

A EDUCAÇÃO FÍSICA DO PONTO DE VISTA DA HISTÓRIA¹

Carlos Herold Junior*

RESUMO. Temos como objetivo analisar as necessidades que levaram os homens, nos albores da sociedade capitalista, a revalorizar o corpo como meio e fim da educação. Para tanto, neste trabalho, analisaremos o desenvolvimento do pensamento educacional moderno, tomando por base Montaigne, Locke e Rousseau. Nesse sentido, pôde-se constatar que a revalorização do corpo foi uma expressão revolucionária da sociedade burguesa, tendo como base a liberdade individual. Servindo, assim, os antigos como exemplos a serem seguidos por este novo indivíduo, que deveria erguer a nova ordem.

Palavras-chave: revalorização do corpo, revolução burguesa, liberdade individual.

PHYSICAL EDUCATION FROM THE STANDPOINT OF HISTORY

ABSTRACT. The aim of this paper is to analyze the needs that led humankind, at the very beginning of the capitalist society, to revalue the body as a means and as an end to education. Therefore, based on Montaigne, Locke and Rousseau, the development of modern educational thought is analyzed, verifying that the revaluation of the body was a revolutionary expression of the bourgeois society, having as its fundamental the individual freedom. Man of ancient Greek and Roman societies was offered as parameter for the new man to build the new social order.

Key words: body revaluation, bourgeois revolution, individual freedom.

INTRODUÇÃO

Existe hoje, na literatura sobre a Educação Física, uma discussão que vai além da simples orientação técnica fundamentada nas ciências do corpo. Um grupo, ainda que restrito, de profissionais da área² vem buscando um entendimento da Educação Física inserida na prática social, sinalizando, assim, um campo fértil para a investigação e reflexão crítica.

Este trabalho primará pela realização de um estudo que considera o processo educativo em sentido amplo, como resultado das lutas que os homens travaram entre si na passagem da sociedade feudal para a sociedade moderna. Todo o conteúdo revolucionário se manifesta quando verificamos o que ficou registrado, no pensamento da época, como resultado de suas lutas. No que diz respeito ao nosso objeto, nada nos parece mais revolucionário do que a idéia

¹ Monografia de Graduação do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela professora Dr^a. Zélia Leonel do Mestrado em Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

* Professor de Educação Física, mestrando em Fundamentos da Educação. Universidade Estadual de Maringá.

² Representando estes profissionais podemos citar Bracht V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalistas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2 (7): 62-68, 1986; CARMO, A. **Educação física: crítica de uma formação acrítica**. Dissertação de Mestrado. UFsCAR, 1982; Castellani Filho, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988; Medina, J. **A Educação Física cuida do corpo e... mente**. Campinas: Papirus, 1983. Oliveira, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983. Consideramos que estes profissionais intelectuais, foram os que mais contribuíram para as análises em Educação Física na atualidade. Conferir também Coutinho, A; Nagel, L. & Guilhermeti, P. **Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrítica**. Maringá: UEM, 1994.

assente entre os modernos de se contrapor aos medievais no que se refere a relação corpo-alma.

Acompanhando a trajetória histórica da sociedade capitalista em grandes traços, pretendemos analisar o pensamento de alguns autores clássicos (Montaigne, Locke e Rousseau), para verificar como eles trataram a questão da educação do corpo em épocas passadas. Formulamos as seguintes questões: Por que a sociedade nascente tem necessidade de valorizar o corpo mesmo quando os poderes estabelecidos viam nisso um ato de heresia? Qual o papel histórico desempenhado pelos antigos gregos e romanos ao servirem de modelo ou exemplo para os modernos exaltarem o desenvolvimento físico e tirarem o corpo do estado de inferioridade em que se encontrava? Qual a finalidade da educação do corpo para os antigos e qual a finalidade desta para os modernos?

Encontradas as respostas a essas questões, estaremos criando o ponto de partida de um importante passo no entendimento de nossa prática, que é o ensino da Educação Física.

A NATUREZA DA PROPRIEDADE PRIVADA E O RENASCIMENTO DO CORPO

As idéias modernas em relação à educação começaram a surgir junto com a nova forma de organização social. Nesse processo de transformação, onde as lutas em torno da permanência e mudança da sociedade são acirradas, as novas idéias educacionais vinham como expressão das alterações estruturais da sociedade.

A forma de organização da sociedade feudal produziu, nos homens daquela época, a idéia de que toda fonte de poder e riqueza era determinada pela extensão das terras que possuía. Como não existia terra sem senhor e nem senhor sem terras, os homens viviam aglomerados numa tal relação de dependência, que a obediência e a disciplina 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 lei da primogenitura, garantia sua perpetuação. Alexis de Toqueville (1805-1874), na sua obra **Democracia na América**, utiliza-se do método comparativo para assinalar as diferenças entre as sociedades feudais e as sociedades modernas.

A essa forma de existência correspondia necessariamente uma forma 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 fomos encontrar em Tasse, autor do diálogo **O Pai de Família**, que viveu na Itália provavelmente em meados do século XVI, e que chegaram até nós através de Guizot (1787-1874), historiador e estadista francês.

Elaborando suas idéias a partir das idéias de Tasse, Guizot nos remete 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 desse tempo por mais de dois séculos e vivendo numa sociedade onde a divisão do trabalho torna o indivíduo menos dependente um do outro, Guizot pode voltar-se para o passado e sentir o trabalho que uma indústria pouco desenvolvida exigia dos homens daquela época:

Num tempo em que a indústria menos expandida, menos aperfeiçoada, não oferece ainda essa atividade permanente que o homem bem situado encontra sempre pronta a prover todas suas necessidades, cada um é obrigado a reunir ao redor de si quase todos os gêneros de indústria que a sua fortuna o coloca em estado de usufruir. (...) o pai de família terá que manter, com um grande número de homens, relações permanentes de senhor e de doméstico que multiplicam os deveres de um e de outro. Nenhuma de suas ações será indiferente; porque, obrigado a vigiar sem cessar os que o cercam, será sem cessar vigiados por eles; a sua afeição lhe será necessária tanto quanto sua obediência; porque, em todo estado de coisas onde faltam os laços múltiplos da sociedade que formam uma dependência geral e mútua, os laços de família devem ser infinitamente mais fortes e mais absolutos (Guizot, 1994, p. 04).

Com a determinância da forma de propriedade, a educação básica desse modo de existência só podia ser pensada e 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. Todas as mudanças estruturais que ocorreram não poderiam acontecer sem alterar a lei de sucessão que garantia a reprodução da velha sociedade, que agora passa a ser condicionada pela lei de parcelamento igual dos bens entre todos os filhos. Sendo que, nesta nova forma, a terra “não pode deixar de ser dividida ao fim de uma ou duas gerações”, assiste-se a um processo de transformação sem controle, pois, como diz Tocqueville (1987, p. 46), quando a propriedade feudal é destruída, também seu espírito de família é destruído e uma nova família é constituída.

Estas alterações mostram que a propriedade da terra mudou de natureza, que se tornou móvel, divisível e circulante, e, conseqüentemente, num processo de reação em cadeia, muda a natureza do homem e de toda a sociedade. Rompidas aquelas relações que prendiam o homem à terra e determinavam as relações de dependência entre os homens, estes 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 de uma família. O pensamento educacional moderno começa a ser formulado no bojo dessas transformações e tendo em vista essas novas exigências.

MONTAIGNE: UM REGISTRO HISTÓRICO DO RENASCIMENTO DO CORPO

Para termos claro como as transformações pelas quais se passa da família de linhagem para a família nuclear moderna e a conseqüência disso na educação, vejamos Michel de Montaigne (1533-1592). Vivendo numa época em que a nova sociedade dava apenas seus primeiros sinais de vida, Montaigne critica em um dos textos dos seus **Ensaio**s, chamado **Da Afeição dos Pais Pelos Filhos**, a forma rigorosa e disciplinada no trato dos pais com os filhos, sendo estes mantidos, ainda, em uma forma de propriedade que já não correspondia às necessidades dos homens.

Ao denunciar a existência de velhos autoritários e avarentos, de um lado, e, de outro, filhos que roubam os pais e que por isso aprendem a roubar outros, Montaigne acaba por expressar os conflitos familiares trazidos pela sociedade feudal em decadência. Montaigne não

tem essa consciência, mas, ao tomar partido dos filhos, acaba por colocar-se a favor das transformações sociais, quando diz:

Acho cruel e injusto não repartirmos com nossos filhos o gozo de nossos bens, não os associarmos aos negócios domésticos, em se tornando capazes, nem nada sacrificarmos das nossas comodidades para prover as deles quando para tanto é que os pomos no mundo. Não é justo ver um ancião alquebrado, semi-morto, gozar sozinho em um canto do lar os bens que dariam para o bem-estar de vários filhos, deixando-os perder-se os seu melhores anos de vida sem que tenha a oportunidade de entrar para o serviço público e de aprender a conhecer os homens (Montaigne, 1984, p. 183).

No contexto da (des)ordem que caracteriza esses momentos de transformação social, os homens são levados a pensar que as coisas precisam ser diferentes das que existem. É por essa razão que, nesses séculos, os homens se voltam para a antiguidade clássica em busca de modelos e exemplos que mais se aproximem das tarefas exigidas pelo seu tempo, que é a de construir uma nova ordem sobre os escombros da desordem feudal.

Para termos claro o sentido que teve o renascimento da cultura antiga nos albores da sociedade burguesa e da consciência que os modernos tinham dela, vejamos as diferenças, bem como as semelhanças, entre os antigos e os modernos, sob a ótica de Montaigne. Segundo ele, estes dois mundos, separados no tempo, estão, no entanto, próximos pela ênfase que dão ao gozo dos prazeres na terra. Ambos valorizam o corpo que os medievais desprezaram, mas com a diferença de que lá, esses prazeres eram conquistados pelo coletivo e aqui pelo indivíduo. Há sobre isso uma passagem no seu ensaio *Os costumes dos antigos*, que reservamos o direito de transcrever inteiramente:

Em matéria de magnificência, festins, invenções voluptuosas, lazer e luxo, fazemos o possível para ombrear com eles (os antigos), pois nossas vontades são igualmente pervertidas, mas não temos o talento necessário para alcançar o seu nível, trata-se de

vícios ou virtudes, porque em ambos os casos o ponto de partida era um vigor de espírito que era sem dúvida muito maior neles do que em nós. E, também, por que as almas, na medida em que são menos fortes, contam com menos meios de realizar o bem em grande ou de executar o mal na mesma proporção (Montaigne, 1984, p. 141).

Montaigne e suas idéias são intérpretes que, não conseguindo vislumbrar de forma definida os novos caminhos a serem trilhados, encontram na antigüidade grega e romana valores com os quais os homens se põem de pé para cumprir a tarefa de seu tempo. Livrar os homens das relações de dependência, dos preconceitos religiosos, enfim, dos “erros” medievais, para agirem conforme sua própria razão era a tarefa da nova educação.

O pensador francês 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 é mais eficaz do que a própria razão. E a 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 ou pela dependência que o filho tem do pai em relação a todas as coisas: “...devemos atentar para os desígnios da natureza, sem contudo nos escravizarmos a ela, pois somente a razão deve regular as nossas inclinações.(...) Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si” (Montaigne, 1984, p. 182).

Montaigne não encontra solução para o conflito que se estabelece entre pais cada vez mais violentos para fazer valer sua autoridade e filhos, cada vez mais rebeldes, a não ser rompendo com a tradição, com o passado e reconstruindo essas relações sobre novas bases. Agora, a divisão da propriedade entre todos os filhos, por consequência, deve destruir a relação de dependência dos filhos com relação às necessidades que tinham do pai para todas as coisas da vida e ser construída na nova relação baseada nos laços de afeição:

Se consideramos como única razão de amar os nossos filhos o fato de

os termos engendrado, o que nos leva a enxergá-los como par de nós mesmos, outras coisas emanam igualmente de nós, que não me parecem menos dignas de ser amadas. O que nossa alma engendra, o que nasce de nosso espírito, de nossa coragem, de nossa capacidade, provém da parte mais nobre do nosso corpo e são mais nós mesmos do que os nossos filhos, pois são a um tempo pai e mãe. Essas criações custam-nos muito mais caro, mas também quando dão certo nos honram muito mais. Nossos filhos valem pelo que são, nossa parte neles é pequena; nessas outras emanações de nós, ao contrário, a beleza, a graça, tudo que as valoriza é de nossa exclusiva autoria. Por isso nos representam melhor do que os filhos e mais do que estes chamam a atenção dos outros para nós (Montaigne, 1984, p. 189).

É o desejo de querer ver nos filhos a competência e as virtudes de um verdadeiro homem que condiciona a nova forma de educar as crianças, pois um dia receberão do pai parte dos negócios que deverão administrar pensando na próxima geração e nada mais. Na passagem que segue, Montaigne registra o que poderíamos chamar de falência da família feudal pela falência da propriedade que a sustentava:

Mas um pai acabrunhado pelos anos e as enfermidades, obrigado a viver afastado de tudo em virtude de sua saúde e da carência de forças está errado, e prejudica aos seus, se conserva em usar uma fortuna acima de suas necessidades.(...) É razoável que lhes(aos filhos) entregue tais bens, pois que deles não pode gozar. Agir de outro modo é sem dúvida agir mal e obedecer a um sentimento mesquinho (Montaigne, 1984, p. 184).

A importância em se conceber um novo homem para a sociedade que nascia é sentida em Montaigne na importância que este dava à educação. Na crítica aos procedimentos ultrapassados, ele é severo, bem como é

veemente na elaboração de novos preceitos de educação para a formação do homem moderno:

... na realidade disso só entendo que a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece residir no que concerne à instrução e à educação da criança. (...) Os filhos de ursos e de cães mostram sua tendência natural; os homens metendo-se desde logo em hábitos, preconceitos, leis, mudam ou se mascaram facilmente (Montaigne, 1984, p. 76)

A nova educação deverá ter em mente a criança na sua individualidade, que age por si mesma, que analisa e investiga, pois, “nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito”. Citando 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, Montaigne (*op. cit.* p. 76) resgata valores como coragem, valentia, força que os homens antigos cultivaram e que os medievais sepultaram, mas que o novo tempo está a exigir-lhes.

Para que a criança seja livre e capaz de agir, a educação do corpo, o fortalecimento dos músculos através de exercícios e jogos são coisas demasiadamente importantes, uma vez que, conclui Montaigne:

É preciso acostumar o jovem à fadiga e à aspereza dos exercícios a fim de que se prepare para o que comportam de penoso as dores físicas, a luxação, as cólicas, os cautérios, e até a prisão e a tortura, que nestas ele também pode vir a cair nos tempo que correm, em que tanto atingem os bons como os maus (Montaigne, 1980, p. 79).

Neste sentido, Montaigne recomenda que as crianças sejam educadas longe dos pais, pois não só a afeição natural entenece-os e relaxa-os”, como os pais “(...) não suportariam vê-la chegar do exercício, em suor e cobertas de pó, ou vê-las montadas em cavalo bravo ou de florete em punho, contra um hábil esgrimista, ou dar pela primeira vez um tiro de arcabuz” (p. 78).

O homem possuidor de conhecimentos discursivos e inúteis, próprios da escolástica, é

agora motivo de crítica. O novo homem também deve possuir conhecimentos, mas para utilizá-los racionalmente na luta pela própria existência, como, por exemplo, “mostrar-se parcimonioso de seu saber, quando o tiver adquirido” (p. 78), reconhecer sua impotência apesar da sabedoria que possui. É a exaltação da moderação como virtude a ser buscada pelo novo homem. Afinal, os conhecimentos e as virtudes quando realmente existem e são usadas de modo correto, transparecem no menor ato de quem os possui, não precisando nunca anunciar e encher-se com os elogios para sentirem suas presenças. É essa qualidade que permite ao homem discutir todos os assuntos com os outros, respeitando sempre cada um e nunca utilizando seu conhecimento como meio de agressão ou expressão de superioridade. Agir como homem é agir livremente e não depender de nenhuma outra autoridade que não seja a de sua própria razão:

Ensinar-lhe-ão a compreender que confessar o erro que descobriu em seu raciocínio, ainda que ninguém o perceba, é prova de discernimento e sinceridade, qualidades principais a que deve aspirar. Teimar e contestar obstinadamente são defeitos peculiares às almas vulgares, ao passo que voltar atrás, corrigir-se, abandonar sua opinião errada no ardor da discussão, são qualidades raras, das almas fortes e dos espíritos filosóficos (Montaigne, 1984, p. 79).

Para este homem, que um dia receberá as posses em suas mãos para protegê-las e aumentá-las, faz-se necessário conhecer perfeitamente os outros homens, analisar seus hábitos, seus vícios, seus costumes, enfim, fazer de própria vida social um meio para julgar os homens e seu próprio papel na sociedade. Apoiando-se em Sócrates, diz Montaigne: “vivemos todos apertados dentro de nós mesmos, e não vemos um palmo diante do nariz (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?” (p. 81).

Nessas idéias a respeito da educação, o homem moderno deve ser educado longe dos castigos físicos ou morais. O castigo, costumeiramente usado nos colégios, deve ser

abandonado porque contraria a forma natural e racional da criança tomar afeição pelo saber e fazer das lições momentos prazerosos. É longe dos chicotes e das carrancas, que aniquilam pouco a pouco a natureza no homem, que o novo homem deve ser educado:

... como os passos que damos quando passeamos numa galeria não nos cansam tanto quanto em um caminho determinado, ainda que sejam três vezes mais, assim também nossas lições, dadas ao acaso do momento e do lugar, e de entremeios com nossas ações decorrerão sem que se sintam.(...) Seja como for, a essa educação deve proceder-se com firmeza e brandura e não como é de praxe, pois, como fazem atualmente, em lugar de interessarem os jovens nas letras, desgostam-nos pela tolice e a crueldade (Montaigne, 1984, p. 84).

O novo homem é pensado agora como ser espiritual e corporal em completa harmonia. Apesar de tratar muito da educação do espírito, Montaigne deixa claro, em toda sua análise, a importância do homem moderno 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...” (p.84). Montaigne encontra nos povos antigos a preocupação com a educação do corpo e do espírito que lhes serve de exemplo:

Como diz Platão, é preciso não educar uma sem a outra e sim conduzi-las de par, como uma parilha de cavalos atrelados ao mesmo carro. E parece até dar mais tempo e cuidado aos exercícios do corpo, achando que o espírito se exercita ao mesmo tempo, e não ao contrário (Montaigne, 1984, p. 84).

Sem ter a consciência do fato, mas lutando pelo nascimento de uma nova sociedade, é compreensível, que para Montaigne conceber a educação do homem ajustado à nova prática social, se apoiasse nos clássicos da antiguidade, seja porque o homem feudal estava em oposição ao seu tempo, ou porque a nova sociedade oferecia apenas

sinais do novo homem que se construía na medida em que ia se edificando. Desta forma, entendemos que a retomada à antiguidade clássica ou período conhecido como Renascença expressa um desejo dos homens em resolver as questões colocadas pela nova sociedade, mas sem a clareza necessária do seu “vir-a-ser”. Sendo só no momento em que a nova sociedade chegou na sua forma acabada possível estabelecer com exatidão a diferença entre o homem moderno e o homem antigo, que Montaigne apenas esboçara.

LOCKE: A EDUCAÇÃO FÍSICA DO HOMEM DE NEGÓCIOS

Em seu **Segundo Tratado Sobre o Governo (1690)**, Locke mostra, de forma brilhante, que o homem não pode mais derivar sua existência senão do trabalho e na sua obra **Pensamentos sobre a Educação (1692)**, que esta educação deve instrumentar-lhe com qualidades físicas, intelectuais e morais úteis para produzir sua existência, já que não pode mais ser garantida por herança. No lugar da ociosidade, o trabalho; no lugar da escolástica, o conhecimento útil. É dando uma nova natureza ao homem que a classe revolucionária enfrenta os antigos poderes feudais. O estado de natureza do homem, diz Locke, é um estado

... de perfeita liberdade para ordenar-lhes as ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem. Estado também de igualdade, no qual é recíproco qualquer poder e jurisdição, ninguém tendo mais do que qualquer outro ... (Locke, 1984, p. 35).

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 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. 35) são propriamente dele, Locke não só diz que o

homem que tinha sua existência ociosa garantida pelo nascimento deixou de ser homem, como para ser homem deve, pelo trabalho, produzir sua existência. O trabalho, portanto, é o fundamento da propriedade e não o nascimento.

Se a existência individual está condicionada ao trabalho, é preciso, por conseguinte, desenvolver as forças individuais: física, intelectual e moral. É pensando no desenvolvimento das capacidades do novo homem, negociante por excelência, que Locke escreve seus **Pensamentos Sobre a Educação**.

No capítulo I do seus **Pensamentos Sobre a Educação**, onde descreve o papel do preceptor, Locke oferece considerações extremamente elucidativas para compreendermos suas idéias de educação para uma sociedade constituída de indivíduos voltados para seu interesse próprio. Daí porque o bom preceptor deve conhecer as mazelas de uma sociedade na qual indivíduos egoístas estabelecem relações pouco transparentes e por isso obtêm êxito e fazem sucesso.

... (o preceptor) não deve ser somente um homem bem educado: é preciso que conheça o mundo, os costumes, os gostos, as loucuras, as mentiras os erros do século que o destino tem lançado, e sobretudo, o país em que vive. É preciso que saiba fazer conhecer e descobrir tudo isto a seu discípulo, a medida que este se capacita para compreender; que o ensine a conhecer os homens e seus caracteres; que descubra a máscara com que disfarçam com freqüência seus títulos e suas pretensões; que saiba distinguir o que está oculta no fundo destas aparências (Locke, 1986, p. 127).

Como foi dito, tal perfil traz em si importantes conclusões sobre a educação em Locke. Primeiro, devemos observar que esta necessidade de se conhecer os homens através de suas máscaras, de modo a conhecer suas intenções, é, sem dúvida, a expressão de uma educação dirigida a quem está sendo preparado para o mundo dos negócios e as inerentes artimanhas deste mundo.

Na decadente sociedade da época, valorizavam-se excessivamente os conhecimentos livrescos e escolásticos. Locke não escondia seu desprezo por estes conhecimentos inúteis e

criticava a 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 constituir-se num simples adorno.

... a leitura, a escrita, a instrução, tudo creio que seja necessário, mas não creio que a seja parte principal da educação. Imagino que tomareis por um louco que não estima-se infinitamente mais a um homem virtuoso e prudente que a um escolar perfeito. Não é que, a meu entender, não seja a instrução um grande socorro para os espíritos bem dispostos para fazê-los discretos e virtuosos: mas, a meu juízo, é preciso reconhecer também que nos espíritos cuja disposição não seja boa, não serve senão para fazê-los mais tolos e piores (Locke, 1984, p. 208).

Mais importante que a fortuna, o pai deve, mediante a educação, legar ao filho a virtude, a prudência, boas maneiras e, por último, instrução. São qualidades que permitem ao homem conservar e ampliar sua fortuna na relação com os outros homens. É no desenvolvimento destas capacidades individuais, voltadas para o conhecimento das relações entre os homens, que Locke chama atenção para a educação. É ela a responsável pelo sucesso ou fracasso da sociedade que se organizava a partir das disputas entre indivíduos livres:

A felicidade e a desgraça do homem são, em grande parte, sua própria obra. O que não dirige seu espírito sabiamente, não tomará nunca o caminho direito, e aquele cujo corpo seja enfermo e débil, nunca poderá avançar por ele. Reconheço que alguns homens tem uma constituição corporal e espiritual tão vigorosa e tão bem modelada pela natureza, que apenas necessitam do auxílio dos demais; desde seu nascimento são arrastados pela força de seu gênio natural a tudo o que é excelente, e por privilégio de sua feliz constituição são aptos para empresas admiráveis. Mas exemplos deste

gênero são muito escassos, e penso que pode afirmar-se que de todos os homens com que tropeçamos, nove partes de dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que receberam. Esta é a causa da grande diferença entre os homens (Locke, 1986, p. 31).

Nesta nova educação, responsável pelo desenvolvimento das virtudes e qualidades necessárias ao sucesso na nova prática capitalista, há importante lugar para a educação do corpo. Já no início dos seus **Pensamentos Sobre a Educação**, Locke cita a máxima de Juvenal: *Mens sana in corpore sano*. Esta máxima é a retomada da educação do corpo que a antigüidade valorizava, mas que foi desprezada pelos medievais.

Quando fala sobre a **saúde**, o filósofo e médico inglês coloca uma série de procedimentos adequados para tornar a constituição corporal da criança vigorosa e intransponível às mais variadas intempéries. Tais idéias eram demasiadamente claras para o momento de Locke, chegando este a afirmar 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 fazer um papel neste mundo é coisa demasiado óbvia para que necessite de alguma prova (Locke, 1986, p. 350).

É na prática e pela prática que o preceptor deve cuidar tanto da educação do espírito quanto, principalmente, da educação do corpo. Afinal, já estava bastante claro que a “natureza pode acostumar-se a muitas coisas que parecem impossíveis, sempre que se procure habituá-la desde o começo” (p. 37).

É, fundamentalmente, com relação à educação do corpo que Locke se volta para a antigüidade clássica. Ao discorrer sobre a importância da natação na educação das crianças, Locke diz:

Ninguém ignora que o saber nadar é uma grande vantagem, e que isto salva a vida diariamente de muitos; os romanos a consideraram tão

necessária(a natação), que a colocavam no mesmo lugar que as letras e que era frase comum, para designar a um mal educado e inútil para tudo, que não havia aprendido nem a ler nem a nadar (Locke, 1986, p. 42).

O gênio de Locke já percebia diferenças a serem consideradas entre essas duas civilizações e que só bem mais tarde, já no século XIX, os homens diferenciariam com toda a clareza o que o estágio de desenvolvimento da nova sociedade permitia. Na passagem seguinte, percebemos Locke referindo-se a estas diferenças. Lá o desenvolvimento do físico estava ligado ao interesse coletivo de ataque ou defesa determinado pelas guerras de conquista entre os povos, aqui o perigo não vem só de fora, a existência humana se faz por disputas individuais, o que levou Hobbes a conceber o estado de natureza como sendo um estado de guerra, no qual o homem é lobo do homem:

O perigo nos ataca também em outros lugares que não são o campo de batalha, e ainda que a morte seja o rei dos temores, sem dúvidas, outros males, tais como a dor, a desgraça e a pobreza, tem também um aspecto temeroso capaz de decompor a maior parte dos homens quando ameaçam cair sobre eles (Locke, 1986, p. 159).

Podemos dizer, ainda que, apesar de ter Locke previsto uma educação corporal baseada no hábito, na experiência e no endurecimento da constituição do corpo, assim como faziam os gregos e romanos, não significa dizer que não compreendia as diferenças entre o que era antigo e o que é moderno. É ele quem nos adverte para o seguinte:

(...) não sou bastante louco para recomendar em nosso século e com nossa constituição, uma disciplina análoga a dos Lacedônios. Mas, sim, devo dizer que, acostumando insensivelmente as crianças a suportar alguns graus de dor sem queixarem-se, se utiliza um meio excelente para fortificar seu espírito, para criar cimentos de valor e de firmeza para o resto da sua vida (Locke, 1986, p. 162).

Em suma, a educação do futuro homem de negócios deve ser baseada na prática humana e na aquisição de qualidades que possibilitem sucesso nos seus empreendimentos. Neste sentido, corpo e espírito devem ser educados juntos, na virtude e nos hábitos, pois o sucesso individual se faz agora pelo trabalho e não pela sorte ao nascer. Portanto, este homem deve ser capaz de reconhecer aquilo que lhe serve e aquilo que deve ser refutado, como malefício tanto a seu corpo quanto ao seu espírito e se auto-governar nas relações com outros indivíduos, onde cada um corre atrás de seu próprio interesse e todos sob a proteção do Estado que os representa. Nesse sentido, os exemplos de coragem, valentia e de virtude vindos da antiguidade clássica, são coisas que um homem de bom senso analisa e aceita como uma das fontes de sabedoria e força. Ser honesto é próprio da sociedade do século XVII, ela não exige mais que isso. Outras exigências serão feitas no longo caminho a trilhar.

ROUSSEAU: O DESENVOLVIMENTO NATURAL DO CORPO NA EDUCAÇÃO VIRTUOSA DO HOMEM POLÍTICO

Rousseau (1712-1778) viveu no período de crise que antecede a grande Revolução, na qual as forças políticas da sociedade francesa não vinham ao encontro da transformação estrutural exigida pelo estágio da civilização do século XVIII. A impossibilidade de um acordo entre os três estados, devido a seus interesses antagônicos, fragmentava a sociedade e levava os homens a pensarem em formas mais radicais de levar a termo a transformação social, que, na Inglaterra, vinha acontecendo por um processo de reformas que passava pela conciliação das classes. Este estado de coisas levou Rousseau a procurar as origens do desentendimento entre os homens que provocara tamanha desintegração, bem como as formas de recompor a unidade perdida.

No seu **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1754-55)**, começa por analisar as causas do mal que viria a combater veementemente até o final de seus dias, começando pelas desigualdades sociais. Para o pensador francês, existem dois tipos de desigualdade:

... uma que chamo de natural ou física, por ser estabelecida pela

natureza,(...) e a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens (Rousseau, 1983, p. 235).

No contexto da desigualdade física, os homens se diferiam uns dos outros pelas suas forças e capacidade de usá-las, que são também os instrumentos de garantia de sua própria existência. Nesse sentido, os homens, em estado de natureza, não se diferenciam muito dos animais, pois usam suas forças para permanecer vivos contra as intempéries da natureza. Portanto, se os homens desejam muito mais que o necessário, como o luxo e o fausto, não se deve à sua natureza, mas à convenção social. Em seu estado natural, diz Rousseau, os homens...

... pensando pouco, dormem, por assim, dizer, todo o tempo em que não estão pensando. Constituindo a própria conservação quase sua única preocupação, as faculdades mais exercitadas deverão ser aquelas cujo objetivo principal seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a de um outro animal; os órgãos que só se aperfeiçoam pela lassidão e pela sensualidade devem, ao contrário, permanecer num estado de grosseria que deles excluirá qualquer delicadeza (Rousseau, 1983 p 242).

Nesse estado, nada se oferece ao homem que o force a sair dele. Suas necessidades são tão módicas e satisfeitas com tanta facilidade que “sua imaginação nada lhe descreve e o coração nada lhe pede” (p. 242).

Se no que diz respeito ao **homem físico**, Rousseau analisa a desigualdade como um fato da própria natureza, por outro lado, começa a criticar a outra forma de manifestação da desigualdade, advinda da moral.

Indo contra o seu tempo, Rousseau concebe o homem como sendo, naturalmente não-egoísta, mas possuidor de sentimentos de benevolência que o movem para a satisfação das suas necessidades na relação com o outro. São estes sentimentos

naturais que levam o homem a praticar seus atos considerando a espécie e não a si mesmo:

Assim, vivendo o homem em tal estado da natureza, o que poderia, pergunta Rousseau, ter levado o homem a associar-se com outros homens? O que poderia ter originado a passagem de um estado tranqüilo, reservado à preservação da existência, a um estado de gritante desigualdade, egoísmo, despotismo e exploração, tal qual se encontrava a França? O que levou o homem, que antes encontrava toda sua provisão de alimentos na natureza, entregar-se ao **trabalho penoso** de cultivar a terra?

Indo radicalmente contra as idéias dos principais iluministas franceses, defende a tese de que o estabelecimento das ciências e das artes é a fonte de todo o egoísmo, desigualdade e despotismo humano. Afinal, diz ele, “a necessidade levantou os tronos; as ciências os fortaleceram”. Estes conhecimentos que, para a França de Rousseau, eram vistos como a saída para todos os problemas, eram, para este pensador, o fato que “corrompeu os costumes” e que,

o progresso das ciências e das artes, nada acrescentou à nossa verdadeira felicidade: O que há de mais cruel ainda é que, todos os progressos da espécie humana distanciando-a incessantemente de seu estado primitivo, quanto mais acumulamos novos conhecimentos, tanto mais afastamos os meios de adquirir o mais importante de todos: é que, num certo sentido, à força de estudar o homem, tornamo-nos incapazes de conhecê-lo (Rousseau, 1983, p. 227).

É a crítica incisiva à história, por ter desviado o homem de suas tendências naturais e que, por isso, necessitou criar instituições que policiassem este homem artificial e viciado, por um lado, pelas coisas sem utilidade derivadas das ciências e pela vaidade inflamada pelas artes, de outro. Isso tudo é consequência da saída do homem do seu estado de natureza, passando a viver em sociedade. Sendo esta a responsável direta pela contaminação dos homens de seus vícios e pela corrupção das virtudes, é que o impedem de manifestar sua natureza não-egoísta.

O resultado dessas reflexões é o **Do Contrato Social** (1762) Rousseau, seguindo a linha de pensamento acima descrita, começa por

perguntar: “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como Adveio tal mudança?” (p.22).

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes (Rousseau, 1983, p. 32).

Este problema, para Rousseau, só pode ser resolvido mediante a alienação de todo o indivíduo que faz parte deste contrato em prol da sociedade como um todo, visando sempre protegê-la e priorizá-la em qualquer situação e em detrimento de aspectos particulares. Isso que soa duro e sem sentido em um primeiro momento passa a ser perfeitamente plausível, para Rousseau, na sua crítica ao poder despótico.

Cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem. (...) Cada de um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo (Rousseau, 1983, p. 33).

Forma-se dessa maneira o corpo público, coletivo, em detrimento ao particular. Agora cada indivíduo tem um duplo compromisso: “como membro soberano em relação aos particulares e como membro do Estado em relação ao soberano”

Apesar de ter no estado de natureza uma série de vantagens típicas daquela forma de vida, a vida no estado civil, regida pelo **Contrato Social**, deverá trazer-lhe as condições para alargar os seus conhecimentos e para enobrecer os seus sentimentos. Só nessa forma de associação, ao contrário da forma a qual Rousseau via na França do século XVIII, o homem não terá razões para arrependê-se de ter

saído de sua forma natural ou medo de rebaixar-se a sua primeira condição.

Neste balanço entre ganhos e perdas pela passagem do estado de natureza ao estado civil, regido pelo **Contrato Social**, Rousseau pondera que:

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil, que se limita pela vontade geral, ... (Rousseau, 1983, p. 36).

Para demonstrar que é capaz de um novo contrato, é que Rousseau escreve **O Emílio**. O estado de desintegração da sociedade francesa exigia um novo contrato e, conseqüentemente, um novo homem. Tanto o **Contrato Social** como **O Emílio** inflamam as idéias revolucionárias. Se no **Contrato Social**, Rousseau coloca em questão toda a ordem política francesa, abalada pelo não conciliamento entre os três estados, em **O Emílio**, dava inspiração ao conflito que se aproximava dizendo:

Confiais na ordem presente da sociedade, sem pensar que esta ordem está sujeita a revoluções inevitáveis e que vos é impossível prever ou evitar a que possa dizer respeito a vossos filhos. O grande torna-se pequeno, o rico fica pobre, o monarca passa a ser súdito: os caprichos da sorte serão tão raros que possais esperar ver-vos ao abrigo dele? Aproximamo-nos do estado de crise e do século das revoluções (Rousseau, 1992, p. 213).

Agora, tratava-se para Rousseau, de educar o homem adequado ao **século das revoluções**. Primeiramente, embasando suas considerações sobre o homem a ser educado, Rousseau afirma que “o homem natural é tudo para ele; é a unidade numérica, é o absoluto total, que não tem relação senão consigo mesmo...”. Por outro lado, a própria existência da sociedade já

indica não estar mais este homem no estado no qual a natureza o criou. Passou-se a outra forma de viver, a qual não mais suporta o individualismo natural. Para que esta passagem se dê de forma legítima, há a necessidade de instituições que levem a termo esta tarefa:

As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, tirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe outra relativa e colocar o eu na unidade comum, de modo que cada particular não se acredite mais ser um, que se sinta uma parte da unidade, e não seja mais sensível senão no todo (Rousseau, 1992, p. 13).

Mas as instituições vigentes não cumprem essa função. Pelo contrário, no lugar de colocar o indivíduo na unidade comum, ordena o todo em relação ao indivíduo. Daí a contradição existente no homem entre o público e o privado.

Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será nem homem nem cidadão; não será bom nem para si nem para outrem. Será um dos homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada (Rousseau, 1992, p. 13).

Neste sentido, o autor francês critica veementemente a educação de seu tempo, evidenciando exatamente o tipo de homem que ela forma:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém.

São cuidados perdidos (Rousseau, 1992, p. 14).

A opção de Rousseau, entre fazer de Emílio um homem ou um cidadão, é clara³. Mas, a inexistência de instituições públicas, obriga-o a fazer dele primeiramente um homem e estando este homem formado, é possível que alcance os dois objetivos e resolva a contradição do homem de ser bom para si e para os outros.

Apesar de sempre utilizar, os exemplos dos antigos, Rousseau visualizava diferenças estruturais entre os dois tempos. Pois, diz ele, no “Egito, onde filho era obrigado a abraçar a profissão do pai, a educação tinha um fim certo. Mas, entre nós, quando somente as situações existem e os homens mudam sem cessar de estado (p. 15)”, a educação deve preparar o homem para qualquer situação.

A educação do corpo, em Rousseau, cumpre um importante papel em dois aspectos. Seja como a porta de entrada das primeiras sensações⁴, bem como, futuramente, como base de um espírito forte⁵.

Na educação de Emílio, os exemplos da antigüidade clássica se fazem presentes. Outros pensadores já sentiram esta necessidade e esta **utilidade** dos antigos, mas Rousseau faz questão de enfatizar as grandes diferenças entre ele os outros em tudo o mais.

Todos os que refletiram acerca da maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios de ginástica o vigor de corpo e de alma que os distingue mais sensivelmente dos modernos. O modo pelo qual Montaigne corrobora esse sentimento mostra que estava fortemente penetrado disso; volta ao assunto sem cessar e de mil maneiras.

Falando da educação de uma criança, diz que, para fortalecer-lhe a alma, cumpre enrijecer-lhe os músculos; acostumando-a ao trabalho, habitua-na à dor: é preciso fazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males (Rousseau, 1992, p. 122).

O fato de Montaigne e Locke terem utilizado os gregos e os romanos como exemplos para ajudar no nascimento do homem moderno não quer dizer que este homem, pensado pelos dois autores acima, seja o mesmo que o de Rousseau.

Podemos, sem dúvida, notar que, nos três autores, a presença do corpo como alvo de educação, bem como estar este intuito fortemente ligado à antigüidade clássica grega e romana, são pontos comuns.

Por outro lado, se para Locke, por exemplo, tratava-se de educar o homem que soubesse buscar na sociedade o sucesso em seus empreendimentos e negócios, para Rousseau, o objetivo do homem, ordenado a partir do todo, deve estar voltado para a preservação da associação, estabelecida a partir do **Contrato Social**.

Tanto em um, quanto no outro, a educação do corpo se faz presente a imagem dos antigos gregos e romanos, mas objetivando formar homens diferentes e, por que não, opostos em seus fins na sociedade.

CONCLUSÃO

Ao apresentar alguns resultados preliminares referentes a esta etapa de nossos estudos, pretendemos estar respondendo, ainda que de

³ Rousseau cita vários exemplos, principalmente advindos da antigüidade, que ilustram esta opção: “Placedemônio Pedarete apresenta-se para ser admitido ao conselho dos trezentos; é recusado; volta satisfeito por ter encontrado em Esparta trezentos homens mais dignos do que ele. Suponho que esta demonstração era cinsera; é de se acreditar que era. Eis o cidadão” (Rousseau, 1992, p. 13).

⁴ A este respeito, diz Rousseau: “Trata-se de habituar Emílio ao ruído de uma arma de fogo, queimo primeiramente uma mecha na pistola. Essa chama brusca e passageira, essa espécie de relâmpago, alegra-o; repito a coisa com mais pólvora; pouco a pouco acrescento à pistola uma pequena carga em bucha, depois outra maior, finalmente acostumo-o a tiros de fuzil, a bombas, a canhões, às mais terríveis detonações.” (Id. Ibid. p. 44)

⁵ “É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma: um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; extenua também o corpo com o tempo; as macerações, os jejuns, produzem a miúde os mesmos efeitos por uma causa oposta. Quanto mais fraco o corpo, mais ele comenda; quanto mais forte mais obedece. Todas as paixões sensuais se abrigam em corpos efeminados; e estes tanto mais se irritam quanto menos as podem satisfazer. O corpo débil enfraquece a alma” (Id. Ibid. P. 31).

forma imperfeita, às questões levantadas no início, assim formuladas.

Em todos os autores analisados, vimos a preocupação com o corpo ocupar páginas e páginas de suas obras mas não desvinculada de outras preocupações. Pelo contrário, no centro dessas está a construção de uma nova forma de ser do homem, onde os costumes, as tradições e hábitos do passado devem ser abandonados. Na verdade, a intensificação da atividade comercial, que surge como causa e conseqüência da desintegração das relações feudais, dá aos homens uma liberdade que eles não conheceram antes: a de acumular riquezas independentemente de sua origem e dependente apenas de suas capacidades individuais. Na medida em que esta atividade se torna cada vez mais mundial, forjando o desenvolvimento primeiro das manufaturas e depois da indústrias modernas, mais os entulhos feudais são arrastados para as valas do tempo e mais o novo homem vai deixando de ver o que ele é nas suas novas relações.

Em Montaigne e, mais claramente em Locke, vimos o desenvolvimento físico e intelectual de cada indivíduo serem dirigidos para as necessidades da nova prática social, mas sempre com a preocupação de priorizar a moral individual como garantia da sobrevivência da sociedade. O homem honesto, que não é outra coisa senão o homem racional ou o *self-governement*, é exaltado para garantir a existência da nova sociedade.

Já no pensamento de Rousseau, o homem moderno é transplantado do estado de natureza para a sociedade civil como homem político. O homem só é homem na relação com o coletivo, acima, portanto, dos interesses individuais. Nesse sentido, o desenvolvimento físico e intelectual tem como finalidade a canalização dessas forças diretamente para o social ou coletivo e a razão tem como guia o sentimento de benevolência gravado no coração.

Se para Locke o indivíduo tinha a sociedade ordenada para satisfazer seus interesses, os exemplos de coragem, valentia, força, persistência, inspirados nos antigos, não passavam de um conjunto de valores próprios à iniciativa individual úteis ao desenvolvimento dos negócios privados. Já para Rousseau, o indivíduo devia ordenar-se, a exemplo dos antigos, num novo contrato social, onde a vontade geral tem precedência sobre o interesse individual. Assim, para viver em sociedade, o indivíduo seguiria seus sentimentos naturais de benevolência e a sociedade se encarregaria de dirigir suas forças físicas e intelectuais para o coletivo da sociedade. A

educação do corpo, para este pensador francês, deve conduzir-se de modo a desenvolver o máximo da natureza física do indivíduo para que ele conheça os limites de suas forças e a dependência que tem dos demais para suprir seus limites, visando, assim, extirpar a origem do mal que é o de perder a liberdade individual por querer mais do que pode, no lugar de dirigir o conjunto das forças para a conservação da sociedade.

Colocado este caminho percorrido pelo pensamento educacional moderno e constatada a presença dos antigos como impulso revolucionário da prática burguesa, chegamos em meados do século XIX. Onde a tarefa histórica, sendo outra, altera totalmente os fins da educação do corpo. Sendo este novo momento objeto de futuros estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo ... capitalistas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2(7): 62-68, 1986.
- CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física: crítica de uma formação acrítica**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFsCAR, 1982.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- COUTINHO, Agostinho. Guimarães; GUILHERMETI, Paulo e NAGEL, Lizia. **Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrítica**. Maringá: UEM, 1994.
- GUIZOT, François. Das Idéias de Tasse em Relação à educação -- O pai de família. Tradução Zélia Leonel. **Apontamentos**. (22): 1-12, Maringá: UEM, 1994.
- LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: AKAL, 1986.
- _____. **Segundo tratado sobre o governo**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- MEDINA, João Paulo. **A educação física cuida do corpo ... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.
- MONTAIGNE, J. **Ensaio**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física**. (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- _____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **Discurso sobre as ciências e as artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. **Democracia na América**. São Paulo: Edusp, 1987.