dificuldades estruturadas em relação ao idioma, as falas demonstram a necessidade de utilizar estratégias mais interativas, corporais e lúdicas para favorecer a comunicação e a participação coletiva. Nesse aspecto, o brincar aparece como uma linguagem comum capaz de reduzir barreiras linguísticas e promover aproximações culturais. Tal percepção dialoga com Sarmiento (2003), ao compreender a infância como uma categoria social heterogênea e produtora de culturas próprias, rompendo com visões homogêneas da criança e da infância. Isto é, ao favorecer interações entre crianças de diferentes contextos culturais e linguísticos, o brincar constitui-se como prática intercultural, possibilitando experiências de comunicação, pertencimento e reconhecimento das diferenças no cotidiano da creche fronteiriça.

Dessa forma, as brincadeiras e interações identificadas nas falas dos participantes não podem ser analisadas apenas em um plano descritivo ou metodológico, mas devem ser compreendidas como práticas atravessadas por dimensões culturais, sociais e políticas. O brincar, além de constituir um direito da criança (Brasil, 1998), configura-se como espaço de construção de identidades, pertencimentos e aprendizagens interculturais. Por isso, as experiências relatadas pelos professores evidenciam que a Educação Infantil, especialmente em contextos de fronteira, demanda práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e linguísticas, capazes de promover o diálogo intercultural e valorizar as múltiplas formas de ser criança.

Verifica-se, pelas falas dos professores entrevistados, que todos consideram o desenvolvimento integral das crianças como um dos focos principais de sua prática. As brincadeiras são citadas como um dos recursos mais utilizados e importantes para esse desenvolvimento, permitindo o estabelecimento de relações sociais, motoras e cognitivas. Gomes (2020) também reforça que a brincadeira é, simultaneamente, conteúdo e meio da Educação Física, sendo essencial

ao desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a criança precisa aprender a brincar, o que realça a figura e a importância do professor de Educação Física no contexto da Creche.

Desafios linguísticos no contexto fronteiriço

Os resultados demonstram que uma parcela significativa dos professores entrevistados identifica a linguagem como um dos principais desafios no contexto educacional fronteiriço, especialmente porque muitas crianças bolivianas ingressam na creche tendo o espanhol como língua materna. As unidades de significado presentes nas falas dos participantes remetem a expressões como *“difícil entender”*, *“acostumada na família”*, *“traduzindo”* e *“conversando melhor”*, evidenciando que as barreiras linguísticas atravessam as relações pedagógicas e interferem diretamente nos processos de interação e comunicação no cotidiano escolar.

Tal percepção pode ser observada quando o professor (6) afirma que *“a fala é bem difícil”* e que a criança boliviana *“[...] não sabe muito bem o português porque ela está acostumada na família, que fala o espanhol”*. A narrativa do participante evidencia que a dificuldade não está associada apenas à aprendizagem formal da língua portuguesa, mas à existência de diferentes pertencimentos culturais e linguísticos que se encontram no espaço da creche. Ao relatar que *“[...] as outras crianças acabam entendendo primeiro”* e que *“acabam traduzindo para nós o que aquela criança está falando ou pedindo”*, o professor revela um aspecto importante das relações interculturais presentes no cotidiano escolar: as próprias crianças constroem estratégias de mediação linguística e cultural. Esse movimento demonstra que as interações infantis produzem formas de comunicação que ultrapassam a linguagem verbal institucionalizada, evidenciando práticas espontâneas de acolhimento e negociação cultural.

Nesse sentido, a interculturalidade não pode ser compreendida apenas como presença de culturas distintas em um mesmo espaço, mas como um processo relacional marcado por trocas, mediações e construções coletivas (Walsh, 2009). Os achados permitem perceber que as crianças brasileiras assumem, ainda que informalmente, o papel de mediadoras linguísticas, favorecendo a inclusão das crianças bolivianas nas atividades e nas interações cotidianas.

Além disso, a expressão *“[...] com o tempo, você vai conseguindo entender e elas também vão conversando melhor”* (professor 6), demonstra que a comunicação é construída de maneira gradual, por meio da convivência e das experiências compartilhadas. Essa percepção desloca a análise de uma visão deficitária da linguagem — centrada apenas na dificuldade da criança em falar português — para uma compreensão mais ampla das relações interculturais presentes na fronteira.

Em vez de interpretar o idioma apenas como obstáculo, as narrativas indicam que o ambiente educativo se torna um espaço de aprendizagem mútua, no qual professores e crianças constroem formas de interação atravessadas pela diversidade cultural. Essa discussão dialoga com Pereira (2009), ao afirmar que a língua constitui um dos grandes desafios nas regiões fronteiriças, uma vez que esses territórios são marcados por diferenças de costumes, crenças, saberes e formas de comunicação que impactam diretamente as realidades educacionais.

No entanto, os dados também revelam limites nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, especialmente pela ausência de formação específica para atuação em espaços interculturais e bilíngues. Embora os professores demonstrem esforços para acolher as crianças bolivianas, as falas evidenciam que grande parte das estratégias ocorre de maneira improvisada, sustentada pela convivência cotidiana e pela ajuda das próprias crianças. Isso sugere que a interculturalidade ainda aparece mais como prática espontânea do que como princípio estruturante das propostas pedagógicas. Tal cenário reforça a necessidade de políticas formativas que possibilitem aos professores compreender as especificidades culturais e linguísticas da região de fronteira, superando práticas assimilacionistas que tendem a exigir exclusivamente a adaptação da criança ao português e à cultura escolar brasileira.

Desse modo, os desafios linguísticos identificados na pesquisa não se restringem à comunicação verbal, mas revelam disputas, aproximações e negociações culturais presentes no cotidiano da Educação Infantil em regiões de fronteira. As narrativas dos professores evidenciam que as crianças produzem formas próprias de interação e pertencimento, utilizando a linguagem, o brincar e as relações sociais como meios de aproximação entre culturas distintas. Igualmente, pensar a Educação Infantil em contextos fronteiriços exige reconhecer a interculturalidade como prática crítica e permanente, capaz de valorizar as diferenças linguísticas e culturais não como problema, mas como elemento constitutivo das experiências educativas das crianças. Por isso, deve-se compreender a interculturalidade como um processo de construção de relações pautadas no diálogo, no reconhecimento das diferenças e na superação de práticas homogeneizadoras (Walsh, 2009). Inclusive, Candau (2012) defende a necessidade de práticas pedagógicas interculturais que reconheçam a diversidade cultural como dimensão constitutiva dos processos educativos.

Observa-se que essa dificuldade com a linguagem foi citada em diversos trabalhos acadêmicos. Pacola (2021) relata, em suas entrevistas, conflitos entre alunos bolivianos e brasileiros, muitas vezes decorrentes do não entendimento do idioma ou de algum tipo de preconceito. Golin (2017) acrescenta que, na educação fronteiriça, um detalhe importante é a diferença de idiomas entre os países: o português é a língua-mãe para os brasileiros, e o inglês é

predominantemente ensinado como língua estrangeira moderna nas escolas. Silva & Souza (2012) afirmam que as observações realizadas permitem concluir que as relações/interações entre as crianças bolivianas e os professores e crianças brasileiros são principalmente definidas e guiadas pela linguagem oral e que as diferenças linguísticas representam um entrave nas relações cotidianas estabelecidas por esses sujeitos.

Martins (2025) indica que, na região da fronteira entre Brasil e Bolívia, persistem barreiras linguísticas que dificultam a plena integração de crianças bolivianas ao ambiente escolar brasileiro. Além das dificuldades de comunicação, a autora destaca situações recorrentes de preconceito, discriminação e exclusão social, evidenciando o quanto a convivência entre crianças de diferentes nacionalidades ainda enfrenta obstáculos concretos e simbólicos. Essa realidade reforça a ideia de Sayad (1998) de que o imigrante é, muitas vezes, visto como o “outro indesejado”, aquele cuja presença revela tensões latentes nas sociedades de acolhimento.

Ao discutir as dinâmicas de fronteira, é importante considerar que esses espaços não são apenas divisores geográficos, mas sim territórios híbridos e marcados por negociações identitárias constantes, como propõe Bhabha (1998) ao conceituar o “terceiro espaço” da cultura. Nesse sentido, o ambiente escolar fronteiriço torna-se um palco privilegiado para os embates entre identidades, línguas e culturas, exigindo uma prática pedagógica que vá além da mera tolerância e que promova efetivamente a interculturalidade.

No contexto da fronteira Brasil-Bolívia, essa abordagem é urgente, especialmente na Educação Infantil, em que a linguagem é uma ferramenta fundamental de acolhimento, pertencimento e construção de vínculos. Assim, é imprescindível que as instituições educativas fronteiriças desenvolvam políticas e práticas que combatam as assimetrias de poder e assegurem o direito à educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua origem nacional ou cultural.

Ao mesmo tempo em que as escolas localizadas em regiões de fronteira enfrentam inúmeros desafios, também se abrem possibilidades significativas para a construção de uma educação mais inclusiva e intercultural. A adoção de práticas pedagógicas bilíngues, a valorização das culturas locais e o fortalecimento da cooperação educacional entre Brasil e Bolívia despontam como caminhos promissores para promover uma convivência mais respeitosa e plural.

Nesse contexto de diversidade linguística e cultural na Educação Infantil de fronteira, Claros & Sambugari (2025) relatam que as barreiras linguísticas ainda representam um desafio para muitas crianças bolivianas, mas podem ser superadas por meio da adoção de políticas bilíngues, o que

sublinha a importância de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as especificidades linguísticas dos sujeitos.

Ao considerar as fronteiras não apenas como limites geográficos, mas como espaços simbólicos em constante transformação, reconhece-se, conforme Silva & Bressanin (2017), que elas participam ativamente da constituição dos sentidos e das identidades dos sujeitos. Assim, promover uma educação intercultural nesse contexto implica não sobrepor ou anular identidades, mas, ao contrário, respeitar, compreender e integrar as diferenças, fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo e inclusão.

É comum que creches em Corumbá-MS recebam e atendam a crianças que residem na Bolívia ou são descendentes de bolivianos vivendo no Brasil, mas que possuem registro de nascimento brasileiro. Conforme Loro (2013) aponta em sua pesquisa, a rede pública municipal de ensino de Corumbá-MS anualmente atende a inúmeros alunos nessa situação. Tornou-se uma prática comum na região de fronteira que pais bolivianos registrem o nascimento de seus filhos no Brasil e os matriculem em escolas brasileiras para ter acesso a direitos e serviços públicos, como a educação.

Costa (2015) reforça a ideia de que crianças de origem boliviana nascidas em Corumbá-MS, que possuem documentos de identidade brasileiros e estudam em escolas brasileiras, ainda assim continuam sendo chamadas de bolivianas pelos brasileiros. Isso talvez ocorra por elas manterem laços culturais e identitários com a Bolívia, identificando-se, em muitas ocasiões, como bolivianas e não como brasileiras – mesmo que nascidas no Brasil.

Ainda na tentativa de aprofundar esse questionamento, buscou-se compreender, na percepção dos professores, os motivos que levam as crianças bolivianas a estudarem em Corumbá-MS, mesmo residindo no país vizinho. As unidades de significado presentes nas falas dos participantes remetem a expressões como *“educação superior”*, *“educação melhor”*, *“oportunidades”* e *“expectativa para os filhos”*, indicando que os entrevistados associam o deslocamento das famílias bolivianas à busca por melhores condições educacionais e perspectivas de vida. Tal compreensão pode ser observada quando o professor (3) afirma que os pais *“[...] acreditam que no Brasil tem uma educação superior, uma educação melhor para os seus filhos”* e que *“eles esperam uma educação melhor para seus filhos, trazendo-os para o Brasil”*.

A narrativa do participante evidencia que a escola brasileira é percebida, por muitas famílias fronteiriças, como espaço de ascensão social e ampliação de oportunidades. Contudo, essa percepção também revela relações de hierarquização entre os sistemas educacionais e entre os próprios países que compõem o território fronteiro. Ao afirmar que a educação brasileira seria

“melhor”, o discurso do professor reproduz representações sociais historicamente construídas acerca do desenvolvimento, da escolarização e das oportunidades na região de fronteira. Nesse sentido, a análise não pode permanecer apenas em um nível descritivo, pois as falas evidenciam tensões simbólicas que atravessam as relações interculturais estabelecidas nesse contexto.

Essa discussão dialoga com Walsh (2009), ao compreender que a interculturalidade crítica exige problematizar relações de poder, desigualdades e processos de subalternização cultural presentes nas interações sociais e educativas. Assim, embora as famílias bolivianas reconheçam a escola brasileira como possibilidade de melhores condições para os filhos, é importante refletir criticamente sobre como determinadas culturas, línguas e sistemas educativos passam a ser socialmente valorizados em detrimento de outros. As falas dos professores demonstram que a mobilidade educacional na fronteira não ocorre apenas por questões geográficas, mas também por expectativas sociais, econômicas e culturais construídas historicamente naquele território.

Além do mais, quando o professor (3) menciona que muitos pais *“trabalham no Brasil”* e *“sobrevivem da renda do comércio no Brasil”*, o mesmo evidencia que a circulação na fronteira entre a Bolívia e o Brasil faz parte da dinâmica cotidiana das famílias locais. Tal realidade reforça que as identidades culturais dessas crianças são construídas em espaços híbridos, marcados por múltiplas experiências linguísticas, sociais e culturais. Sob essa ótica, Candau (2012) defende que a educação intercultural pressupõe reconhecer a diversidade cultural como elemento constitutivo dos processos educativos, superando práticas homogeneizadoras que invisibilizam as especificidades dos sujeitos. Igualmente, pensar a Educação Infantil em regiões de fronteira exige compreender que essas crianças vivenciam experiências transnacionais e interculturais desde a infância, trazendo para o cotidiano escolar diferentes modos de falar, brincar, interagir e produzir sentidos sobre o mundo.

Diferenças no desenvolvimento das aulas

Um dos aspectos desafiadores observados na pesquisa foi o desenvolvimento das aulas na Educação Infantil, especificamente na etapa Creche, em um contexto de fronteira como o de Corumbá-MS. A convivência entre crianças brasileiras e bolivianas nesse ambiente escolar traz desafios distintos, principalmente no que se refere à adaptação cultural e linguística. As crianças bolivianas, ao ingressarem na rede de ensino brasileira, podem estranhar práticas pedagógicas que nem sempre dialogam diretamente com suas referências culturais e linguísticas, o que pode dificultar processos de integração, comunicação e participação nas atividades escolares. As unidades de significado identificadas nas falas dos professores remetem a expressões como

“aprendem o português”, “não vejo tanta diferença”, “dificuldade”, “mímica” e “explicar a atividade”, revelando que os desafios relacionados à linguagem se manifestam de maneiras distintas, conforme a faixa etária das crianças e o tempo de convivência nos Cemeis brasileiros.

Ao abordar as experiências com crianças do berçário, o professor (1) afirma que *“[...] acabam aprendendo até o português melhor que o espanhol”* e que *“não vejo tanta diferença”* entre crianças brasileiras e bolivianas nessa etapa inicial. A narrativa evidencia que a intensa convivência das crianças com a língua portuguesa no espaço da creche favorece processos rápidos de adaptação linguística e social. Contudo, essa aparente facilidade de integração também suscita reflexões importantes sobre os processos de apagamento linguístico e cultural que podem ocorrer em contextos fronteiriços. Ao indicar que as crianças passam *“o dia inteiro aqui na creche”* e convivem *“muito mais aqui com o português”*, a fala do professor sugere que o ambiente escolar tende a privilegiar a língua portuguesa como principal referência comunicacional, reduzindo os espaços de valorização da língua materna das crianças bolivianas.

Sob esse entendimento, a discussão ultrapassa uma análise centrada apenas na adaptação escolar e permite problematizar relações de poder presentes nas práticas educativas. Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica exige reconhecer as diferenças culturais e linguísticas não como obstáculos a serem superados, mas como elementos constitutivos das experiências dos sujeitos. Assim, embora a aprendizagem do português facilite a inserção das crianças no cotidiano escolar brasileiro, é necessário refletir criticamente sobre práticas pedagógicas que, muitas vezes, acabam favorecendo processos de assimilação cultural, nos quais a língua e a cultura da criança boliviana tornam-se secundarizadas no espaço educativo.

Por outro lado, as falas dos professores também revelam que os desafios linguísticos se tornam mais evidentes à medida que as crianças crescem e ampliam suas formas de comunicação verbal. O professor (5), ao relatar experiências com crianças de três anos, afirma que *“[...] explicar a atividade e explicar o conteúdo, passar na prática é extremamente uma dificuldade”* e destaca que *“[...] tem que ser mais com as mãos, na mímica”* para que as crianças compreendam as propostas pedagógicas. As unidades de significado presentes nessa narrativa demonstram que as barreiras linguísticas interferem diretamente na mediação pedagógica, exigindo dos professores estratégias corporais, gestuais e lúdicas para favorecer a comunicação.

Em diálogo, percebe-se que o corpo e as brincadeiras assumem papel fundamental nos processos de interação intercultural na Educação Infantil. Quando o professor menciona o uso da *“mímica”* para se comunicar com as crianças, evidencia-se que a linguagem corporal passa a funcionar como mediação entre diferentes idiomas e experiências culturais. Essa percepção

aproxima-se das discussões de Sarmiento (2003), ao compreender a criança como sujeito social e produtora de culturas infantis próprias, que se manifestam por diferentes formas de interação, comunicação e produção de sentidos. De tal modo, as crianças não se expressam apenas pela oralidade, mas também pelos gestos, movimentos, brincadeiras e relações construídas no cotidiano escolar.

Essa realidade reforça a análise de Oliveira (2008), que afirma que compreender o contexto escolar na fronteira é mais complexo do que se imagina. Segundo o autor, o ambiente fronteiriço é marcado por aproximações culturais, trocas constantes e relações de integração, mas também por tensões, ambiguidades e contradições. Assim, o trabalho docente, especialmente na Educação Infantil, exige não apenas preparo pedagógico, mas também sensibilidade intercultural e domínio de práticas inclusivas voltadas à realidade bilíngue e plural da região.

Santos (2025) relata que alguns professores ainda sentem dificuldades em iniciar o trabalho na Educação Infantil no âmbito da Educação Física, sendo um fator recorrente na trajetória profissional de docentes em diversas regiões do País. Muitos profissionais recém-formados ainda não conseguem desenvolver uma prática segura e consistente na etapa Creche, sobretudo em razão das lacunas deixadas pela formação inicial. Quaranta, Franco & Betti (2016, p. 69) destacam que “[...] a ausência de um olhar para a Educação Infantil durante a graduação é um problema recorrente na formação dos professores [...]”, o que comprometerá a atuação dos docentes nesse nível de ensino. Essa lacuna formativa torna-se ainda mais crítica em contextos específicos como nas regiões de fronteira, onde a docência na Educação Infantil exige, além de sólida preparação pedagógica, sensibilidade intercultural, domínio de práticas inclusivas e a compreensão da realidade bilíngue e plural que marca a dinâmica fronteiriça, pressupostos já destacados no trabalho de Oliveira (2008) ao caracterizar a complexidade desses espaços.

Considerações finais

Os dados produzidos pela pesquisa evidenciam especificidades relevantes sobre a atuação docente na Educação Infantil, etapa Creche, em contexto de fronteira. Em Corumbá, onde há intensa circulação de crianças entre o Brasil e a Bolívia, as aulas de Educação Física acontecem em um cenário intercultural atravessado por desafios relacionados à linguagem, à adaptação e à convivência entre diferentes referências culturais. Nesse contexto, a presença de crianças bolivianas nas instituições brasileiras demanda práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas experiências socioculturais presentes no cotidiano escolar e promovam formas de participação mais inclusivas.

A pesquisa também evidenciou que a inserção do professor de Educação Física nas creches representa um avanço importante no reconhecimento das práticas corporais na primeira infância. No entanto, a presença de crianças em situação de mobilidade pendular, associada à ausência de formação específica para atuação em contextos fronteiriços e bilíngues, revela limites ainda presentes na prática pedagógica. Mais do que reconhecer diferenças culturais, torna-se necessário problematizar como determinadas dinâmicas escolares podem invisibilizar saberes, idiomas e experiências das crianças que transitam entre diferentes territórios e pertencimentos culturais. Nesse sentido, A atuação docente nesse território exige sensibilidade intercultural, domínio da linguagem infantil e estratégias que promovam o pertencimento das diferentes identidades presentes na creche.

A vivência escolar na fronteira reforça, portanto, a complexidade desses territórios como espaços de trocas, negociações e tensões simbólicas. Compreender as práticas docentes nesse cenário exige atenção às formas pelas quais infância, linguagem e identidade se articulam no cotidiano da creche. Assim, pensar a Educação Física em contexto fronteiriço implica superar perspectivas homogêneas de infância e considerar que as experiências corporais das crianças são produzidas em meio a diferentes referências culturais e linguísticas.

Outro aspecto relevante refere-se à singularidade das relações construídas nos Cemeis da região investigada, especialmente na convivência entre crianças pendulares e não pendulares. Os relatos indicam que as interações ocorrem de maneira marcada pela convivência cotidiana, mas ainda pouco exploradas pedagogicamente como possibilidade de aprendizagem intercultural. Em muitos casos, as diferenças linguísticas e culturais aparecem apenas como desafios de adaptação, e não como elementos constitutivos das práticas educativas.

Os achados demonstram que ainda não há, de forma sistematizada, uma intencionalidade pedagógica voltada à contextualização da realidade fronteiriça nas aulas de Educação Física. Atividades, brincadeiras e músicas relacionadas à cultura da fronteira surgem de maneira pontual ou improvisada, sem planejamento articulado a objetivos pedagógicos mais amplos. Baseados nesse contexto, conseguimos perceber que os professores de Educação Física têm uma certa dificuldade em contextualizar a fronteira em suas aulas, mesmo sendo algo tão presente, porém tão distante do dia a dia, da rotina de suas aulas. Esse dado revela a necessidade de avançar na construção de propostas pedagógicas que integrem, de forma concreta, experiências culturais brasileiras e bolivianas às práticas corporais desenvolvidas na creche.

Nesse sentido, algumas possibilidades pedagógicas podem contribuir para qualificar a atuação docente em contextos bilíngues e interculturais, como a inserção de brincadeiras tradicionais brasileiras e bolivianas nas aulas, o uso de músicas e comandos em português e

espanhol, a valorização das experiências corporais trazidas pelas crianças e a construção de práticas colaborativas que favoreçam a interação entre diferentes grupos culturais. Além disso, torna-se fundamental investir em processos de formação continuada que auxiliem os professores a compreenderem as especificidades da infância em territórios de fronteira e a elaborarem estratégias pedagógicas mais contextualizadas.

Destaca-se, ainda, que a dificuldade de compreensão do idioma foi apontada como um dos principais entraves para a comunicação e interação entre professor e criança na etapa Creche. Mesmo assim, os relatos demonstram que os professores não se referem às crianças bolivianas ou pendulares de maneira pejorativa ou excludente, mas procuram estabelecer relações pautadas no respeito e no acolhimento. Entretanto, embora atitudes de acolhimento sejam fundamentais, elas não garantem, por si só, práticas pedagógicas interculturais críticas, sendo necessário transformar as diferenças culturais e linguísticas em elementos constitutivos do planejamento pedagógico.

Compreende-se que, a partir dos achados, a Educação Física na Educação Infantil, especialmente na etapa Creche, configura-se como um campo desafiador em contextos de fronteira, tanto pela complexidade das práticas voltadas à primeira infância quanto pela necessidade de incorporar perspectivas interculturais e bilíngues ao trabalho pedagógico. As crianças devem ser compreendidas como sujeitos históricos e sociais que produzem saberes e experiências em diferentes territórios culturais, sejam eles “daqui” ou “de lá”.

Como limitação deste estudo, reconhece-se que a investigação se pautou exclusivamente na percepção e nos relatos dos docentes de Educação Física. Pesquisas futuras em regiões fronteiriças poderão ampliar este escopo, por meio da triangulação de dados com observações diretas da rotina pedagógica ou análises documentais das matrizes locais.

Em suma, mesmo considerando essas limitações, espera-se que este manuscrito contribua para fomentar novas proposições pedagógicas para a Educação Física escolar em contextos multiculturais. Dessa forma, a escola pode constituir-se como espaço de acolhimento, encontro, diálogo e valorização das múltiplas infâncias presentes em regiões fronteiriças, tal como a pesquisada (Brasil-Bolívia), contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente contextualizadas.

Referências

- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Editora Vozes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura* (M. Ávila et al., Trad.). UFMG.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Recuperado de <https://www.gov.br/planalto/pt-br>
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. MEC.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2012). *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. MEC/SEB.
- Bujes, M. I. E. (2001). Escola infantil: pra que te quero. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil pra que te quero?* Artmed.
- Candau, V. M. (2008). *Educação e diversidade cultural: desafios para a prática pedagógica*. Vozes.
- Cerisara, A. B. (2002). *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Cortez.
- Claros, K. F., & Sambugari, M. R. do N. (2025). A alfabetização de alunos de origem boliviana em escolas da fronteira Brasil-Bolívia: possibilidades e desafios. *Revista Tempo do Mundo*, (35), 239-266. doi: <https://dx.doi.org/10.38116/rtm35art10>
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, G. V. L. (2015). Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. *Mana*, 21(1), 35-63.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia* (7ª ed.). Melhoramentos.
- Golin, C. H. (2017). *Educação física escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais* (Tese de doutorado, Universidade Católica de Brasília).
- Gomes, A. P. L. (2020). *A educação física e a interdisciplinaridade na infância: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília).
- Gonzaga, J. C. S. (2011). *A Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- IBGE. (2022). *Corumbá (MS) — Cidades e Estados*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/corumba.html>
- Loro, A. P. (2013). A Educação Física escolar na fronteira Brasil/Bolívia: um olhar sobre os jogos populares. In A. P. Loro & M. Vinha (Orgs.). *Educação Física: enfoques contemporâneos* (111-126). CRV
- Martins, J. S. (2009). *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. Contexto.

- Martins, L. R. S. (2025). Educação infantil na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e possibilidades na construção de uma educação bilíngue e intercultural. *RECIMA21*, 6(1). doi: <https://doi.org/10.47820/recima21.v6i4.6349>
- Mello, A. S. et al. (2016). Educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular: interfaces com a educação física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Vozes.
- Nista-Piccolo, V. L., & Moreira, W. W. (2012). *Corpo em movimento na educação infantil*. Cortez.
- Oliveira, M. A. M., Corrêa, J. M., & Oliveira, J. C. (2017). Imigrantes pendulares em região de fronteira: semelhanças conceituais e desafios metodológicos. *Direitos Culturais*, 12(27), 91-108. doi: [10.20912/rdc.v12i27.2197](https://doi.org/10.20912/rdc.v12i27.2197)
- Oliveira, T. C. M. (2008). Os elos da integração: os exemplos da fronteira Brasil-Bolívia. In E. A. Costa & M. A. Oliveira (Orgs.), *Seminário de estudos fronteiriços*. UFMS.
- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Cortez.
- Pacola, G. (2021). *Esporte escolar como fator de integração na fronteira Brasil-Bolívia* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).
- Padilha, M. M. C. (2023). *Percepções docentes sobre a creche na fronteira Brasil-Bolívia* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul).
- Pereira, J. H. V. (2009). Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Múltiplas Leituras*, 2(1), 51-63. doi: [10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63](https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63)
- Quaranta, S. C., Franco, M. A. R. S., & Betti, M. (2016). Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. *Práxis Educacional*, 12(23), 57-81. Recuperado de https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906?utm_source=chatgpt.com
- Richter, S. R. S.; Barbosa, M. C. S. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: [Revista Educação UFSM](https://revistaeducacao.ufsm.br/). Acesso em: 21 maio 2026.
- Rocha, M. C. (2015). Por uma educação física da educação infantil: um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no Cmei. *Caderno de Formação RBCE*, 6(1), 69-79.
- Santos, L. O. N. (2025). *Educação física na educação infantil: professor especialista ou professor recreacionista?* (Dissertação de mestrado, Unesp).
- Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. In: Sarmiento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, p. 9-34.

- Sarmiento, M. J. (2013). *A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos*. In: ENS, R. T.; Garanhani, M. C. (orgs.). *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, p. 13-46.
- Sayad, A. (1998). *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. Edusp.
- Sayão, D. T. (1999). Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, 11(13), 221-238. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Sayão, D. T. (2001). Grupos de estudo em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. *Motrivivência*, 12(17), 147-155. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Scarazzatto, J. (2013). *Educação física e cultura corporal: sentidos em circulação e elaboração nas aulas de prática de ensino* (Dissertação de mestrado, Unicamp).
- Silva, A. S., & Souza, T. F. P. B. (2012). Crianças bolivianas na educação infantil brasileira. *Textos & Debates*, (21), 23-36. doi: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v1i21.1592>
- Silva, L. S., & Bressanin, J. A. (2017). O ensino de línguas na região de fronteira. *Gragoatá*, 22(42), 308-328. doi: [10.22409/gragoata.2017n42a901](https://doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a901)
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña, Jorge; Tapia, Luis; Walsh, Catherine. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96.