

CORPOREIDADE INFANTIL E QUALIDADE DE VIDA NO ESPAÇO ESCOLAR

CHILDREN'S CORPOREITY AND QUALITY OF LIFE IN THE SCHOOL SPACE

Michelli Agra¹ - Docente do Curso de Educação Física no Centro Universitário Serra dos Órgãos, (UNIFESO).

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo problematizar as concepções da corporeidade infantil ao longo da história e, por conseguinte, analisar a função da Educação Física na Educação Infantil no que se refere aos pressupostos para o desenvolvimento de qualidade de vida para as crianças no interior da escola. Adota-se como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Theodor Adorno e pesquisadores contemporâneos quanto as concepções de infâncias, corporeidades infantis e qualidade de vida. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa no que se refere à abordagem de análise. Assim, é possível afirmar que as crianças tiveram suas corporeidades subjugadas ao longo da história e, na atualidade, o período que compreende a infância precisa ser afirmado nos espaços escolares como uma importante etapa da vida para a constituição de uma cultura do bem-estar. As aulas de Educação Física são momentos propícios para a promoção da saúde, por intermédio do desenvolvimento da qualidade de vida. Portanto, a educação assume sentido formativo quando há intencionalidade pedagógica na prática docente e ao permitir a elevação do nível de consciência das crianças quanto a fundamental importância de formação de uma vida ativa e saudável, sem perder de vista as contradições sociais vigentes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Qualidade de Vida; Corporeidade Infantil.

ABSTRACT

This article aims to problematize conceptions of children's corporeality throughout history and, consequently, analyze the role of Physical Education in Early Childhood Education regarding the prerequisites for developing quality of life for children within the school. The Critical Theory of Society is adopted as a theoretical and methodological framework, based on the studies of Theodor Adorno and contemporary researchers on the conceptions of childhood, children's corporeality, and quality of life. This study is characterized as a qualitative bibliographical research with regard to its analytical approach. Thus, it is possible to affirm that children's corporeality has been subjugated throughout history, and today, childhood needs to be affirmed in schools as an important stage of life for the establishment of a culture of well-being. Physical Education classes are ideal moments for promoting health

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente do curso de Educação Física no Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), Teresópolis, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8811-5595>. E-mail: michelliamorim@unifeso.edu.br.

through the development of a quality of life. Therefore, education takes on a formative meaning when there is pedagogical intentionality in teaching and when it allows for the raising of children's awareness of the fundamental importance of developing an active and healthy life, without losing sight of current social contradictions.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; Quality of Life; Children's Corporeality.

RESUMEN

Este artículo busca problematizar las concepciones sobre la corporeidad infantil a lo largo de la historia y, en consecuencia, analizar el papel de la Educación Física en la Educación Infantil en relación con los requisitos para el desarrollo de la calidad de vida en la escuela. Se adopta la Teoría Crítica de la Sociedad como marco teórico y metodológico, basándose en los estudios de Theodor Adorno e investigadores contemporáneos sobre las concepciones de la infancia, la corporeidad infantil y la calidad de vida. Este estudio se caracteriza por su enfoque analítico como una investigación bibliográfica cualitativa. Así, es posible afirmar que la corporeidad infantil ha sido subyugada a lo largo de la historia, y hoy en día, la infancia necesita ser afirmada en las escuelas como una etapa importante de la vida para el establecimiento de una cultura de bienestar. Las clases de Educación Física son momentos ideales para promover la salud mediante el desarrollo de una calidad de vida. Por lo tanto, la educación adquiere un significado formativo cuando existe intencionalidad pedagógica en la enseñanza y cuando permite concientizar a los niños sobre la importancia fundamental de desarrollar una vida activa y saludable, sin perder de vista las contradicciones sociales actuales.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación Física; Calidad de Vida; Corporalidad Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva problematizar historicamente os sentidos atribuídos à corporeidade infantil e nesse contexto analisar a função da Educação Física na escola, no que se refere à oportunização de qualidade de vida para as crianças pertencentes à Educação Infantil. Adotou-se como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Theodor Adorno, assim como autores contemporâneos que suscitam reflexões sobre a qualidade de vida nesta primeira etapa da Educação Básica. O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa.

Compreender o mundo infantil depreende um esforço intelectual inestimável, ao passo que, na nossa cultura ‘as coisas de crianças’ não são valorizadas, no entanto, de um modo geral, há uma imagem do que é ser criança. De acordo com Freire (1989, p. 12):

Todos nós temos alguma ideia de como é uma criança; ela se arrasta, engatinha, corre, pula, joga, fantasia, faz e fala coisas que nós, adultos, nem sempre entendemos. De qualquer maneira, sua marca característica é a intensidade da atividade motora e a fantasia. Alguns dirão, com razão, que, nessa questão do movimento, a atual geração infantil de apartamento movimenta mais os dedos num videojogo e num sintonizador de televisão do que o corpo como um todo. Outras crianças, como as de favela, não brincam, trabalham para sobreviver. Mesmo essas, no entanto, no espaço que lhes sobra, exercem o movimento e a fantasia típicos da infância.

Desse modo, entendendo a atividade motora e a fantasia como características muito íntimas do mundo infantil, a Educação Física na escola teria como função salutar o processo de mediação do corpo infantil com a cultura que a cerca, não apenas para adaptar a criança à cultura, mas para oportunizar as condições necessárias para problematizá-la.

Sendo assim, o movimento é a forma genuína de comunicação do corpo infantil com o mundo e expressa a linguagem corporal infantil de uma maneira transparente. Vendo uma criança brincar é possível identificar seus medos, anseios, tristezas, alegrias e uma representação do seu mundo real na configuração do seu imaginário. Para Freire (1989, p. 21) ainda que a Educação Física e o brincar não sejam a solução de todos os problemas pedagógicos vividos na escola durante a Educação Infantil, tendo em vista as características da criança na primeira infância, “(...) não há porque não valorizá-los. Se o contexto for significativo para a criança, o jogo, como qualquer outro recurso pedagógico, tem consequências importantes em seu desenvolvimento.”

A Constituição Federal de 1988 é um importante marco histórico, no que se refere ao direito de crianças, adolescentes e jovens:

(...) à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligéncia, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227).

Especificamente, a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e

da comunidade.” Com isso, a Educação Infantil e os corpos infantis que adentram a escola passam a ter mais visibilidade e estudos se ampliam em torno do sujeito criança.

Para Freire (1989, p. 12):

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta. Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarraada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio?

Embora, Freire (1989) se refira às crianças de 7 anos, não é muito diferente o que acontece com as crianças ainda mais novas, ou seja, pertencentes à Educação Infantil. Atualmente, no Brasil, a obrigatoriedade de matrícula da criança na escola se dá a partir dos 4 anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), posto isto, como tem sido o processo de escolarização destas crianças? As aulas de Educação Física buscam promover qualidade de vida para as crianças? Afinal, o que representa ter qualidade de vida na Educação Infantil?

Os novos dispositivos legais brasileiros, reafirmam o direito à educação nos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e, mais atualmente, na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018), problematizando a escola não somente como um espaço-tempo do cuidar em uma visão assistencialista, mas também como um locus privilegiado de aprendizado e desenvolvimento das crianças de maneira holística, subdividindo a Educação Infantil em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos).

De acordo com Oliveira (2002, p. 44), no decorrer da história, nem sempre a criança foi vista como um ser histórico-cultural e com direitos:

Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge.

Com base em Gonçalves (2004/2005, p. 11), na Antiguidade era comum uma concepção reducionista do período que compreendia a infância. A criança, de uma maneira geral, “(...) ficava à margem da família e só era considerada sujeito quando chegava à ‘idade da razão’, por volta dos 15 anos.”

Oliveira (2002) afirma que, historicamente, o período que compreende a infância se configurou como a fase da ‘não fala’, inclusive, a palavra ‘infância’ origina-se do latim ‘infantia’, que, por sua vez, deriva-se de ‘infans’, significando ‘aquele que não fala’. Estudar a etimologia da palavra, possibilita o entendimento de que a criança era concebida como um ser incapaz, apresentando uma ideia do ‘vir a ser’, posto que somente na idade adulta poderia ser considerada um ser desenvolvido.

Nessa perspectiva, tanto a criança quanto o brincar, sua maior forma de expressão, eram desvalorizados e considerados como inutilidade social, sobretudo, com o advento do capitalismo que almeja a selvagem ampliação do capital, desconsiderando as demandas humanas.

Na contemporaneidade, é possível afirmar que a criança é um ser histórico, cultural e social e o período de vida que compreende a infância adquiriu, ao longo do processo histórico, conformações que vem se modificando com os recentes estudos e problematizações em torno dessa importante fase da vida humana. Com base em Fernandes e Ramos (2022, p. 215):

A conquista da educação infantil como direito das crianças, das mulheres e de suas famílias constitui um processo ainda em construção e lança luz às práticas educativas que são promovidas nas instituições que se ocupam com o cuidado e com a educação das crianças em nosso país. Isso significa que o olhar sobre as concepções da educação da criança e de sua aprendizagem, as quais foram social e historicamente determinadas, constituem uma urgência ao nosso presente educativo, sobretudo porque elas incidem diretamente sobre a docência na educação infantil.

Problematizar e contextualizar as representações sociais construídas ao longo da história do ‘ser criança’, impõe ao professor uma função fundamental, ou seja, olhar para o processo de ensino-aprendizagem das crianças como um momento único, individual e ao mesmo tempo coletivo. Dar voz e vez para as crianças na escola constitui um importante pressuposto de desenvolvimento da autonomia do pensar que pode se configurar em uma atuação social consciente, política e efetiva. Para Adorno (2011, p. 121): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. (...) conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância (...).”

Assim, a infância se constitui como uma importante fase do desenvolvimento humano, tendo em vista que é na primeira infância que a formação da personalidade se desenvolve de uma maneira mais ampla e promover estratégias pedagógicas de elevação da qualidade de vida das crianças na escola pode afetar diretamente as escolhas que as mesmas farão na vida adulta e, sobretudo na vida presente que acontece e se faz, por intermédio das experiências que lhes são possibilitadas.

METODOLOGIA

A presente análise desenvolvida tem por base a pesquisa bibliográfica, do tipo qualitativa. Consideramos neste estudo autores contemporâneos que tratam sobre as problematizações referentes à constituição histórica da infância e suas demandas sociais, assim como a função da Educação Física na promoção da qualidade de vida das crianças no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Lançamos luz ao pensamento dos autores Theodor Adorno no constructo teórico que fundamenta as perspectivas de infâncias² e a formação de indivíduos críticos e autônomos, por intermédio das experiências vividas.

2 Para os fins deste artigo, ora utilizamos o termo “infância”, ora nos referimos às “infâncias”. Importa afirmar que os termos são utilizados como sinônimos, mas entende-se que a infância se dá em múltiplos contextos e complexidades sociais, o que impõe o entendimento de que não há uma forma única e padronizada de viver essa etapa da vida humana. Cada indivíduo carrega em seu corpo as marcas da vida que lhe foi possibilitada ser vivida, por intermédio da cultura vigente. Indicação de leitura para saber mais sobre o assunto: COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. Civitas, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-agosto. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a_4SYMpFLYrqF6pPc6g7_xPCzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2025.

A análise desenvolvida se pauta nas categorias de ‘infâncias’, ‘corporeidades’, ‘Educação Física’, ‘experiências’ e ‘qualidade de vida’, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase na Investigação Social Empírica, descrita por Theodor Adorno (ADORNO, 2001, p. 106), do seguinte modo:

[...] la investigación social empírica está dominada por una tensión, la que existe entre la relevancia, la riqueza y la sutilidad de los resultados, por una parte, y la drástica exigencia de mensurabilidad, repetibilidad y controlabilidad, por otra. El progreso científico de la investigación social empírica tiene lugar fundamentalmente a través de esta tensión.

Considerando essa metodologia procuramos compreender os limites e as possibilidades da Educação Física na Educação Infantil na escola, no que tange à promoção da qualidade de vida, sendo esta considerada um importante marco da saúde e do bem-estar da criança.

Para isto, faz-se mister o aprofundamento teórico e a análise de estudos desenvolvidos na área das infâncias, no entanto, não descartamos o nosso olhar de pesquisador crítico e a nossa experiência de atuação na escola nessa primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, analisamos como se desenvolveu a concepção de infâncias ao longo da história sob à égide das mudanças socioculturais ocorridas no que se refere ao ‘ser criança’ na nossa sociedade e a função da Educação Física no processo de escolarização das crianças, com ênfase na possibilidade de desenvolver qualidade de vida para as crianças dentro da escola, por intermédio de práticas corporais e do incentivo para a permanência de uma vida ativa.

Segundo Adorno (2001, p. 125) “[...] a partir de los datos se deduce la forma de conciencia de aquéllos a los que se dirige esta comunicación y a los que suele estar adaptada, o las características de los grupos responsables de la misma, su ideología y sus objetivos reales o imaginarios.”.

Sendo assim, ao analisar um objeto de estudo, tendo como base, a metodologia da Investigação Social Empírica “[...] ha de ser casi siempre «sistemático», «objetivo» y cuantitativo; así, por ejemplo, hay que calcular la frecuencia con la que determinadas ideas ocurren en un texto. Las características formales de tipo sintáctico y semántico también se abordan de este modo”. (ADORNO, 2001, p. 125).

Dessa maneira, com base em estudos concluídos, aprofundamento nos conceitos formados em torno da tematização das infâncias e confrontação com a experiência da autora na Educação Infantil, é possível revelar o estado da arte das corporeidades infantis na escola e desvelar os limites e as possibilidades da Educação Física em promover qualidade de vida para as crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Sendo assim, afirmamos que a Investigação Social Empírica, nos apoia na compreensão dos fatos históricos, no entendimento das complexidades sociais que envolvem o mundo infantil, na formação das consciências críticas e também das ideologias, tornando-se necessária uma análise qualitativa no que se refere a abordagem do problema, como a realizada em nosso estudo sobre as problematizações em torno das infâncias, corporeidades infantis e qualidade de vida desses sujeitos na escola como categorias de análise.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Embora a Educação Física tenha sido incluída oficialmente na escola com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, ela só adquire a condição de componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), que afirma no artigo 26: “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...).”

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018, p. 213), entende-se a Educação Física, como:

(...) o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Considerando que o movimento humano, assim como a concepção sobre os corpos, estão intimamente vinculados à cultura, o conceito de corpo que traçamos nessa análise não se refere tão e simplesmente ao corpo físico e/ou biológico. Adentrar o mundo infantil e as corporeidades que interagem individual e coletivamente exige que o professor de Educação Física se contraponha aos mecanismos cada vez mais severos de castração do movimento e de disciplinarização dos corpos, parafraseando Foucault (1997).

De acordo com Uchôga e Prodóximo (2008) é perceptível o esforço cada vez maior entre os autores que tematizam a educação infantil em não escolarizar de modo tradicional essa etapa de ensino, o que afirmaria uma concepção dualista de educação, onde corpo e mente se separam categoricamente. No entanto, em nenhuma etapa da vida humana essa visão cartesiana que divide corpo e mente poderia ser tida como uma verdade absoluta. Mas, sobretudo, na Educação Infantil, a premissa de compreender o sujeito criança de maneira holística se torna ainda mais urgente e um primeiro passo para uma problematização mais profunda da função do componente curricular Educação Física na escola é compreender a criança como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, BRASIL, 2010, p. 12).

Desse modo, a criança reproduz, mas também produz cultura, por intermédio das suas interações com o mundo real e imaginário. A corporeidade infantil se faz, desta maneira, na interrelação com outras corporeidades e ao mesmo tempo na relação com o meio que a criança vive. A Educação Física, nesse sentido, teria como uma das suas funções mediar essas relações possibilitando à criança o reconhecimento de si e do outro produzindo assim a própria individuação. No livro Educação e Emancipação (ADORNO, 2011, p. 147), Becker ao dialogar com Adorno sobre a finalidade da educação, no texto ‘Educação, para quê?’, afirma:

Penso ser necessário que, desde o início, na primeira educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade, e neste sentido é extremamente interessante verificar como a metodologia da preschool-educa-

tion (educação pré-escolar) dos Estados Unidos é muito mais imaginativa na invenção de métodos neste campo, simplesmente porque, para ela, esta necessidade colocou-se antes. Em uma conferência recente em Viena, Bogdan Suchodolski, provavelmente o mais importante pedagogo polonês, definiu a educação como “preparação para a superação permanente da alienação”.

A superação permanente da alienação perpassa obrigatoriamente, segundo os autores, pela capacidade de viver experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem. A Educação Física é o componente curricular que em sua essência tematiza o corpo em movimento como forma de comunicação e transformação do mundo e nesse processo de aprendizagem o lúdico assume um papel fundamental, ou seja, o de possibilitar às crianças o prazer do brincar e a liberdade que consiste em criar e recriar o seu próprio mundo. O potencial libertador das brincadeiras e jogos na Educação Infantil possibilitam às crianças a autonomia do pensar e a elevação do nível de consciência quanto à realidade que as cerca, para Huizinga (2000, s/p): “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade.”

Nesse sentido, o processo de escolarização tem permitido que as crianças aprendam e se desenvolvam com liberdade, prazer e alegria vislumbrando a emancipação humana ou há uma conformação nesse processo que adapta as crianças ao mundo que vivem?

No brincar a criança se desenvolve nos seus próprios termos, o que propicia um estado de bem-estar fomentando uma cultura de vida ativa, não perdendo de vista a busca por ter qualidade de vida. De acordo com Ferreira (2005, p. 19):

qualidade de vida é um termo que representa uma forma de explicar subjetivamente o que é viver bem, estar satisfeito ou feliz consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. O fator principal que a determina é, sem sombra de dúvidas, o bem-estar físico, mental e social.

Posto isto, durante as aulas de Educação Física na escola, a criança tem a possibilidade de viver a cultura corporal de movimento, experimentando diferentes maneiras de se movimentar, por intermédio da expressão corporal. As brincadeiras e jogos propiciam o conhecimento do próprio corpo, assim como suas possibilidade e limites, permite também a relação com o outro que é diferente de nós e ao mesmo tempo tão semelhante.

A interrelação entre os sujeitos promovida nas aulas de Educação Física, tendo como premissa a realização de atividades físicas pode gerar alegrias, satisfação pessoal, momentos de diversão, descontração, mas também a elaboração dos sentimentos de medo, tristeza pela derrota, insegurança, dentre outros. Todas as emoções e sensações sentidas em uma brincadeira ou jogo, sobretudo na realização de uma prática corporal podem proporcionar qualidade de vida, ao passo que afirma para a criança desde a primeira infância a satisfação do movimento humano tão essencial para uma vida ativa e saudável:

O Conselho Internacional para a Ciência do Esporte e Educação Física, realizado em Berlim no ano de 1999, levantou em suas conclusões que uma vida ativa na infância afeta diretamente e de modo positivo a saúde na idade adulta e que o fortalecimento dos músculos, ossos e articulações é muito importante para a coordenação motora, o equilíbrio e as mobilidades necessárias para as tarefas do cotidiano. (FERREIRA, 2005, p. 34).

Desse modo, é consenso dentre autores da área de Educação Física que a qualidade de vida pode ser vivida pelos indivíduos que têm um estilo de vida ativo. Desde a primei-

ra infância a promoção da saúde pode ser efetivada com aulas onde a criança possa se desenvolver brincando, experimentando e tendo liberdade para criar, recriar, fantasiar e formar seus próprios conceitos sobre o mundo que a cerca e o mundo que deseja estar. De acordo com Santos (2015, p. 237):

Pensar que as crianças edificam um mundo pequeno, enraizado em um mundo maior, pressupõe admitir a competência social das crianças e não considerá-las como seres incompletos e inacabados, nem tampouco como um devir, um vir a ser no futuro. Isso implica na desestruturação e na reconstrução das relações sociais entre adultos e crianças levando à urgência de construção de relações mais atentas às capacidades e às potencialidades das crianças que, cotidianamente, convivem conosco em instituições de cuidado e educação.

Na Educação Infantil, faz-se mister a criação de espaços lúdicos, onde a criança seja a protagonista do processo de ensino-aprendizagem e as aulas de Educação Física podem oportunizar a problematização de temas transversais, por intermédio da cultura corporal do movimento, como pressuposto para se adquirir uma qualidade de vida satisfatória e com sentido, inclusive ressignificando a relação social entre crianças e adultos, para Ferreira (2005, p. 40):

(...) se compreendemos a qualidade de vida como um fator associado à felicidade, devemos considerar o brincar como um grande auxiliar para a realização de uma boa qualidade de vida. Neste contexto, a qualidade de vida pode ser conceituada como o grau maior ou menor de satisfação das carências pessoais, observando que sua busca consiste mais claramente em vislumbrar situações prazerosas, e menos em evitar aborrecimentos ou vivências problemáticas, e é isso o que a brincadeira oferece aos pequenos. Assim, a brincadeira ultrapassa de muito o prazer cinestésico, oferecido pela prática do movimento, possibilita de forma bastante eficaz as oportunidades de se obter prazer e, consequentemente, otimizar a qualidade de vida.

Nesse bojo de promover qualidade de vida às crianças precisamos reconhecer cada criança como partícipe ativo com voz e vez frente às brincadeiras e jogos tematizados nas aulas de Educação Física, o entendimento de que a cultura corporal do movimento é viva e se constrói, reconstrói e transforma-se, por meio das ações de quem pode vivenciá-las com plenitude e autonomia, o que pressupõe a urgência da “(...) desconstrução de práticas planejadas “para” as crianças e a emergência de práticas “das” próprias crianças ou, pelo menos, construídas com a participação dos(as) pequenos(as).” (SANTOS, 2015, p. 237).

Neste prisma, a Educação Física é a área de conhecimento no interior da escola que pode, por intermédio da tematização de práticas corporais culturais, mediar processos de desenvolvimento das crianças nos planos motores, afetivos, socioemocionais e cognitivos, tendo como condição *sine qua non* a promoção de um estilo de vida ativo e saudável, propiciando a qualidade de vida desejável para as crianças e, por conseguinte, para os adultos que estão se formando.

À luz do pensamento de Santos (2015, p. 237), faz-se salutar: “(...) a construção de um espaço diferenciado para a infância contemporânea, que permita à criança experiências reais de vida, na descoberta do mundo, de si própria e do outro.” Assim, a construção desse espaço-tempo pode se dar na escola e nas aulas de Educação Física, onde cada criança seja vista como única e possa explorar os objetos de conhecimento com tentativas exploratórias que possibilitem a ação, reflexão e as transformações viáveis e inéditas, sem perder

de vista que as crianças são produtoras de cultura e autoras das suas próprias descobertas e experiências.

CORPOS INFANTIS ATIVOS E O PRAZER PELA ATIVIDADE FÍSICA

Fundamentalmente, desde os tempos mais remotos, o movimento acompanha o desenvolvimento da espécie humana. Desse modo, torna-se difícil separar a vida humana da necessidade que existe de movimentar o corpo. A vida humana se faz, por intermédio do movimento humano. A cultura, por sua vez, modifica a maneira de ser e agir dos indivíduos e os indivíduos ao se movimentarem também produzem cultura. Importante afirmar que o movimento do corpo da criança é uma maneira de conhecer o mundo e se reconhecer nele. Por que, então, no processo de escolarização, as crianças são permanentemente convidadas a não se mexerem? Qual estudo prova que só aprendemos com o corpo estático?

Não é incomum ouvir nos corredores da escola para as crianças pararem de correr ou solicitarem que elas controlem os seus corpos nas cadeiras das salas de aula ou ainda ouvir que ela não aprende, porque não para quieta. Problematizar essas falas nos permite avançar no entendimento de que: “O nível da qualidade de nossas vidas depende muito dos movimentos que conseguimos realizar e do grau de autonomia com que realizamos as atividades corporais na vida diária.” (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 142).

Posto isto, desenvolver aulas de Educação Física que promovam qualidade de vida para as crianças pode propiciar que as mesmas aumentem o nível de consciência quanto a necessidade de cuidar dos seus corpos valorizando uma vida ativa e saudável, contrariando uma cultura moderna e tecnológica que não exige mais do indivíduo atividades corporais de maneira natural: “Atualmente, com as novas tecnologias, somos capazes de passar dias, semanas e meses sem realizar grandes esforços físicos (...).” (DARIDO e SOUZA JÚNIOR, 2013, p. 285).

De acordo com Darido e Rangel (2005, p. 143), uma das funções do professor de Educação Física, na contemporaneidade, é possibilitar aos estudantes desde a tenra idade a capacidade de autonomamente: “(...) gerenciarem suas atividades corporais, ou seja, como organizarem suas práticas de lazer, considerando sua própria segurança e as características de seu comportamento motor (...).”

Assim, as características do comportamento motor podem ser pensadas em consonância com três aspectos principais, abordados por Darido e Rangel (2005), a) as atividades realizadas diariamente que com o passar do tempo vão se tornando mais complexas e exigindo cada vez mais autonomia dos indivíduos; b) a valorização do lazer como um espaço-tempo disponível necessário para o desenvolvimento humano, assim como para a melhoria da qualidade de vida; e, c) a segurança que deve ser entendida como um mecanismo de autoconservação, pois independentemente, da prática corporal desenvolvida, pensar sobre o ambiente que realizará a atividade, os materiais necessários e os equipamentos que podem se fazer presentes são pressupostos para uma vida ativa com segurança. dessa maneira, outro importane fator é não perder de vista os limites e as possibilidades do próprio corpo:

Conhecer o corpo é mais do que saber quais são as suas partes e o que essas mesmas partes podem fazer. Devemos confrontar quaisquer ideologias que reduzam as possibilidades do

corpo e que o fragmentam, sendo necessário compreender o processo de constante mudança que caracteriza o corpo (...). (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 140).

Para a criança, genuinamente, a sua expressão e comunicação com o mundo perpassa pelo corpo em movimento e estimular o prazer pelo movimentar-se pode influenciar nas escolhas desse indivíduo durante toda a vida. Nessa perspectiva, o professor de Educação Física também precisa refletir sobre o que acontece no processo de socialização dos indivíduos que os afasta das atividades físicas de maneira regular. Com base em Darido e Souza Júnior (2013, p, 285):

Em nenhum outro momento da história da humanidade a atividade física esteve tão relacionada à saúde, sendo reconhecida e recomendada por profissionais da medicina, da motricidade, da psicologia, da fisioterapia, entre outros. Assim, é bem pouco contestável a ideia dos benefícios advindos da prática de atividade física.

Nesse bojo, a pergunta que se torna relevante, à luz de Darido e Souza Júnior (2013, p. 285), é a seguinte: “por que tão poucas pessoas praticam regularmente atividade física, mesmo conhecendo e reconhecendo os benefícios?” Assim, no que se refere especificamente ao presente estudo, problematizamos: as crianças se movimentam por prazer e com entusiasmo e por que os adultos perdem o prazer pelo movimento?

Para Darido e Souza Júnior (2013, p. 285): “A resposta pode estar nas aulas de educação física na escola, que deve dar oportunidades para todos os alunos obterem prazer e conhecimento, de tal modo que todos tenham vontade de continuar a praticar atividade física.” Com isso, as aulas de Educação Física na escola precisam ter intencionalidade pedagógica e se o objetivo é promover a saúde gerando qualidade de vida, por intermédio de atividades físicas regulares, o objeto de conhecimento tematizado necessita ser conhecido e problematizado com profundidade. Assim, as experiências podem ser efetivas ao considerar o ato de executar a prática corporal propriamente dita, pois o desejo por conhecer o novo precisa ser potencializado em cada criança desenvolvendo e aperfeiçoando atitudes humanas, democráticas e acolhedoras como valores universais para viver bem em sociedade.

Enfim, podemos afirmar que o papel do professor de Educação Física é fundamental no processo de ensino-aprendizagem das crianças na escola, no que tange à valorização da qualidade de vida como premissa para a cultura do bem-estar, o que pode propiciar uma vida ativa e saudável. Reconhecer o processo histórico que opera dentro de uma realidade cultural de negação desses corpos infantis como sujeitos autores e protagonistas do mundo que os cerca, oportuniza ao professor a sensibilização do olhar para não reproduzir a violência de colocar os estudantes da Educação Infantil no lugar da “não fala”.

Promover aulas envolventes, criativas e que permitam aos estudantes a autonomia do pensar e a experiência de criar, imaginar, fantasiar e transformar o mundo que os cerca contribui para a melhoria da qualidade de vida das crianças valorizando cada corpo em movimento. Destarte, pode-se contribuir para a elaboração do conhecimento sobre a prática de atividades corporais como um ato de resistência à desumanização que enfrentamos na contemporaneidade, onde o tempo útil restringe-se, na lógica burguesa, tão somente à elevação do capital.

O desenvolvimento da qualidade de vida não se apresenta como uma realidade, pois, no atual estágio civilizatório, mais vale a produção desenfreada da vida estéril de sentido do

que a valorização do indivíduo prenhe de sonhos e de movimento, o que faz a vida acontecer e receber novos tons, cores e significados. Ao professor de Educação Física cabe a resiliência, de lado a lado das crianças, fomentar na escola a escolha pela qualidade de vida, pelo movimento e pela intensidade de viver a vida com sentido, emoção e felicidade, sem perder de vista as contradições sociais³.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação da corporeidade infantil na contemporaneidade faz-se mister, posto que ao longo do processo histórico esses corpos foram subjugados por uma sociedade estratificada que conferia ao período que compreende a infância como um lugar da ‘não fala’. O espaço-tempo que se perfazia em torno da infância, no âmbito de uma estrutura social desigual, confrontava a criança com uma realidade vivida sem expressão útil e que somente teria sentido na idade adulta.

Na atualidade, a infância adquire novos sentidos e os direitos humanos e sociais das crianças são afirmados nos dispositivos legais, sobretudo no que se refere ao direito à educação e às aulas de Educação Física, área de conhecimento que se configura ao longo da história como componente curricular obrigatório para a totalidade dos indivíduos. Em razão disso, buscamos, por intermédio deste estudo, problematizar os sentidos atribuídos à corporeidade infantil e nessa perspectiva analisar a função da Educação Física na escola, no que se refere à oportunização de qualidade de vida para as crianças pertencentes à Educação Infantil.

Os novos contornos da história e o aprofundamento teórico nos estudos deste artigo permite afirmar que as crianças não são mais vistas como seres improdutivos e sem importância social. Desse modo, a infância é valorizada como um tempo do agora e oportunizar qualidade de vida para as crianças é uma premissa educacional, que pode desenvolver indivíduos ativos e saudáveis ao longo do tempo.

O brincar, o lúdico e as fantasias, expressões tão presentes na infância, precisam ser valorizados, por intermédio, para os fins deste estudo, sobretudo nas aulas de Educação Física. Entendemos, posto isso, que essa é a função da Educação Física dentro da escola: propiciar que as crianças vivam no seu tempo e sejam valorizadas nas suas ricas experiências de vida. Segundo Torres (1993): “A educação é a que permitirá a diferenciação desses sujeitos por funções ou papéis.” (p. 19).

Assim, adotando como referencial teórico-metodológico, a Teoria Crítica da Sociedade, com base nos estudos de Theodor Adorno e de autores contemporâneos que suscitam reflexões sobre a qualidade de vida nesta primeira etapa da Educação Básica, Adorno (2011, p. 139) assevera: “a intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.”

³ Para os fins deste estudo, entende-se as contradições sociais como os conflitos e as tensões existentes entre os grupos sociais criados na própria estrutura da sociedade, a qual hierarquiza os indivíduos em classes sociais de acordo com os próprios interesses. Para saber mais, vale a leitura: SILVA, Patrícia Costa e. Individualismo e alienação: condições e contradições do ser social em Karl Marx. Revista Ideação, n. 39, Jan/Jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/lausombra,+Revista+Idea%C3%A7%C3%A3o+39+92+-+110+-+Patr%C3%ADcia+Costa+e+Silva+++-+Individualismo+e+aliena%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 18 de jul. 2025.

Pois, independente da área de conhecimento tematizada na escola, a premissa geral precisa ser formar indivíduos com autonomia e liberdade para pensar criticamente sobre os mecanismos sociais de opressão e a urgência da transformação dos canônes educacionais que trazem tantos desafios para a constituição da emancipação humana.

Com isso, a qualidade de vida e a promoção da saúde no interior da escola, possibilitando o movimento livre com intencionalidade pedagógica pode ser um mecanismo de bem-viver e de ressignificação do ‘ser criança’ nos espaços de educação formal. Para Adorno (2011, p. 140), independente dos conteúdos tematizados ou dos objetos de conhecimento em destaque, importa, precisamente não esquecer os fins educacionais gerais, pois: “(...) uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.”

Destarte, a pergunta ‘educação, para quê?’ assume importância frente ao debate sobre a necessidade de propiciar qualidade de vida para as crianças como premissa para, por intermédio da promoção da saúde, afirmar corpos respeitados no próprio tempo e colocados, no âmbito escolar, em um espaço-tempo de valorização das suas falas, perguntas e indagações. Permitindo, desse modo, o desabrochar da autonomia e da elevação do nível de consciência quanto a prerrogativa fundamental de se desenvolver uma vida ativa com sentido e refletiva perante as contradições sociais vigentes, constituídas, sobretudo no âmago da cultura.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. (2011). **Educação e Emancipação.** 6^a reimpressão. São Paulo: Paz e Terra.
- ADORNO, Theodor W. (2001). **Epistemología y Ciencias Sociales.** Madrid: Fróñesis Catédra Universitat de València, 2001. Disponível em: <<http://www.foiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Adorno,%20Theodor/ADORNO,%20Theodor%20%20Epistemologia%20y%20ciencias%20sociales.PDF>> Acesso: 15 de jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27 de jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 28 de jun. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 28 de jun. 2025.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 de jul. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 de jul. 2025.
- DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina e SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim e RAMOS, Estéfani Dutra. **Sobre ser professor na Educação Infantil: caminhos, concepções e perspectivas.** Revista Teias, v. 23, n. 71, out./dez. 2022. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0213.pdf>> Acesso em: 01 de jul. 2025.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Percepção sobre qualidade de vida entre crianças de 4 a 6 anos: educação (física) em saúde na escola.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Fortaleza, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart Gonçalves. **Contextualização da infância no espaço urbano: os possíveis efeitos da globalização.** Momento, Rio Grande, 17: 11-18, 2004/2005. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/607/154>>. Acesso em: 09 de jul. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** Trad. João Paulo Monteiro. SP: Perspectiva S.A, 2000.

OLIVEIRA, Zilma M. R. **Pode-se falar em uma escola da infância?** In: OLIVEIRA, Zilma M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 43-70.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil.** Pro-Posições, v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?format=pdf>> Acesso em: 03 de jul. 2025.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia política da educação.** Trad. Sandra Venezuela. São Paulo: Cortez, 1993.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran e PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p. 222-232, jul./set. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/motrizef,+ULA_form1%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/motrizef,+ULA_form1%20(5).pdf)> Acesso em: 02 de jul. 2025.