
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Um contexto fronteiriço

Alexandre Paulo Loro

INTRODUÇÃO

A rede pública municipal de ensino de Corumbá/MS atende inúmeros alunos. Muitos deles vivem na Bolívia, outros são descendentes de bolivianos residentes no Brasil, ambos com registro de nascimento brasileiro.

Tornou-se 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 e utilizar serviços públicos, como o acesso à educação. Existe uma importante ligação entre ambos os países através da cidade brasileira de Corumbá/MS com as cidades bolivianas de *Puerto Soares* e *Puerto Quijarro*. Isto constatado, estudar a inserção da criança boliviana (ou descendente) na rede pública de ensino brasileira tornou-se necessário uma vez que, dentro desse contexto, não se sabia até então quais eram as principais brincadeiras praticadas.

A discussão aparenta ser simples, mas não é. Compreender o contexto escolar fronteiriço é mais complexo do que se imagina, pois inegavelmente o ambiente fronteiriço é uma paisagem de intenso dinamismo, de aproximações culturais diversas e de elos de integração, muito embora as discórdias e ambiguidades existam (OLIVEIRA, 2008).

A atualidade do tema, a necessidade de novas investigações que aprofundem a discussão sobre as brincadeiras em região de fronteira, aliada ao intuito de fazer uma leitura capaz de compreender a realidade escolar, motivou o levantamento de dados.

A motivação por pesquisar esse tema foi impulsionada pela inquietação docente ao perceber um acentuado número de crianças com fisionomia boliviana e sotaque espanhol, presentes nas escolas brasileiras. Como os professores lidam com a inserção desse público nas aulas? Quais brincadeiras as crianças praticam? Como as brincadeiras são percebidas e trabalhadas nas aulas de Educação Física? Esses questionamentos tornaram-se o problema central da pesquisa.

Objetivo, portanto, discutir como as brincadeiras são percebidas no ambiente escolar, através do olhar de pais e professores de Educação Física. Farei neste artigo uma reflexão sobre o tema ora proposto, praticados no ambiente escolar. Serão apresentados dados que foram coletados com o apoio da Secretaria Municipal de Ensino de Corumbá/MS (SEMED), através de

questionários semiestruturados, destinados a um grupo de pais e professores de Educação Física Escolar, participantes do estudo.

CULTURA(S), IDENTIDADE(S) E O BRINCAR

A escola é um espaço característico da diversidade cultural. Nas aulas de Educação Física é evidenciada essa característica de diversas formas, especialmente nas brincadeiras infantis. No entanto, o ambiente escolar é marcado por relações conflituosas, o que dificulta a manifestação/aceitação de tal diversidade.

As normas escolares, salvo casos excepcionais, são tradicionais e distantes da realidade, pois privilegiam sistemas burocráticos e/ou de poder. Estes sistemas comumente não consideram o contexto. Apesar disso, os professores dispõem de autonomia para lidar com as disciplinas, pois sempre têm a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino (evidentemente a liberdade é maior às margens do sistema), sendo possível a mudança dos conteúdos ensinados e a criação de outra cultura escolar.

A cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas, que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. Ou, ainda, como um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001).

A cultura escolar vem passando por um processo de mundialização. À medida que o mundo se torna mais complexo e se internacionaliza, a questão das diferenças se recoloca, o que gera um intenso processo de construção de novas identidades. Como ressalta Boaventura de Sousa Santos (1993), as identidades não são perenes nem imutáveis, estão num processo transitório de identificação.

Várias são as mudanças estruturais que vêm ocorrendo e, conseqüentemente, transformando as sociedades. Segundo Hall (2005), as identidades modernas estão cada vez mais descentradas, deslocadas e fragmentadas. Os sujeitos que a constituem (sujeitos pós-modernos) não têm uma identidade fixa, essencial e permanente. Assim, as pessoas assumem diferentes identidades, em diferentes momentos:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

Ao considerar esses aspectos, constata-se que viver a cultura na escola, interpretá-la, reproduzi-la e recriá-la, mais do que aprendê-la academicamente, requer a mesma amplitude e flexibilidade que a vida. Isto é, conceber a escola como um espaço aberto e democrático para debate, contraste e recriação das diferentes perspectivas presentes com maior ou menor implantação na comunidade intercultural da sociedade pós-moderna em que vivemos (GÓMEZ, 2001).

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos diferentes. O eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma interação que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos. Nesse sentido é oportuno ampliar tal discussão, reportando o brincar, pois é um veículo de conhecimento intercultural. Nesta perspectiva, Fleuri (2002) destaca que a estratégia intercultural consiste, antes de tudo, na promoção da relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas e culturalmente muito diversificadas.

Para implementar complexas mudanças na escola deve-se melhorar a formação do docente e as suas condições de trabalho, além da valorização do magistério e da escola. Segundo Canen (2001), esses aspectos precisam estar articulados a uma concomitante busca por práticas pedagógicas e de formação docente comprometidas com a inclusão dos grupos marginalizados.

A Educação Física sempre teve dificuldade em lidar com a manifestação e a valorização das diferenças. No decorrer da história a Educação Física tentou silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se muito mais segura e confortável com a homogeneização e a padronização (DAOLIO, 1995).

Ao direcionar essa discussão para o ‘brincar’, percebe-se que sempre existiram em diferentes períodos históricos posições favoráveis e contrárias, inclusive diferentes entendimentos, categorizações e conceituações sobre o tema.

É possível realizar uma inesgotável revisão de literatura sobre o tema, mas como já existem inúmeros trabalhos na área, opto em apresentar apenas algumas considerações de autores contemporâneos, sendo suas ideias ainda de pouco consenso no meio acadêmico.

Contrariando a maneira generalizada de pensar o brincar, Maturana e Verden-Zöller (2004) afirmam que o brincar é uma atividade realizada de maneira livre, plenamente válida em si mesma, no desfrute do fazer, ou seja, uma atividade sem intencionalidades/objetivos, desempenhada sem nenhum propósito que lhe seja exterior, vivida no presente de sua realização e de modo emocional.

Busco em Maturana e Verden-Zöller (2004), subsídios para explicar que a competição é um comportamento aprendido pelas crianças de acordo com a cultura em que elas crescem: na primeira

infância, a criança vive na intimidade da coexistência social com suas mães - através do encontro corporal íntimo, desenvolve-se um ser social bem integrado; ao transitar à adolescência, a criança tem de adotar um modo de vida que nega tudo o que até então aprendeu, como se até então tivesse vivido num mundo de mentiras - ela aprende, assim, a competir.

Nessa perspectiva os fundamentos humanos – o amar e o brincar são expressões das conexões entre o ser vivo e o seu meio, organizado de modo espontâneo e livre, com base nas formas imediatas de ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, as brincadeiras espontâneas das crianças não são arbitrárias: são dinâmicas corporais ligadas a territórios ancestrais de comportamento.

A falta de respeito, de colaboração e de alteridade impossibilita a criação de um mundo de aceitação mútua. A qualidade lúdica, a espontaneidade, a capacidade de desenvolver satisfação pessoal precisam ser mais enfatizadas e isso requer liberdade. Entretanto, as aulas que primam pela competitividade perdem esse valor. Para Maturana e Rezepka (2002) valores não se ensinam, precisam ser vivenciados com o outro, especialmente, no ambiente escolar - momento oportuno para viver a coletividade e a diversidade, sem discriminações, num caráter aberto e dinâmico para a construção de significados.

ENTRE FRONTEIRAS E LIMITES, O INÍCIO DE UM ESTUDO

Inicialmente, entendo ser necessário esclarecer a noção de fronteira e limite e de sua aplicação neste trabalho. Tornou-se bastante comum os termos fronteira e limite serem entendidos como sinônimos. Existem, contudo, diferenças essenciais entre eles que escapam ao senso comum.

Os estudos de Machado (1998) elucidam que a palavra limite, de origem latina, foi criada para designar o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial, ou seja, sua ligação interna. Essa conotação política foi reforçada pelo moderno conceito de Estado, no qual a soberania corresponde a um processo absoluto de territorialização. O monopólio legítimo do uso da força física, a capacidade exclusiva de forjar normas de trocas sociais reprodutivas, a capacidade de estruturar, de maneira singular, as formas de comunicação são elementos constitutivos da soberania do Estado, correspondendo ao território cujo controle efetivo é exercido pelo governo central, no caso, o Estado territorial.

Ao percorrer os caminhos sobre a definição de fronteira, observa-se uma evolução que perpassa os momentos históricos desde a criação e formação dos territórios. Nogueira (2007, p. 29) explica que, “etimologicamente, a palavra fronteira é derivada do antigo latim ‘fronteria’ ou

‘frontaria’, e indicava inicialmente a parte do território situado “in fronte”, ou seja, nas margens, consignando, portanto uma qualidade e não uma entidade”. O significado de fronteira sempre esteve associado com algo que está na frente, conforme sugere a própria etimologia da palavra. Primeiramente serviu para explicar a margem do mundo habitado, os limites do conhecido.

A tese de Turner ajuda a entender o avanço ocorrido para Oeste, na colonização dos Estados Unidos da América e, da mesma forma, para indicar o ponto mais distante alcançado: fronteira do conhecimento, fronteira tecnológica, fronteira espacial, etc. A partir do avanço tecnológico e, por conseguinte, dos interesses geopolíticos dos Estados-Nação, as fronteiras adquiriram um caráter político.

Em 1893 Frederick Jackson Turner publica *The Frontier in American History*, e utiliza a metáfora da “onda” para retratar o movimento de colonização nos Estados Unidos (EUA). A leitura permite entender os avanços da fronteira americana no movimento da colonização, como um movimento de onda que adentra o país. Parte-se da ideia que a história da colonização americana foi, em grande medida, a história da civilização do velho Oeste. As terras consideradas livres (é importante lembrar que as terras já eram habitadas) e o avanço da colonização em direção ao Oeste explicam o desenvolvimento americano. As instituições americanas foram compelidas a se adaptarem às mudanças de um povo em expansão (para a travessia de um continente; o desbravamento de terras selvagens; as condições econômicas e políticas da fronteira), desta forma, a fronteira seria “o pico da crista de uma onda”, o ponto de contato entre o mundo selvagem e a civilização. A contribuição de Turner é fundamental para o entendimento do movimento de migração americana e pode ser tomada como referência para os estudos de migração e colonização do Brasil. No entanto, quando traçado um paralelo entre a história brasileira e a história americana, fica evidente que os americanos tiveram um desenvolvimento acentuado em seu processo civilizador. Duas questões básicas nesse percurso podem ser levantadas: a grafia (maior grau de instrução) e o fato de ser um país menos extrativista.

Para Machado (1998), as diferenças entre fronteira e limites são essenciais. A fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Desta forma, os bolivianos não poderiam estudar nas escolas públicas brasileiras, mas aproveitam a facilidade que a região oferece para registrar o nascimento dos filhos no Brasil e usufruir o direito à educação. Este fato aparece como um exemplo de avanço sobre a fronteira.

A fronteira é uma área de interpenetração de culturas e de interesses, que pode ser de intercâmbios ou de bloqueios, conforme o desejo dos governos que a controlam, podendo estimular

ou censurar o contato com as pessoas provenientes de outras localidades. Embora o Estado tente exercer o controle, impondo restrições, é comum a população driblar essas barreiras.

Um processo marcante em região de fronteira são as migrações, ocasionadas por diversos fatores, principalmente econômicos. As fronteiras possuem um vetor dinâmico que promove inúmeras trocas entre diferentes povos. A migração é uma constante no contexto histórico da humanidade, pois os povos migram para outras regiões em busca de melhores condições.

Meira Matos (1990), na sua versão literária, destaca que a denominação fronteira vem sendo usada para marcar o limite de penetração de uma cultura ou desenvolvimento, chamada fronteira cultural, linguística, econômica, de desenvolvimento, etc.

Dentro de um contexto de limite e fronteira, iniciei em 2011 um projeto de pesquisa, cadastrado e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação (PROPP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve o parecer favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEPE), número FR-400669, e contou com a autorização, apoio e suporte da SEMED de Corumbá/MS, sobretudo nos encaminhamentos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos questionários.

O município de Corumbá/MS está localizado na bacia do Alto Paraguai, na porção ocidental do extremo oeste de Mato Grosso do Sul, perfazendo divisa seca com Bolívia e Paraguai. Com a maior extensão territorial do Estado, tem sua força econômica na indústria mineradora e na pecuária. Uma característica marcante é sua localização – o Pantanal. Possui a maior área do Pantanal dentre os municípios brasileiros. Corumbá é conhecida como “cidade branca” pela cor clara de sua terra, pois está assentada sobre uma formação de calcário que dá a cor clara às terras locais. Fica encravada entre as morrarias do Maciço do Urucum e às margens do Rio Paraguai, cujo centro fica localizado a 5 km da linha de limite internacional com a Bolívia.

Ao iniciar o estudo, após o consentimento dos participantes, defini que a coleta de dados seria realizada através de um questionário semiestruturado, sendo possível identificar as escolas e as crianças atendidas pela SEMED de Corumbá/MS. Os dados foram coletados em todas as unidades de ensino do município: 06 escolas rurais, 17 escolas urbanas e 05 creches (urbanas), totalizando 28 unidades. Embora este levantamento tenha sido realizado através de perguntas semiestruturadas e apresentar percentuais, a pesquisa caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, de nível exploratória e descritiva (GIL, 1999).

No momento da matrícula os diretores escolares colaboraram no levantamento quantitativo de alunos descendentes de bolivianos que estudam no Brasil ou que possuem dupla nacionalidade

(crianças bolivianas com certidão de nascimento expedida no Brasil). Com este levantamento, constatou-se a existência de 548 alunos descendentes de bolivianos regularmente matriculados. Desse total, 309 alunos são do sexo masculino (M), ou seja, 56,39%; e 239 alunos são do sexo feminino (F), ou seja, 43,61%.

Resumidamente, contatou-se:

- número de alunos do sexo masculino sobressai ao sexo feminino.
- Alto percentual de alunos matriculados em escolas urbanas.
- Poucos alunos matriculados em creches.
- Quantitativo expressivo de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- A maior concentração de alunos está em escolas da periferia oeste da cidade, localizadas próximas à Bolívia.

As escolas brasileiras com maior concentração de alunos descendentes são geralmente as mesmas – aquelas localizadas próximas à linha de fronteira. Apenas uma das escolas está localizada nas mediações do centro da cidade, inserida num bairro onde muitos moradores são bolivianos, residentes no Brasil. A partir dessas informações, defini que o estudo exploratório-descritivo seria realizado em quatro escolas, sendo o quantitativo de alunos matriculados o critério utilizado na seleção. Estas escolas são o foco das discussões, sendo a população selecionada constituída por pais e professores. Foram enviados questionários para todos os professores de Educação Física das quatro escolas e trinta questionários para os pais. No entanto, a amostragem ficou reduzida, pois nem todos os formulários retornaram.

O BRINCAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Com o intuito de saber qual o entendimento que os pais dos alunos descendentes de bolivianos possuem sobre o brincar foi enviado um questionário. Dez deles retornaram, por surpresa, foram todos respondidos pelas mães. Geralmente são elas que acompanham a trajetória escolar dos filhos.

O questionário continha várias perguntas, algumas delas: 1) O seu filho comenta as brincadeiras que ele realiza na escola? Se positivo, que brincadeiras são essas? 2) Quais as brincadeiras que ele mais gosta? 3) Existe alguma brincadeira que você ensinou ao seu filho, que foi

aprendida com os seus pais ou avós? 4) Como deveria ser uma aula de Educação Física? 5) Quais brincadeiras deveriam ser ensinadas na escola?

Sobre o mesmo assunto, o brincar, seis professores responderam um questionário com perguntas que tratavam sobre conteúdos, organização das aulas, planejamento, brincadeiras realizadas e convívio dos alunos. Todos eles trabalham nos Anos Iniciais da Educação Básica e são licenciados em Educação Física, formados em Instituições de Ensino Superior (IES) do interior de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul. A partir das respostas de pais e professores, foram organizadas duas categorias: 1) as brincadeiras preferidas; e 2) as aulas de Educação Física.

AS BRINCADEIRAS PREFERIDAS

Ao analisar as respostas dos pais através dos questionários, percebi que as crianças comentam em casa, inclusive com bastante motivação, as brincadeiras realizadas na escola. Segundo a perspectiva dos pais, as crianças reproduzem em casa as brincadeiras aprendidas na escola que, por sua vez, são bastante populares: esconde-esconde, pegador, cola-pau, bolita, queimada, corrida, pula corda, rouba-bandeira ou pique-bandeira, e alguns esportes, a exemplo do futebol e voleibol.

Diversas brincadeiras são transmitidas de geração em geração, pelos pais e/ou avós, ou são aprendidas com os irmãos e vizinhos. Muitas delas são as mesmas brincadeiras que as crianças dizem ter aprendido na escola. Foram mencionadas: pular corda, amarelinha, brincadeiras de roda (rodas cantadas), queimada, bolita, esconde-esconde, pega-pega, cola e corda elástica; esportes, a exemplo do vôlei, futebol, basquetebol, natação e corridas; andar de bicicleta, bonecas, bolas, baralho e tabuleiros (damas).

Abaixo a descrição de quatro brincadeiras corriqueiras:

El juego de la orca - é uma brincadeira de roda onde os participantes dão as mãos, formando um círculo. Um participante inicia batendo na palma da mão do outro, vai passando de mão em mão, cantando: “*el juego de la orca vá empezar: ia, ia, ia! Es divertido: si, si, si! Es aburrido: no, no, no!*” Na sequência, continuam batendo na palma da mão do colega e começam a contar até dez. Ao chegar na pessoa de número dez, esta é eliminada até a próxima jogada.

Martin pescador - as crianças se organizam em coluna. Um par dá as mãos, com os braços em elevação, entrelaçando os dedos, formando uma ponte. Os demais participantes dão voltas até passar por debaixo, cantando: “*pasar por las manos de la pareja, la última de la línea había sido do casal o ultimo da fila ficara*”. O par combina nomes de frutas, ou de comida, ou de cores... alguma

coisa previamente combinada para cada um. Quem fica no meio escolhe uma opção. Caso escolha a cor azul, por exemplo, fica atrás de quem escolheu essa cor. Posteriormente, depois de passarem todos, a coluna que estiver maior provavelmente vence, pois encerram a atividade com a brincadeira 'cabo-de-guerra'.

El rei manda - um participante é escolhido para ser o rei. Este começa a ordenar, pedindo aos demais para fazerem diversas coisas, tipo apanhar folhas, buscar uma caneta, encontrar pedras redondas, etc. Aquele que conseguir providenciar o maior número de materiais ou conseguir realizar as atividades propostas é eleito o próximo rei.

Stop - uma bola é arremessada para cima. Quem pegá-la tem que mandar um colega do time percorrer os quatro cantos de um espaço previamente determinado. Depois de cumprir a atividade, deve dirigir-se a uma pedra, onde tem uma pessoa tentando pegar a bola. Assim, quem pegá-la, leva-a até o meio e grita *stop*.

Constata-se que as brincadeiras mencionadas são parecidas com as brincadeiras brasileiras, havendo apenas diferenciações pequenas nas regras e nomes com que são conhecidas.

Os professores enfatizaram que a formação profissional docente, seja ela inicial ou continuada, carece de estudos sobre o tema, pois o 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.

As respostas apresentadas pelos professores de Educação Física permitem averiguar que as brincadeiras realizadas visam estimular/desenvolver habilidades motoras e psicomotoras, através de atividades lúdicas e cognitivas, bem como atividades que envolvam a espontaneidade e a imaginação. Destacam-se cantigas; brincadeiras de roda, de perseguição e de velocidades; brincadeiras coletivas; e jogos de estratégia (tabuleiros), sendo apresentados como exemplos: picajuda, pescador, polícia e ladrão, queimada, cadeirinha, bola ao alto/túnel.

Os professores declararam que não identificam nenhuma brincadeira diferente realizada pelos alunos descendentes de bolivianos, comparadas às brincadeiras da cultura popular brasileira, seja durante as aulas, nos intervalos das aulas ou no recreio. Não notam elementos comuns e/ou diferença entre as brincadeiras realizadas pelas crianças descendentes de bolivianos e brasileiras. Um professor responde que “eles (as crianças descendentes) não demonstram essas vivências, pois a vivência deles é a local, sem diferença”. Será mesmo?

No cotidiano escolar a influência da cultura boliviana nas brincadeiras é corriqueira. Um exemplo disso é quando brincam com as bolitas (bolinhas de gude). As regras estabelecidas são

diferentes daquelas praticadas no Brasil. Atualmente as crianças brincam nas escolas brasileiras utilizando as regras praticadas na fronteira da Bolívia.

Callado (2006) ao investigar *juegos de todo mundo*, percebeu um conjunto variado de atividades que a criança realiza e que apresentam algumas características essenciais: a diversão, a emoção e o pertencimento. Estas características estão presentes nos jogos populares, independente da cultura de procedência e podem ser resumidas e classificadas nas seguintes categorias: universalidade, acessibilidade, adaptação, interrelação do jogo com outras manifestações culturais e relação com os valores sociais da cultura de origem. De todas as características apresentadas por Callado (2004), uma ideia merece ser destacada: a capacidade de a criança incorporar às suas brincadeiras a influência de outras culturas.

É possível analisar as relações históricas e identitárias de um país através de estudos de seus jogos infantis, considerando que muitos jogos tradicionais latinoamericanos também são conhecidos em inúmeros países, presentes nos demais continentes do mundo.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os pais acreditam ser necessário um tempo maior para que as aulas de Educação Física sejam melhor realizadas, pois são poucas as aulas realizadas semanalmente. Sugerem que, durante as aulas, os professores falem mais sobre cidadania e saúde, desenvolvendo brincadeiras diversificadas e coletivas. Os pais criticam os professores, que poderiam ser mais motivados ao ensinar - o que resultaria supostamente em “aulas mais animadas”.

Na opinião dos pais, a escola não pode perder de vista o ensino das brincadeiras. Mencionam principalmente: *stop*, damas, xadrez, queimada, corda, bola e cola-pau. Contudo, chama atenção o fato de pontuarem a relevância da Educação Física no cuidado do corpo e da higiene pessoal, o resgate da disciplina e o respeito às regras das brincadeiras.

Os pais compreendem ser necessária a criação de novas alternativas de ensino, para que todos os alunos possam brincar, numa perspectiva integradora e inclusiva, com materiais adequados e suficientes. Entendem que deve ser ensinado “um pouco de tudo”, ou seja, o docente proporcionará uma multiplicidade de possibilidades de movimento, ampliando, assim, o repertório de brincadeiras e, conseqüentemente, de experiências vividas na infância.

Segundo os professores os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física são adaptados, a partir da realidade das escolas onde atuam e da expectativa das turmas. As respostas

permitem averiguar uma categorização no planejamento. Porém, nem sempre as brincadeiras que são desenvolvidas nas aulas condizem com o planejamento.

Outro aspecto que merece destaque são os momentos destinados à prática das brincadeiras no planejamento das aulas de Educação Física. Os professores enfatizam que as brincadeiras são realizadas do decorrer de toda a aula, independente do conteúdo que está sendo trabalhado. Ou seja, o brincar não tem um fim em si mesmo, mas é utilizado como uma estratégia didática para o ensino de outros conteúdos. Complementa essa afirmativa a resposta de outro docente, ao declarar que “70% da aula é lúdica”. Existe a conotação do brincar como sinônimo de recreação e/ou metodologia de ensino.

Professores que atuam nos anos iniciais mencionam que a segunda parte da aula é destinada à realização de brincadeiras – “as crianças aprendem brincando”. Nessas ocasiões, as atividades são realizadas de forma dirigida, onde o professor tem a oportunidade de ensinar novas atividades ou “jogos antigos”, referindo-se às brincadeiras tradicionais.

Os docentes revelaram que, ao fazerem o planejamento, destinam um tempo de “aula livre”, para que as crianças possam “desenvolver a criatividade”, trazendo para o seio escolar as brincadeiras de rua. Com exceção das aulas de Educação Física, as crianças também possuem espaço para essas vivências no intervalo das aulas – o recreio. Outro momento propício para brincar é bastante perceptível: a chegada à escola. Quem chega cedo à escola reúne-se com os colegas e a brincadeira começa até a hora do sinal da entrada tocar. Nos projetos e nas atividades extraclasse (e em todo e qualquer momento, onde houver oportunidades) as crianças brincam, pois essa é a sua maior especialidade. Entendo que são oportunidade como estas que permitem às crianças manifestar suas brincadeiras preferidas.

Os professores destacam que não têm dificuldades em integrar os alunos descendentes de bolivianos com os demais alunos durante as aulas de Educação Física, pois eles “interagem muito bem”. A participação dos alunos descendentes de bolivianos durante as atividades é descrita como “total” e “normal” pelos professores. Eles são alunos “participativos”, que se envolvem com as atividades. Essa participação “dá-se com igualdade, envolvimento, sociabilização, interação e troca de experiências”.

O convívio dos alunos descendentes de bolivianos com os colegas nas aulas de Educação Física é considerado, por um dos professores, como participativo, “efetivo e socializador”, pois os alunos demonstram gostar das brincadeiras e têm “boa convivência”. Outro professor declara:

“creio que nesta faixa etária (infância) não há tipo de diferenciação (discriminação/preconceito)”. Isto é questionável, afinal o conflito existe.

O silêncio e a resguarda não estaria sendo a melhor forma de conviver sem repressões num meio onde é minoritário o número de descendentes bolivianos? Apesar de nenhuma resposta dos professores explicitarem essas questões, pude percebê-las *in loco*. Numa visita realizada a uma das escolas, ao conversar com algumas turmas, era explícito o motivo de piadas e desprestígio por parte dos alunos brasileiros, quando perguntado quem era descendente de boliviano. Crianças baixavam a cabeça em silêncio ou deslizavam o corpo na cadeira, para baixo da carteira, expressando vergonha.

Costa (2011, p.132-133) destaca que “é preciso saber o que é uma fronteira, reconhecer quem são os seus habitantes e quais são as suas práticas. O fronteiriço não pode ser considerado sinônimo de infrator, traficante ou suspeito de práticas ilícitas”. Às vezes, por haver esta associação, ocorre a marginalização da criança descendente de bolivianos.

Por outro lado, parece que esses alunos têm orgulho de serem brasileiros, de serem chamados de brasileiros de estudarem na escola do Brasil, e o são de fato; contudo, não rejeitam a Bolívia, ao contrário, têm orgulho de morar lá ou de serem descendentes de bolivianos. Entretanto, não expressam abertamente um espírito ufanista. Portanto, não podemos afiançar que “a integração é natural”, ou ainda: “na verdade o aluno já está integrado”.

Moraes (2012), ao estudar o “jogo de identidade” numa escola no contexto de fronteira, ressalta que os alunos conseguem interagir com as duas culturas, mesclando-as e assimilando-as, identificando traços de identidade nacional, linguística e cultural. Os alunos que moram na Bolívia poderiam ser considerados binacionais, bilíngues e biculturais (ou pluriculturais). É questionável, a partir dessa realidade, a possibilidade de pensar numa identidade fronteiriça. Contudo, sabe-se que há muitas implicações que advêm dessas interações, dificuldades que precisam ser superadas para se pensar numa identidade fronteiriça que valorize as duas nacionalidades, as duas línguas e as duas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais pontos em comum a todas as crianças, independente de lugar e cultura, é o brincar. Indiscutivelmente, todas as crianças brincam. Através do brincar as crianças tendem a manifestar o que dificilmente expressariam por meio de palavras; procuram interpretar/sentir determinadas ações humanas e aprendem vivendo algo sempre novo, mas não distante da realidade. Não se pode perder de vista que as brincadeiras possuem potencialidade educativa, especialmente

aquelas vivenciadas pelas crianças da fronteira, com suas características específicas, semelhanças e diferenças.

As brincadeiras desempenham um papel relevante, especialmente quando o assunto é a identificação dos traços culturais de uma determinada região - constituem um importante patrimônio cultural, digno de ser preservado. Por esses motivos a constante pesquisa sobre o referido tema na região de fronteira, análise sobre o contexto sócio-histórico e concomitante discussão no ambiente escolar são imprescindíveis, sendo sempre necessários novos estudos, afinal a problemática não se esgota nesse texto.

Espera-se que as discussões realizadas permitam contribuir efetivamente para a organização das aulas, para a formação docente (inicial e continuada) e para a aproximação dos pais com o contexto escolar. Quero ressaltar a importância dos professores estarem ligados às comunidades, recriarem concepções de trabalho e estabelecerem novas relações com as diferentes formas de conhecimento. O professor constitui o eixo fundamental da educação e, por isso, precisa assumir a responsabilidade das mudanças, não somente em nível cultural, mas também social.

REFERÊNCIAS

- CALLADO, C. V. *365 juegos de todo mundo: jugar para construir un mundo mejor*. Barcelona: Océano, 2006.
- _____. *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos Jogos Cooperativos*. (Trad. Maria Rocio Bustios de Veiga). Santos: Projeto Cooperação, 2004.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.22, n.77, p.207-227, 2001. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- COSTA, E. A. Mexe com o quê? Vai pra onde? Constrangimentos de ser fronteiriço. In: COSTA, E. A.; DA COSTA, G. V. L.; OLIVEIRA, M. A. M. *Fronteiras em foco*. Série Fronteiras. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2011.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- FLEURI, R. M. Educação Intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GÓMEZ, P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 1, jan./jul., 2001.
- MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. In: BAUTH, N.; DAMIANI, A.; DUTRA, V.S.; SCHAFFER, N.O.; STROHAECKER, T. M. (org.). In: *Fronteiras e Espaço Global*. AGB: Porto Alegre, p.41-49, 1998.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado europeu à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- _____; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MEIRA MATOS, C. *Geopolítica e teoria das fronteiras: fronteiras do Brasil*. Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1990.

-
- MORAES, L. M. Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira: a escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá. 2012. *Dissertação* (Mestrado em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- NOGUEIRA, R. J. B. Fronteira: Espaço de referência Identitária? In: *Revista Ateliê Geográfico*, v. 1, n. 2, dez/2007, Goiânia: UFG, p.27-41, 2007.
- OLIVEIRA, T. C. M. Os elos da integração: os exemplos da fronteira Brasil-Bolívia. In: COSTA, E. A.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). *Seminário de Estudos Fronteiriços*, 17 a 19 de março de 2008. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008.
- SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: *Revista Social*. São Paulo: USP, v. 5 (1-2), p. 31-52, 1993.
- TURNER, F. J. *The Frontier in American History*. New York: Dover, 1996.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é discutir como o brincar é percebido no ambiente escolar na perspectiva de um grupo de pais de alunos e pelos professores de Educação Física que vivem/trabalham numa região de fronteira. A abordagem da pesquisa é qualitativa e teve os dados coletados através de um questionário semiestruturado. Constatou-se que as crianças comentam com os familiares e reproduzem em casa as brincadeiras realizadas na escola. Na opinião dos pais, a escola não pode perder de vista o ensino desse conteúdo e compreendem ser necessária a criação de novas alternativas de ensino. Os professores afirmam que trabalham com o brincar, adaptando-o a partir da realidade da escola. O brincar possui potencialidade educativa, com suas características específicas, semelhanças e diferenças, especialmente quanto o público são crianças fronteiriças, descendentes de bolivianos que estudam em Corumbá/MS/Brasil.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Brincar. Fronteira.

THE PLAY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A BORDER CONTEXT.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss how the play is perceived in the school environment from the perspective of a group of parents of students and teachers of Physical Education who live / work in a border region. The research approach is qualitative data was collected through a semi-structured questionnaire. It was found that children with relatives and comment reproduce at home the games held at the school. In the opinion of the parents, the school can not lose sight of the teaching of this content and realize that it is necessary to create new teaching alternatives. Teachers claim that work with play, adapting it from the reality of the school. The game has potential educational, with its specific characteristics, similarities and differences, especially as the audience are children border, descendants of Bolivians studying in Corumbá/MS/Brazil.

Keywords: School Physical Education. Play. Border.

Submetido em: agosto de 2013
Aprovado em: outubro de 2014