

Corpo, pensamento educacional e práxis: a "teoria" e a "prática" da Educação Física nos albosres da modernidade

Carlos Herold Junior

Departamento de Pedagogia, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná, Brasil.

RESUMO. O objetivo deste trabalho é analisar historicamente a maneira como o corpo passa a ser visto e educado na modernidade. Considerando o complexo processo de construção do capitalismo, essa análise buscará chegar ao final compreendendo as formas contraditórias de educação corporal que foram levadas a cabo nesse momento da história. Para isso, na primeira parte, os pensamentos de Montaigne, Rabelais e Locke foram analisados com o intuito de verificar como o corpo passa a ser revalorizado e sua educação torna-se alvo de grandes preocupações. Na segunda, como conclusão, o trabalho evidencia a concatenação histórica entre a "teoria" educacional da burguesia e a "prática concreta" dessa educação, oferecida à nascente classe trabalhadora. Como essas educações ocorreram no mesmo tempo e espaço, o artigo busca problematizar a visão simplista que considera a modernidade univocamente como o momento do "renascimento do corpo", verificando a presença de muitas contradições que, por sua vez, não podem ser explicadas como desvio de consciência, mas sim como componentes históricas pertencentes a um processo acelerado de transformação social.

Palavras-chave: educação física, corpo, modernidade.

ABSTRACT. *Body, educational thinking and praxis: "theory" and "practice" of Physical Education in the rise of modernity.* The aim of this work is to analyse historically how body is considered and educated in modernity. Considering the complex process of capitalism formation, this study aims to understand the contradictory ways of corporeal education regarding that historical moment. For that, in the first part, Montaigne, Rabelais and Locke's thoughts were observed, in order to verify how body renaissance occurs and the concerns associated to its education. In the second part of the study, as a conclusion, the article points out the historical concatenation between bourgeoisie educational "theory" and the "real practice" of that education offered to the rising working class. As such education took place at the same time and space, the purpose of this study is to discuss the simple approach which regards modernity univocally as the moment of the "body renaissance", verifying the existence of several contradictions that cannot be explained as a conscience limitation, but as historical parts which belong to a fast-developing process of social transformation.

Key words: physical education, body, modernity.

Introdução

Terry Eagleton (1993), em *A ideologia da estética*, afirma que poucos trabalhos, na atualidade, são aceitos nas ciências humanas e na história se não contiverem "pelo menos um corpo mutilado" (p.11). O autor, todavia, mesmo não se sentindo à vontade com esse "modismo", defende que ele deve ser tratado não somente pelo viés do "discurso" e da "cultura", mas sim ligado de forma crítica a temas que o modelo de análise hegemônico vem negligenciando: Estado, luta de classes, modos de produção, revolução etc.

Tendo por base a existência de um modismo e a necessidade de entendê-lo de forma diferenciada, este trabalho tem por objetivo estudar o corpo, o

pensamento educacional a seu respeito e suas relações com o nascimento da sociedade capitalista. Sem negar a relevância das atuais análises da sociologia, da antropologia, da história e da educação física, nota-se que o esforço deste estudo, ao relacionar a forma como os homens pensaram a educação do corpo em meio aos desafios enfrentados na construção da modernidade, ao mesmo tempo em que afasta essa análise do "modismo" acadêmico de se estudar o corpo, coloca-a como um contraponto para oferecer uma pequena colaboração às áreas acima citadas, contribuindo para o enriquecimento da discussão em torno da temática.

No que diz respeito ao corpo, a modernidade, segundo Le Breton (2002 e 2003), pode ser vista como um momento "contraditório". Isso faz que

afirmações cabais sobre esse momento do desenvolvimento do capitalismo não possam ser feitas, nem esse período ser adjetivado de forma unívoca e unilateral no que tange à corporeidade. Momento de "liberação" ou "valorização"! Essa assertiva, segundo o sociólogo francês, deve ser vista com suspeita, permitindo verificar que, nos albores da idade moderna, o corpo foi alvo, também, de uma "vigilância", de um "esquadrinhamento", de um "controle" não vivenciados pelos medievos. Nesse sentido, as análises de Foucault (1977) e Elias (1994) são exemplos de obras que captam, cada uma a seu modo, esse caráter "contraditório" do corpo na modernidade, não querendo isso dizer que essas abordagens estejam livres de críticas.

Este trabalho insere-se nessa discussão ao objetivar analisar uma pequena amostra do pensamento educacional. Verificar-se-á, além disso, pela análise histórica, como o "descompasso", ou o caráter "contraditório" do corpo na modernidade só pode ser entendido se se tiver como norte analítico as mediações necessárias entre a valorização do corpo e os limites no desenvolvimento das forças produtivas do período estudado.

Para tanto, em um primeiro momento, serão focalizados os pensamentos educacionais de Montaigne, Rabelais e Locke para se buscar, historicamente, as bases da valorização educacional do corpo na modernidade. Após essa análise, à guisa de conclusão, a unidade do processo será retomada para verificar como a "conjugação" entre valorização e depreciação/desconfiança em relação à corporeidade pode ser explicada pelas vicissitudes de uma classe em ascensão que, na sua luta histórica contra os resquícios feudais, congrega "forças e fraquezas" determinando um complexo relacionamento entre o que se pensa e o que se faz ao corpo quando se quer educá-lo.

O pensamento educacional moderno e a valorização do corpo

A redescoberta do corpo no início da idade moderna foi extremamente revolucionária. No esforço por fazer a nova sociedade dar seus primeiros passos, as idéias sobre a educação, abalizadas nos exemplos advindos da antiguidade greco-romana, resgataram a importância da educação corporal na formação do indivíduo que nascia com a expansão da atividade comercial. Montaigne, Rabelais, depois Locke, enfim, todo o pensamento educacional moderno, no processo de ascensão da sociedade burguesa, retomou o ideal antigo de culto ao corpo, dando a esse uma projeção quantitativa e qualitativamente diferente da que era dada pela sociedade feudal.

A forma de organização da sociedade feudal

produziu a idéia de que toda fonte de poder e de riqueza era determinada pela extensão das terras que se possuía. Como não existia terra sem senhor e nem senhor sem terras, os homens viviam aglomerados em uma tal relação de dependência de seus senhores, que a obediência e a disciplina com as quais era tratado o corpo não entravam em questão, faziam parte de suas vidas. Nesse regime, a propriedade da terra representava o passado e o futuro dos homens e a lei de sucessão, fundamentada na primogenitura, garantia sua perpetuação.

Alexis de Tocqueville (1987), em *Democracia na América*, utiliza o método comparativo para assinalar as diferenças entre as sociedades feudais e as sociedades modernas. Ao comparar a imobilidade¹ daquelas frente à dinamicidade das "sociedades democráticas", verifica o quanto a lei de sucessões, calcada no direito da primogenitura, fez que os homens vivessem aglomerados de uma forma que era impossível a existência humana individual.

Àquela forma de organização correspondia necessariamente um modo de educação que a prática da vida e a força das coisas se encarregavam de executar sem que fosse necessário o uso dos manuais. Algumas idéias dessa educação foram deixadas por Tasse, autor do diálogo *O Pai de Família*, que viveu na Itália provavelmente em meados do século XVI e que fora analisado por Guizot (1994) no século XIX.

Tasse remete o leitor a um tempo no qual as condições de vida exigiam do pai de família e do primogênito, seu herdeiro, o desenvolvimento de todas as suas capacidades, sem as quais punham em risco a vida de um grande número de pessoas. Afastado de Tasse por mais de dois séculos e vivendo em uma época em que a divisão do trabalho torna os indivíduos "menos dependentes" uns dos outros, Guizot (1994) pôde voltar-se para o passado e sentir o trabalho que uma "indústria pouco desenvolvida" exigia dos homens. Se, no tempo do historiador francês, os homens buscavam tudo que necessitavam nas trocas, no passado, em que os homens eram regulados pelas leis da primogenitura e as trocas não existiam de forma generalizada, eles precisavam reunir ao redor de si todos os instrumentos necessários para se reproduzirem.

Observa-se que a maneira de os homens produzirem a sua existência na sociedade feudal forçava-os a se reunirem em torno do grande proprietário de terras, sendo esse o responsável pelos seus familiares, tanto os da geração que o precedeu

¹ Neste trabalho não se levará em conta a vasta produção historiográfica sobre a idade média que evidencia toda a heterogeneidade e riqueza desse momento, contrapondo-se à tradicional visão que a concebe como a "idade das trevas". Nota-se que essa visão surge justamente no momento em que homens lutam contra essa herança e é essa maneira de ver a idade média (no que diz respeito ao corpo) que é objeto deste estudo.

como aqueles da geração que o sucederiam e que viveriam em suas terras. Com a determinância da forma de propriedade, a educação fora direcionada ao futuro chefe da família que, cedo ou tarde, assumiria o comando dessa difícil tarefa que é a produção da vida e a reprodução dos valores estabelecidos para perpetuá-la.

Com a revolução acontecendo nos meios de produção pela intensificação do comércio, a sociedade começa a passar por alterações radicais. Onde antes era apenas "valor-de-uso", passa a ser também "valor de troca"; onde forças produtivas eram "diminutas e mesquinhas", sobrevêm a concentração dos meios de produção e seu desenvolvimento. Todas essas modificações não poderiam acontecer sem alterar a lei de sucessão que garantia a reprodução da velha sociedade que, agora, passava a ser condicionada pela lei de parcelamento igual dos bens entre todos os filhos. Nessa nova forma, a terra não podia deixar de ser dividida ao fim de uma ou duas gerações. Assiste-se, assim, a um processo de transformação sem controle, pois, como diz Tocqueville, quando a propriedade feudal é destruída, destrói-se também seu espírito de família e uma nova estrutura familiar surge, juntamente com o desenvolvimento de uma nova forma de propriedade.

Essas alterações mostram que a propriedade da terra mudou de natureza, que se tornou móvel, divisível e circulante e, conseqüentemente, em um processo de reação em cadeia, mudou a "natureza humana" e toda a sociedade. Rompidas aquelas relações que prendiam o homem à terra e determinavam as relações de dependência entre eles, esses se vêem como indivíduos livres e iguais. No que tange à educação, as qualidades, que antes eram exigências somente do primogênito, passam a ser pensadas para todos os filhos da pequena família nuclear moderna. O pensamento educacional moderno começa a ser formulado no bojo dessas transformações e tendo em vista essas novas exigências. O indivíduo, que se libertava das relações feudais, deveria ter uma educação que o preparasse para produzir sua própria existência. Esse é o princípio que marca o pensamento educacional moderno: a crença no desenvolvimento de todas as forças individuais para a produção da vida individual e social.

Essa mudança na estrutura familiar, dando mais força ao indivíduo, não foi enfrentada sem muitos problemas e embates. A exigência individual atravessa um longo período de transição, no qual, diz Gélis (1991), o homem teve de aprender a ocupar-se consigo mesmo sem depender de alguém.²

Foi na luta por essa liberdade, que proporcionaria à geração vindoura a força necessária para enfrentar a nova forma de vida, que um novo pensamento educacional sobre o corpo começou a ser elaborado. A busca do sucesso e da felicidade do indivíduo começava a ser construída, entre outras coisas, pela competência na maneira de se educar o corpo. Le Breton (2003), ao analisar esse momento, afirma o "corpo como fator de individuação" (p.46).

Montaigne, educação e o corpo

As transformações pelas quais se passa da família de linhagem para a família nuclear moderna e a conseqüência disso nas novas idéias educativas, que vinham proclamar a educação do corpo como ato fundamental na construção do homem moderno, são percebidas por Michel de Montaigne. Nos ensaios *Da afeição dos pais pelos filhos* (1984) e *Da educação das crianças* (1984), critica a forma rigorosa e violenta do trato dispensado pelos pais aos filhos, podendo ser percebidos aí os primeiros sinais de vida da nova sociedade.

Indignado com a existência de "velhos autoritários e avarentos", que pelo seu comportamento estimulavam os filhos a roubá-los até desenvolverem o vício e continuar roubando mesmo não tendo necessidade, Montaigne (1984) acaba por expressar os conflitos familiares trazidos pela decadência da sociedade feudal. O choque entre pais e filhos mostra que a construção de uma nova sociedade não se faz sem sofrimento: os filhos começam a sentir a autoridade e a avareza dos pais que não sentiam antes e os pais, ameaçados em sua riqueza e poder pela destruição da forma de propriedade, reagem com mais violência.

No contexto da (des)ordem que caracteriza esses momentos de transformação social, os homens são levados a pensar que as coisas podem ser diferentes do que são, ainda que a nova sociedade não tenha se definido. É por essa razão que, nesses séculos, Montaigne se volta para a antigüidade clássica em busca de modelos e de exemplos que mais se aproximam das tarefas exigidas pelo seu tempo: construir uma nova ordem sobre os escombros da desordem feudal.

Da ótica de Montaigne (1984), o mundo antigo e o mundo novo, apesar de separados pelo tempo, estavam próximos pela ênfase que davam ao gozo dos prazeres terrenos. Valorizam o corpo que os medievais "desprezaram", mas com a diferença de que lá esses prazeres eram conquistados pelo coletivo e no nascimento da modernidade pelo indivíduo. No

² "Não é fácil conciliar as exigências de linhagem, a necessidade sempre premente de sua perpetuação e o crescente desejo do indivíduo de viver plenamente a própria vida e dela dispor com liberdade. Empenhado em manter a linhagem, estabelecendo o

elo entre o passado e o futuro, até então ele praticamente não tivera que preocupar-se consigo mesmo. E agora se põe a pensar em seus próprios interesses, imediatos e por vir..." (1991, p.316)

seu ensaio sobre *Os costumes dos antigos*, o pensador francês deixa clara a sua admiração pelo “vigor de espírito” e vigor físico dos antigos com base na grandeza de suas virtudes e até de seus vícios, em comparação com os que se manifestavam no seu tempo. Conhecendo, portanto, “a profunda diferença” que há entre ele e os antigos, critica seus contemporâneos pela leitura que fazem, dizendo-lhes que se “revestem da couraça de outrem, de forma a nem sequer mostrarem a ponta dos dedos, e conduzir seu plano à sombra das invenções antigas...” (1984, p.76) Observa-se que, apesar de criticar os procedimentos de seu século, que “sem discernimento” reproduz o ideário clássico, ele deixa claro que os antigos servem-lhe de espelho, porém, enfatizando a diferença entre a sua forma de tomar os antigos com um olhar profundo nas transformações que vêm ocorrendo na sua época e a maneira vulgar de apenas deter-se nessa literatura.

Livrar os homens das relações de dependência, dos preconceitos religiosos, da desconsideração para com o corpo, enfim, dos “erros” medievais para agirem conforme sua própria razão, era a tarefa de filósofos tais como Montaigne (1984). Esse pensador não só diferencia os homens dos animais pela razão, como vê na razão a única regra para o agir humano. A começar pelas relações entre pais e filhos, nenhum guia seria mais eficaz do que a própria razão individual. Isso mostra o quanto o princípio de autoridade que imperava entre os medievais se encontrava enfraquecido. A nova razão diz que essas relações devem estar fundamentadas na afeição que se constrói na convivência pelo conhecimento que um tem do outro e não pelo medo, pela autoridade que advém da dependência material que os filhos têm do pai.

O desentendimento entre pais, cada vez mais violentos para fazer valer sua autoridade, e filhos, cada vez mais rebeldes, chamou a atenção de Montaigne que, não encontrando solução, sugeria àqueles que aconselhava o rompimento com os velhos costumes e a reconstrução de suas relações sobre novas bases. Está implícita, nessas novas bases, a idéia de que os pais devem repartir com todos os filhos o gozo de seus bens e envolvê-los nos negócios privados e públicos. A divisão da propriedade entre todos os filhos, por consequência, deve destruir a dependência dos filhos com relação às necessidades que tinham do pai para todas as coisas da vida, devendo o novo relacionamento ser baseado nos laços de afeição.

Essa afeição, guiada pela razão, deve tornar o pai admirador mais “dos atos conscientes” de seus filhos do que comovido com “os folguedos e bobagens das crianças”. É o desejo de querer ver nos filhos a competência e as virtudes de um homem livre, que condiciona à nova forma de educar as crianças, pois,

um dia, receberiam do pai parte dos negócios para serem administrados, devendo-se pensar na geração seguinte e nada mais. Montaigne (1984) registra o que se poderia chamar de falência da família feudal pela falência da propriedade que a sustentava ao defender a idéia de os pais compartilharem as posses com seus filhos. Ou seja, quando os pais já estivessem “acabrunhado(s) pelos anos e as enfermidades”, deveriam entregá-las aos filhos, para que pudessem ser melhor gerenciadas e aumentadas.

De lição em lição, Montaigne (1984) ensina que as grandes transformações da história são feitas de dor e de sofrimento pelo despertar da consciência. Pais contra filhos, filhos contra pais, violência, mas também arrependimentos. O exemplo do Marechal de Montluc que, após perder seu filho, lamenta-se de não tê-lo conhecido e de “nunca ter tido maior intimidade com ele” (1984, p.187), ilustra a consciência de um mundo que se transformava. Tudo isso em nome de um respeito que o Marechal acreditava vir “desta máscara vã de indiferença” (1984, p.187), exigida para se manter a autoridade absoluta do pai ou do grande proprietário feudal sobre seus subordinados.

É para a educação dos filhos que receberiam um dia os negócios e bens em suas mãos, que Montaigne (1984) se esforça em criticar a educação vigente em seu tempo, já ultrapassada, e colocar novos preceitos para educar o indivíduo, agora livre da dependência da família, para conquistar o mundo com suas próprias forças.

A importância na formação desse homem para a sociedade que nascia é identificada em Montaigne pela atenção que dispensava à educação. Na crítica aos procedimentos autoritários ele é severo, bem como é veemente na elaboração dos preceitos de uma educação liberal.

No ensaio *Da educação das crianças*, orienta os pais a começarem pela escolha do preceptor, sendo preferível um homem “com cabeça bem formada do que exageradamente cheia” (1984, p.77). Apoiando-se em Sócrates, discute os procedimentos corretos a serem adotados na educação do homem livre e que deve ser guiado para tornar-se independente e responsável pelos seus próprios atos; faz-se necessário, então, o desenvolvimento de todas as suas capacidades intelectuais, físicas e morais.

Para formar esse homem, é preciso mudar de método, pois “nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito” (1984, p.77). O autor sustenta-se em Cícero e Sêneca para dizer que “o vigor e a liberdade extinguíram-se em nós”, ou que os homens “nunca se dirigem por si próprios”(1984, p.77), resgatando valores como coragem, valentia, força que os homens antigos cultivaram e que os medievais teriam sepultado, mas que o novo tempo estava a exigir-lhes.

Aconselha o preceptor a exercitar a inteligência da

criança rompendo com a instrução puramente livresca e explorando ao máximo as situações de aprendizagem criadas pela prática dos homens, tais como as viagens, as conversas, ou, como ele mesmo diz: “tudo o que se oferece aos nossos olhos serve suficientemente de livro” (1984, p.78). As crianças aprendem não memorizando conhecimentos inúteis, mas agindo e experimentando.

O novo homem também deve possuir conhecimentos, mas para utilizá-los racionalmente na luta pela própria existência. Por exemplo, mostrar-se parcimonioso de seu saber quando o tiver adquirido e reconhecer sua impotência apesar da sabedoria que possui, são comportamentos de moderação que Montaigne exalta como virtudes necessárias à existência em uma sociedade baseada nas trocas. Afinal, os conhecimentos e as virtudes, quando realmente existem e são usadas de modo correto, transparecem no menor ato de quem as possui, não precisando nunca serem “anunciadas”, da mesma forma dispensado elogios para serem praticadas. É essa qualidade que permite ao homem negociar com os outros, respeitando sempre cada um e nunca utilizando seu conhecimento como meio de agressão ou expressão de superioridade, pois a troca exige uma relação “igualitária”. Agir como homem é agir livremente e não depender de nenhuma outra autoridade que não seja a de sua própria razão.

Para esse homem, que um dia sustentará a si mesmo e a sua pequena família, faz-se necessário conhecer perfeitamente os outros, analisar seus hábitos, seus vícios, seus costumes, enfim, fazer da própria vida social um meio para julgar as pessoas com as quais manterá relações cada vez mais amplas, tendo em vista o desenvolvimento das atividades comerciais. Vislumbra um mundo novo se expandindo com o comércio, frente ao qual os antigos horizontes feudais mostravam-se extremamente acanhados, mas, percebendo que a maioria dos homens não tinha consciência do novo horizonte, diz, apoiado em Sócrates: “vivemos todos apertados dentro de nós mesmos, e não vemos um palmo diante do nariz” (1984, p.81). E depois, citando Anaxímenes e Pitágoras, pondera: “assaltado pela ambição, a avareza, a temeridade, a superstição, e com tantos outros inimigos dentro de mim, como hei de pensar no movimento dos mundos” (1984, p.81)?

A liberdade de ação exige a educação do corpo. O fortalecimento dos músculos através de exercícios e jogos é coisa demasiadamente importante, uma vez que, conclui Montaigne, “os feitos de valentia e firmeza de ânimo decorrem muito mais da espessura da pele e da dureza dos ossos” (1984, p.78).

Nesse sentido, recomenda que esses exercícios sejam feitos longe dos pais, pois não só “a afeição natural entenece-os e relaxa-os”, como os pais “não suportariam vê-la (a criança) chegar do exercício, em

suor e coberta de pó, ou vê-la montada em cavalo bravo ou de florete em punho, contra um hábil esgrimista, ou dar pela primeira vez um tiro de arcabuz” (1984, p.78).

A crítica sumária aos castigos físicos ou morais, costumeiramente usados nos colégios, revela a modernidade das idéias educacionais desse pensador. Longe do chicote e da carranca, que aniquilam pouco a pouco a liberdade, a criança deve tomar afeição pelo saber e pelas lições para tornar-se um homem livre e capaz de tomar iniciativa sem precisar ser coagido pela força. Aliás, os castigos seriam a representação mais clara da desconsideração da sociedade para com a educação do corpo, imprimindo-lhe apenas sofrimento. Se, no entanto, o vigor físico se conquista com esforço, sofrimento e dor, esses assumem uma conotação diferente: não mais para castigar ou penitenciar o corpo de seus pecados, mas para torná-lo mais apto para a “corrida” econômica e social.

Ao pensar o homem como ser espiritual e corporal em completa harmonia e não como corpo subjugado ao espírito, o filósofo francês deixa claro, apesar da ênfase na educação do espírito, a importância de o homem ter seu corpo desenvolvido nas ações, nas experiências, no trabalho e no sofrimento. Afinal, diz ele, “não é somente uma alma que se educa, nem um corpo, é um homem...” (1984, p.84).

Em relação às idéias correntes de sua época, ele é uma das expressões mais explícitas da revolução que se processava nos albores da sociedade moderna. Tenta, de todas as formas, desfazer-se do homem feudal com suas crenças, seu “imobilismo”, seus preconceitos e, em nome da natureza racional do homem, oferecer os princípios educacionais para a formação do homem livre que a prática estava a exigir. É a preocupação com o indivíduo que, educado física e espiritualmente, deixaria fluir livremente suas forças e teria como guia apenas sua própria razão.

Rabelais: o corpo lasso e sujo como alvo de escárnio

Entre outros nomes de expressão do renascimento, destaca-se também Rabelais (1991) pela sua originalidade em satirizar as decadentes relações educativas que decorriam da dissolução da velha sociedade feudal. Poucos conseguiram, como Rabelais, tornar o riso que provocava, tão esclarecedor a respeito das limitações do decadente mundo feudal. Suas descrições sobre o comportamento de Gargântua são elucidativas de uma época, por isso narra-o ora como tragédia, ora como comédia.

Na saga de *Gargântua e Pantagruel*, percebe-se a forma engraçada de ver a educação calcada em velhos

preceitos como viciada, suja, doente e depravada, e a necessidade de higienizá-la com novos procedimentos. O corpo, sobretudo, torna-se uma dimensão muito importante na obra, ao ser utilizado como um ponto incisivo na crítica ao comportamento desregrado, glutão e preguiçoso dos pais, do seu séquito e do próprio Gargântua antes de começar a ser educado de acordo com as novas idéias.

No contexto de luta que participava, Rabelais colocava-se a favor da nova forma de ser da sociedade. Tanto pela sua crítica à educação, como pela sua linguagem incisiva e extremamente sarcástica, percebe-se a subversão que vinha ocorrendo entre as classes sociais, como nesta passagem: “vários que são hoje imperadores, reis, duques príncipes e papas na terra, descenderam de coletores de restos e de lixo. E, ao revés, há mendigos, sofredores e miseráveis, que descendem em linha reta de grandes reis e imperadores” (1991, p.38). Verifica-se aí a importância atribuída ao papel construtor da educação. Educado “corretamente”, longe dos vícios, da preguiça e da morosidade, um mendigo tornar-se-ia um rei, em uma alusão à riqueza conquistada pelo trabalho. Mas um “rei” acostumado a viver da riqueza pilhada pelas guerras e sem nenhum trabalho, também correria o sério risco de fazer o caminho inverso.

A estrutura social feudal mostrava sua debilidade em regular o comportamento dos homens. Tal debilidade fica ainda mais evidente quando o pai de Gargântua percebe que, apesar dos gastos com sua educação e da quantidade de textos que o menino estudara, o pequeno jovem não conseguia conversar em público. Frente a um outro garoto que, “racionalmente” educado, deu início à conversa, Gargântua chorou³ de medo e vergonha. Esse choro tem um significado histórico profundo.

Os jogos que ele praticava antes de ser entregue aos novos procedimentos educacionais são marcados pela sua inutilidade e ociosidade⁴. Sem dúvida, esses folguedos, segundo Rabelais, só fariam piorar a situação daquele que um dia, após um nascimento tão peculiar,⁵ foi tido como um futuro grande homem.

Percebida essa situação de debilidade tanto física quanto moral e intelectual, o pai de Gargântua tratou de mudar a situação do filho, refazendo sua educação. Despediu o velho preceptor e entregou seu filho a outro. Longe da família, Gargântua teve condições de ser educado de maneira realmente integral. Após ter constatado a situação desregrada, imunda e ociosa do menino, o novo preceptor tratou de começar a

construir um novo homem. A importância dada pelo autor à higiene, à saúde e aos exercícios físicos na nova educação salta aos olhos.

O dia de Gargântua começava cedo, com muita higiene, exercícios e alimentação cuidada. As lições, com os autores antigos, eram dadas durante essas atividades com ênfase nos temas importantes para a vida de um grande homem tais como: sapiência, humildade, benevolência, coragem, determinação, saúde. Os conteúdos livrescos foram trocados pelo conhecimento exigido pela prática da vida; a glotonice e a ociosidade foram suplantadas pelo cuidado com a saúde e com a dedicação plena aos exercícios.

Nota-se que se Gargântua evidentemente estranhou o início de sua nova e dura rotina, depois de determinado tempo estava tão acostumado a ela que seria difícil viver de outra maneira. E isso Rabelais retrata muito bem ao narrar as aventuras, as proezas e as homenagens recebidas por Gargântua, devido às suas qualidades físicas e morais.

Gargântua é um exemplo clássico da tese do poder da educação na transformação do homem. Ele, que vivia em uma situação tal de descontrole, excessos, preguiça e ociosidade, transforma-se em um homem vigoroso, inteligente, cultivador da saúde, do trabalho e das virtudes. A diferença entre a primeira situação e a segunda encontra-se na maneira pela qual o preceptor trabalhou a educação física de seu aluno. Vale notar que, no decorrer da obra, a utilidade social dessa nova orientação educativa para o corpo produziu resultados práticos e concretos bastante contundentes, haja vista os feitos de Gargântua ao retornar à sua casa por solicitação de seu pai.⁶

Dessa maneira, percebe-se em sua obra novas relações sociais nascendo e fazendo a crítica aos velhos procedimentos, entre eles a desconsideração pela dimensão corporal da educação. Consciente da importância que a nova prática social dava ao desenvolvimento físico do indivíduo e sendo o corpo “desprezado” pelos medievais, ele se apoiou nos ideais educativos das antigas sociedades grega e romana. Era a nova sociedade que, ao começar mostrar-se, fazia que os homens procurassem no passado, para além da sociedade feudal, a inspiração para enfrentarem o difícil momento que foi o nascimento da sociedade moderna. Nesse processo mais amplo de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, é que as idéias educacionais e o riso provocado por Rabelais explicam-se.

Locke: a Educação Física e o sucesso na busca de

³ Ver Capítulo XV - De como Gargântua estudou com outros pedagogos. p.93-95.

⁴ Ver Capítulo XXII - Os jogos de Gargântua.p.118-123.

⁵ Ver Capítulo VI - De como Gargântua nasceu de um modo bem estranho. p.55-59.

⁶ Para se ter idéia dos feitos de Gargântua após a nova educação, ver o Capítulo XLVIII - De como Gargântua atacou Picrochol dentro de Roche-clermauld e desbaratou o exército do referido Picrochole.p.225-230.

riquezas

Diferente de Rabelais e Montaigne que, enraizados no turbilhão das transformações, tinham de um lado a velha sociedade de face desfigurada e a nova ainda sem face, Locke tinha a seu favor o processo de transformação em um estágio mais avançado. Essa maior "objetividade" histórica possibilitou-lhe um pensamento mais sistematizado.

No final do século XVII, a Inglaterra já passara por transformações profundas. Essas transformações ficaram conhecidas como a forma clássica de desintegração da sociedade feudal e o surgimento da sociedade burguesa, e esse, mais cedo ou mais tarde, seria levado a termo por outras sociedades. Isso, porém, não aconteceu sem conflitos entre a velha e a nova ordem social. É nesse contexto de forças contrárias atuando de forma a revolucionar a sociedade que John Locke produziu seus dois tratados sobre o governo e seu pensamento educacional.

A afirmação de que o homem não pode mais derivar sua existência senão do trabalho, exigindo de cada indivíduo o desenvolvimento de todas as suas capacidades, tal como Locke afirma no *Segundo tratado sobre o governo* (1983) e nos *Pensamentos sobre a educação* (1986), respectivamente, traduz o rompimento com o passado. No lugar da ociosidade, o trabalho; no lugar da escolástica, o conhecimento "útil"; substituindo a submissão do corpo ao espírito, atividades corporais que realizariam o ideal de educação já propalado pela antiguidade clássica.

A liberdade individual, concebida como a essência humana, vinha em oposição à estrutura hierárquica da sociedade feudal que mantinha os homens subordinados uns aos outros. Era favorável à atividade comercial praticada pelos homens que se desprenderam daquela estrutura, buscando espaço para desenvolver-se. Mas, para isso, o estado absolutista deveria dar lugar a um Estado cujo poder representativo da sociedade civil não criasse obstáculos ao livre jogo das forças individuais.

Nessa crítica incisiva aos privilégios de nascimento e ao poder absoluto, tem origem o pensamento liberal. Para ele, se a natureza estabelece que todos os homens são livres e iguais, não há nenhum fundamento plausível que justifique o exercício do poder de um sobre os demais. Ao dizer que "cada homem tem uma propriedade em seu próprio corpo" e que o "trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos" (p.45) são propriamente dele, Locke (1983) não só diz que o homem que tinha uma vida ociosa garantida pelo nascimento deixou de ser homem, como para ser homem deveria, pelo trabalho, produzir sua existência. Todos nascem iguais, a natureza pertence a todos e só deixa de pertencer, passando a ser propriedade privada, pelo trabalho. O trabalho, portanto, é o fundamento da propriedade, e

não o nascimento.

O trabalho, por sua vez, exige o desenvolvimento de todas as suas forças: físicas, intelectuais e morais. É pensando no desenvolvimento das capacidades individuais desse novo homem, negociante por excelência, que Locke (1986) escreve seus *Pensamentos sobre a educação*.

Alinhando-se às concepções de Montaigne e Rabelais, Locke afirma que um dos fatores que condicionaria o sucesso na educação desse novo homem é a escolha do preceptor. Antes das habilidades necessárias para exercer tal função, o escolhido deve ser possuidor de todos os atributos do novo homem. Afinal, antes de educar tem de ser educado, pois "sua conduta não deve desmentir jamais seus preceitos" (1986, p.121). Ele deve, sobretudo, preservar as crianças dos malefícios das más companhias, desviá-las dos vícios, que são tantos, para que a sua liberdade não ameace a liberdade conquistada com tanta luta pelos seus antepassados. É importante que ele conheça bem as relações que os homens travam entre si no mundo dos negócios, onde os interesses individuais precisam ser dissimulados para se obter êxito e sucesso. Assim, o preceptor, considerando a ingenuidade da criança, chamará sua atenção para a necessidade de se conhecer as intenções dos homens através de suas dissimulações, preparando-a, desse modo, para o mundo dos negócios que terá de enfrentar um dia.

Na crítica à instrução, excessivamente valorizada na época, suas idéias ganham mais clareza. Embora não esconda seu desprezo pela instrução, não se pode afirmar que Locke é contra ela, mas que se posiciona contrário à instrução pela instrução. De seu ponto de vista, a instrução deve ser um meio e não um fim, ou seja, a instrução deve preparar o indivíduo para o mundo dos negócios e não se constituir em um simples adorno. Assim, "a leitura, a escrita, a instrução, tudo creio que seja necessário, mas não creio que a seja parte principal da educação" (1986, p.208).

Mais importante que a fortuna, o pai deve, mediante a educação, legar ao filho virtudes, prudência, boas maneiras, vigor físico e conhecimento. Com esse legado, ele poderá não só conservar como ampliar sua fortuna, que agora se adquire pela habilidade de persuasão exigida pelas trocas e não mais pela violência.

Uma sociedade de homens naturalmente iguais, em que as diferenças não podem mais ser justificadas pelos privilégios de nascimento e na qual a propriedade passa a ser dividida igualmente entre todos os filhos, só pode desejar uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades individuais, através das quais os homens entram em concorrência na luta pela vida. É no desenvolvimento dessas capacidades individuais, voltadas para o

conhecimento das relações entre os homens, que Locke chama atenção para a educação, responsabilizando-a pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos organizados socialmente com base na liberdade individual. Afinal, diz ele: “Nove em cada dez, são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação recebem” (1986, p.31).

Nessa nova educação, responsável pelo desenvolvimento das qualidades necessárias ao sucesso da prática acumulativa de riqueza, há um importante lugar para a educação do corpo. No início dos seus “Pensamentos...”, Locke cita a máxima de Juvenal: “Mens sana in corpore sano” (1986, p.31). É como médico que critica os procedimentos da época e propõe outros mais adequados à constituição corporal da criança e que a tornará mais vigorosa e resistente às mais variadas intempéries. A idéia de que “...a saúde é necessária ao homem para o manejo de seus negócios e para sua felicidade própria; que uma constituição vigorosa e endurecida pelo trabalho e a fadiga é útil para uma pessoa que quer exercer um papel neste mundo”, entrava como consideração basilar na educação da criança. O autor, certo da clareza e da importância de suas idéias sobre a educação do corpo diz que o resultado dessa educação, “é coisa demasiada óbvia para que necessite de alguma prova” (1986, p.350).

O fato de ser médico poderia depor contra ele ao tratar de assuntos educacionais, mas ele fala mais como educador e seus preceitos dizem mais respeito à conservação e ao aperfeiçoamento da constituição corporal do que de doenças ou de doentes. São preceitos a serem seguidos sobre a alimentação, o ar que se respira, o sono, os hábitos, as roupas e as atividades para enrijecer o corpo.

A tarefa do preceptor de cuidar do desenvolvimento corporal, e não só do espírito, se mostra tão peculiar que o filósofo inglês adverte sobre a possibilidade de interferência das mães, por elas considerarem os exercícios físicos duros demais, prejudicando, assim, a constituição da maior parte das crianças com sua indulgência e ternura. Depois aconselha: “[...] mas a natureza pode acostumar-se a muitas coisas que parecem impossíveis, sempre que se procure habituá-la desde o começo” (1986, p.35-37).

São inúmeras as recorrências de Locke aos costumes antigos. Entre os romanos, por exemplo, a natação, que ele recomendava na educação da criança, estava no mesmo nível das letras. Tal como foi visto em Montaigne e Rabelais, os antigos continuarão cedendo seus ombros aos modernos até o fim do século XVIII, justificando necessidades que só dizem respeito aos modernos. A sagacidade de Locke, no entanto, já percebia algumas diferenças a serem consideradas entre essas duas civilizações. Na sociedade moderna, por exemplo, a rigidez lacedônia

era inviável. Aqui, o perigo não vem só de fora; a própria existência social se faz por disputas individuais pela lei da concorrência, o que fez que Hobbes (1983) afirmasse ser o homem lobo do próprio homem. Entre os antigos, o perigo advindo de fora e resolvido nos campos de batalha, imprimia na cultura dos povos um valor inquestionável em relação ao desenvolvimento do corpo. Entre os modernos, a pobreza, a falência das posses adquiridas pelo trabalho individual é que tornam a força corporal um componente junto com o “vigor” intelectual, um componente de grande importância na luta pela vida.

A educação do futuro homem de negócios tinha como pressuposto a liberdade individual e como finalidade a aquisição de qualidades que possibilitassem sucesso nos seus empreendimentos. Nesse sentido, corpo e espírito deveriam ser educados, pois a existência individual derivava do trabalho e não mais do nascimento. Portanto, esse homem deveria ser capaz de reconhecer o que lhe servisse e o que precisaria ser refutado como malefício, tanto a seu corpo quanto ao seu espírito. Tudo isso o levaria a possuir a capacidade de autogoverno nas relações com os outros visando ao seu próprio interesse, sob a proteção do Estado que já dizia representar a todos.

Observa-se, assim, que as idéias de Montaigne, Rabelais e Locke são idéias sugeridas pelo processo de edificação das sociedades modernas, para as quais “pensar” o corpo torna-se um ponto de convergência quando o assunto era educação.

Conclusão - ou para entender o "descompasso" entre a teoria e a prática da Educação Física na modernidade

As idéias desses filósofos são, antes de tudo, expressões da vida real que as transformações no modo de produzir a existência material sugeriam, mas foram, em geral, sistematizadas por solicitação de pais de famílias abastadas que se preocupavam com a educação dos filhos, tendo em vista as mudanças profundas que estavam se processando em todas as esferas da existência. Essa procura de orientação dos pais junto aos filósofos evidencia uma época na qual a educação era predominantemente doméstica ou privada, em geral acompanhada por um preceptor. O que se observa na literatura desse período é que os filhos da “gente miúda” não tinham necessidade de aprender além daquilo que a vida se encarregava de ensinar.

A vida, sem dúvida, foi e continua sendo uma mestra eficiente. Seu método não é aquele recomendado pelos filósofos, mas não se pode dizer que ele não dá resultados. Na verdade, o desenvolvimento do comércio e das manufaturas não podia esperar que grandes contingentes de pessoas

saíssem de suas terras e se dirigissem às cidades por meio da educação. Para atender ao mesmo fim histórico, ou seja, edificar a nova sociedade, a violência contra o corpo, tão criticada nos manuais de educação, foi uma necessidade muito recorrente na educação "oferecida" pelas "circunstâncias" de uma sociedade em transformação acelerada.

Tomando como exemplo a situação de transição na Inglaterra, vê-se de maneira clara como a violência foi um princípio extremamente "educativo", no sentido de "ensinar" aos homens que a nova prática social exigia novos comportamentos. Marx (1994), em *Assim chamada acumulação primitiva*, estudou, empiricamente, a formação do contingente necessário de braços para dar movimento às nascentes manufaturas inglesas, que foi o exemplo clássico de transição para o capitalismo.

Enquanto o homem de negócios era educado de acordo com os princípios da moderna pedagogia, tendo seu corpo valorizado pelas atividades físicas inspiradas nos modelos antigos dos gregos e romanos, a vida se encarregava de "ensinar" os expropriados de seus meios de produção a submeterem-se ao trabalho assalariado com base em princípios educativos opostos aos dos filósofos: o castigo, a violência e a humilhação. Marx (1994) denomina de *Legislação sangüinária* o conjunto de leis que marcava a ferro e fogo aqueles que "não se aplicavam" ao trabalho nas manufaturas.

Os modernos princípios educacionais aparecem, assim, em "contradição" com a prática cotidiana, ou com a educação doméstica das classes populares. Entretanto esse "descompasso", aparentemente incompreensível, é desfeito a partir do momento em que é analisado historicamente. É preciso observar que, nos albores da sociedade capitalista, a necessidade de as mesmas idéias educacionais serem aplicadas a todos os segmentos sociais não havia sido sentida. No que diz respeito à educação do corpo, revalorizada, tendo os antigos como exemplo, a história só pôs a possibilidade de ela ser realizada àqueles que um dia receberiam as posses de sua família e, com ela, teriam de usar toda sua capacidade e "força" para mantê-las e ampliá-las.

Nota-se que, na análise do pensamento educacional moderno relativo à educação do físico, em nenhum momento o desenvolvimento da força pela força foi cogitado. Quando se falou em desenvolvimento físico, os pensadores aqui analisados sempre destacaram as influências que esse desenvolvimento teria na construção de uma personalidade forte, empreendedora, corajosa e honesta. Essas mesmas qualidades físicas e morais não seriam necessárias para aqueles que impulsionariam o complexo produtivo da sociedade. Há que se levar em conta tanto a urgente necessidade da prática desses trabalhadores, quanto o processo de

simplificação do trabalho produtivo, que dispensava homens preparados e virtuosos, e que teria seu ponto alto no desenvolvimento da maquinaria, mas que já se fazia sentir nas nascentes manufaturas.

A burguesia revolucionária tratou de desenvolver no indivíduo empreendedor todas as suas forças. Era com essas forças intelectuais, morais e físicas que uma nova sociedade poderia ser construída. Nesse processo de construção, o indivíduo fazia girar em torno de si a pujança social. Nem que essa pujança fosse fruto de esmerada educação corporal para os que iriam gerir posses e negócios e, ao mesmo tempo, do trabalho físico de camponeses e futuros operários, "ensinados" corporalmente pelo calor das brasas. Se a necessidade histórica de homens virtuosos, empreendedores e honestos lançava mão dessa nova educação do físico, para os trabalhadores da nascente manufatura, entretanto, a coação legal, o "princípio da autoridade", baseado na "penitência" física dos chicotes, amputamentos e do ferro quente, era o que bastava. Afinal, democratizar essas novas idéias a respeito da educação e da educação do corpo faria parte de uma outra luta histórica.

Isso permite afirmar que o "descompasso" entre o discurso educacional moderno sobre o corpo e o modo como esse era tratado nas classes populares são traços "combinados", complementares entre si e compreensíveis pela posição revolucionária da burguesia quando satisfazia suas necessidades. Esse relacionamento complexo entre as diferenciadas formas de pensar e educar o corpo, de acordo com o papel a ser exercido nas forças produtivas, era a **práxis** da educação corporal da modernidade. A força e a graça corporal do "gentleman" de Locke, por exemplo, estavam inextricavelmente ligadas ao sofrimento impingido ao corpo do trabalhador. Torna-se difícil diferenciar os resultados históricos proporcionados pelos manuais de educação dos obtidos pelos chicotes. O sucesso de cada um desses "recursos pedagógicos" estava condicionado à eficácia de ambos.

Essa *práxis* se torna alvo de crítica no século XIX, quando a burguesia começa a enfrentar uma nova classe com interesses revolucionários, passando a forma de educar o corpo erigida na modernidade a ser vista como uma "contradição" entre "teoria" e "prática". É no bojo desse entendimento que a defesa da escola pública e universal contemplando a disciplina educação física oferecida também a **todos**, como resultado do reordenamento do pensamento educacional, pode ser compreendida e utilizada como uma forma de contribuir para avançar as atuais análises sobre a relação entre corpo e sociedade.

Espera-se, desse modo, problematizar a visão comumente aceita de que na modernidade o corpo foi alvo de uma grande e uníssona exaltação. O questionamento dessa assunção proporciona o debate

de aspectos valiosos da problemática do corpo e sua educação, até então desconsiderados ou, pelo menos, secundarizados. Além disso, mostra que a relação da corporeidade com questões mais "amplas", junto com as análises política e culturalmente mais "localizadas", é um caminho profícuo para a compreensão dessa temática.

Referências

- EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. 2v.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: *História da vida privada - da renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. n° 3.
- GUIZOT, F. Das idéias de Tasse em relação à educação - o pai de família (1982). Tradução de Zélia Leonel. *Apontamentos*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1994. n° 22 p.1-12.
- HOBBS, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder em um estado eclesiástico e civil*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- LE BRETON, D. *La sociologie du corps*. 5. ed. Paris: PUF, 2002.
- LE BRETON, D. *Anthropologie du corps et modernité*. 3. ed. Paris: PUF Quadrige, 2003.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).
- LOCKE, J. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986.
- MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: *O capital - crítica da economia política*. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994. v.1, L.1, p. 828-882.
- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- RABELAIS, F. *Gargântua e Pantagruel*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- TOCQUEVILLE, A de. *Democracia na América*. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1987.

Received on July 13, 2004.

Accepted on November 04, 2004.