

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL MODERNO NO CONTEXTO FRANCÊS DO SÉCULO XVIII

Carlos Herold Junior
Departamento de Pedagogia
UNICENTRO - Guarapuava, Pr

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar as oscilações entre o privado e público no que diz respeito à Educação Física no contexto revolucionário do século XVIII francês. Para tanto, foi feita uma análise histórica do pensamento educacional moderno. Especificamente, Rousseau, Condorcet, Lepeletier e Benjamin Constant foram estudados para verificar como a questão da educação física e os responsáveis por sua oferta foi tratada. Como conclusão, notou-se que nos momentos em que a burguesia ainda lutava pela conquista da hegemonia política no interior da revolução, o recurso de se pensar a educação e a educação física como públicas foi uma ferramenta valiosa. Porém, quando os entraves para o desenvolvimento do capital foram extirpados, o pensamento educacional liberal não poupa críticas às tentativas do Estado em cuidar da educação dos homens e oferecê-la à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Física; Revolução Francesa; capitalismo; público; privado

Abstract: The aim of this study is to analyze the oscillation between the private and the public concerning Physical Education in the revolutionary context of the XVIII century in France. In this way, it was made a historical analysis of the modern educational thought. Specifically, Rousseau, Condorcet, Lepeletier and Benjamin Constant were studied in order to verify how the issue of Physical Education and the ones responsible for its offer were dealt with. By surveying the literature, it was concluded that in the moments that the bourgeoisie still struggled to control the political hegemony amid the revolution, the policy of considering Education and Physical Education as public was an extremely valuable instrument. However, when the drawbacks to the capital development were removed, the liberal educational thought strongly criticized the attempts

of the State to be responsible for the society education and offer it to the working class.

Key-words: Physical Education; French Revolution; capitalism; public; private

Introdução

No pensamento educacional moderno, a preocupação com o corpo era inseparável da existência individual. A liberdade, conquistada na luta contra os resquícios feudais, significava que cada indivíduo seria responsável pela produção de sua própria vida. Significava, também, que a possibilidade de uma existência cada vez mais confortável dependia do esforço de cada um. Daí, porque o corpo ter sido alvo de cuidados, de prescrições nutricionais, de usos de vestimentas e de exercícios cuidadosamente selecionados.

Esses postulados conservaram sua validade na literatura apesar do tempo. A eles foram apenas sendo acrescentados os avanços da ciência e da tecnologia. O que mudou ao longo da história é que, de pensada inicialmente para a educação privada dos filhos das famílias abastadas, a educação do corpo foi amplamente divulgada e efetivada na escola pública do século XIX. Mas essa mudança de uma educação física doméstica para uma efetivada em um espaço público não se deu de forma evolutiva. Foi preciso a existência de condições históricas determinadas para que se instaurasse um longo e acirrado debate sobre a extensão das práticas corporais de uma forma universal.

Ao contemplar esse processo já efetivado, não se pode perder de vista que o pensamento educacional liberal transita da necessidade da educação do corpo como prática privada e exclusiva de uma classe para, já no interior da revolução, conjecturar, conceber e, com denodo, debater, em alguns projetos educacionais, a educação do físico oferecida a toda sociedade. Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é analisar a forma como o pensamento liberal, no contexto francês pré e imediatamente pós-revolucionário, elaborou, no interior das discussões mais amplas sobre os rumos sociais, a necessidade de se educar o corpo. Apoiando-se no estudo dos representantes mais destacados do pensamento educacional desse momento, procurar-se-á evidenciar como e porque a educação física, antes pensada como modalidade educativa na e para a vida privada, passou a ter sua utilidade pública passível de ser regulada pelo Estado, veementemente discutida.

A educação do corpo no limite entre o privado e público

Tocqueville (1989), em *O Antigo Regime e a Revolução*, ao dizer que a Revolução Francesa surpreendeu a Europa, já que ninguém esperava por ela, esqueceu-se, no entanto, de dizer que Rousseau (1992) a previra quase trinta anos antes de sua erupção. No *Emílio*, diz o pensador genebrino: “Confiais na ordem presente da sociedade

sem pensar que esta ordem está sujeita a revoluções inevitáveis [...] Aproximamos do estado de crise e do século das revoluções [...] tudo o que os homens fizeram os homens podem destruir.”(1992, p.213).

A originalidade de Rousseau, no entanto, não foi profetizar a grande revolução que destruiria o antigo regime, mas de antecipar a crítica à sociedade burguesa que substituiria a sociedade feudal. Essa crítica o inclui entre os filósofos iluministas, mas sua aversão à nova sociedade o exclui literalmente desse movimento, isolando-o dos filósofos, seus contemporâneos. A Inglaterra, que ainda segundo Tocqueville (1989), havia mudado gradativamente o espírito de suas instituições sem precisar destruí-las, era o modelo de civilização dos iluministas franceses. Mas não era o de Rousseau, devido à sua defesa do interesse público. Para ele, a instauração de qualquer sociedade que tem como princípio básico o interesse individual, como a que se organizava na Inglaterra de Locke para defender a propriedade privada, não podia ser chamada de civilizada, pois nascia com a sociabilidade entre os homens comprometida.

Emílio foi educado para ser o homem de Rousseau em duas situações: ou viver um novo *Contrato Social* (que ele próprio havia concebido sem nenhuma certeza de iria realmente ser implementado), ou escolher o país que mais se assemelhasse a ele, caso as transformações resultassem no que era esperado pelos iluministas. Nas duas situações, *Emílio* seria antes de tudo cidadão, não como no passado, quando o indivíduo não existia, mas como aquele que submete o interesse individual ao interesse coletivo.

Em meio a um conjunto de instituições vistas como doentias, que só faziam imputar aos homens vícios e erros, Rousseau coloca a necessidade de existência de outras, que fizessem o homem sair desse estado vicioso de egoísmo, organizando o particular de acordo com o todo e não o contrário, como queriam seus contemporâneos.

Desde a mais tenra idade, *Emílio* é educado de modo a conhecer e desenvolver suas forças e capacidades, que usaria para benefício próprio e também para os outros. Homem que abre mão de tudo que é imediato, pequeno e individual, agindo de acordo com os deveres da sociedade como um todo. Nesse processo, a educação do corpo assume uma posição de destaque, pois é com ela que, na fase inicial de educação, a criança reconhece suas habilidades, potencialidades e desenvolve todo o seu vigor para contar sempre com um corpo pronto, saudável e em condições de agir, seja na produção da existência, seja no altruístico dever de defender, acima de tudo, a sociedade.

A importância da educação corporal é apontada como a base sobre a qual erguer-se-ia toda a grandeza moral e intelectual do indivíduo que, ao pensar na coletividade, ganharia da sociedade dobrado o que perderia se vivesse isolado como nos moldes naturais, moldes esses que no entender de Rousseau eram, infelizmente, não mais possíveis de serem vivenciados. Essa importância é enfatizada pelo próprio autor ao analisar a educação primeira: “Exercitai seu corpo, seus órgãos, seus sentidos, suas forças, mas deixai sua alma ociosa enquanto for possível.” (1992, p.80). Além disso, o filósofo relaciona de maneira relevante à educação do corpo a maneira defendida pela antiguidade clássica ao afirmar que:

Vós vos preocupais com a ver gastar seus primeiros anos em não fazer nada. Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andará mais ocupada. Platão, em sua 'República', que acreditam tão austera, só educa as crianças com festas, jogos, canções, passatempos: parece que fez tudo ensinando-lhes a se divertirem. E Sêneca diz, falando da antiga juventude romana: estava sempre em pé e nada se lhe ensinava que devesse aprender sentada. (1992, p.97).

Rousseau faz questão de deixar claro que a diferença entre o que ele pensa e o que os demais pensaram reside em questões mais gerais. A aversão que tinha o filósofo pelos vícios advindos da sociedade distancia-o de maneira muito intensa de Montaigne, pelo respeito que este autor concede à liberdade do indivíduo que aprende o que for útil para ele. Opõe-se, também, a Locke, que atribuía maior peso às experiências, ao convívio, à possibilidade de se formar o homem de negócios. O autor de *Emílio* não quer formar nem o homem barroco de Montaigne, nem o homem moldado pelo ambiente (individualista) de Locke. Entretanto, os três são unânimes em afirmar a educação do corpo, mesmo que desaboquem em perfis humanos diferenciados. Rousseau tem consciência disso:

Todos os que refletiram acerca da maneira de viver dos antigos atribuem aos exercícios de ginástica o vigor do corpo e de alma que os distinguem mais sensivelmente dos modernos. O modo pelo qual *Montaigne* corrobora esse sentimento mostra que estava fortemente compenetrado 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, habituam-na à dor: é preciso afazê-la à dureza dos exercícios, para adestrá-la às asperezas das luxações, das cólicas e de todos os males. *O avisado Locke*, o bom Rolim, o sábio Fleury, o pedante Crouzas, tão diferentes entre si em tudo o mais, concordam todos neste único ponto: exercitar muito o corpo das crianças. É o mais judicioso de seus preceitos; é o que é e será sempre mais negligenciado. Já falei suficientemente de sua importância, e como a respeito não é possível dar melhores razões nem regras mais sensatas que as que se encontram no livro de Locke, contentar-me-ei com recomendá-lo, depois de tomar a liberdade acrescentar algumas observações às suas. (1992, p.123). (Sem grifos no original)

A necessidade de fazer sua sociedade assumir uma característica mais coletiva pode, a quem analisa a obra de Rousseau sem o devido cuidado, levar a atribuí-lo a base do pensamento educacional que privilegiaria a educação pública. Entretanto, a admiração de Rousseau por Esparta e o fato do seu *Contrato Social*, baseado no respeito à Vontade Geral, não significam a ruptura do autor com a linha mestra do pensamento educacional burguês. Apesar de ser um filósofo extremamente contraditório e criticar tanto a sociedade decadente do antigo regime como os rumos individualistas que a sociedade francesa já apresentava como tendência, Rousseau concebe a educação como necessidade tão

somente de quem tem posses e de quem vai recebê-las. Nesse sentido, ele afirma no *Emílio* que “O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ter outra. Ao contrário, a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para a sociedade.” (1992, p.29). Os pobres estão mais próximos da natureza boa do homem. O sofrimento causado pela pobreza era considerado corporalmente educativo.

A revolução antevista por Rousseau acontecera. A burguesia francesa conseguiu enterrar os vestígios políticos remanescentes da feudalidade. Com as vitórias e os novos problemas enfrentados, a classe que fez renascer a educação do corpo para formar o indivíduo talentoso e cheio de forças, refez conceitos, analisou novas demandas e seu pensamento educacional acompanha o processo tortuoso e complicado de construção e consolidação da ordem social.

O debate sobre a educação física pública na revolução

Durante a revolução, o pensamento educacional liberal passa por várias reformulações importantes. Longe de serem somente intensos debates intestinos, pode-se dizer que ele sofre alterações quanto aos meios, fins e a quem deveria ser dirigida a educação.

Constituintes e filósofos entregam-se a fervorosas contendas sobre a educação responsável pela consolidação da ordem deflagrada em 1789. A educação do corpo, antes pensada para os nobres e potentários da nascente burguesia, denominados por Locke de homens de negócios, passa a ser conjeturada para toda a sociedade, como dever do Estado.

Condorcet, no período constituinte da Revolução, destacou-se como um dos mais fortes defensores da instrução pública. Para ele, a revolução estaria incompleta se a desigualdade entre os homens não fosse legitimada pela diferença de talentos. Para esta legitimação ter coerência com o projeto político alardeado no calor revolucionário, acreditava Condorcet que era obrigação do Estado dar a base sobre a qual estas diferenças seriam construídas. Quanto a isso, afirma o próprio membro da constituinte, que começou a apresentar seu projeto em 20 de abril de 1792:

A instrução pública é um dever da sociedade para os cidadãos. Em vão se teria declarado que todos os homens possuem o mesmo direito; em vão as leis teriam respeitado o primeiro princípio da justiça eterna, se a desigualdade quanto às faculdades morais impedisse o maior número de homens de desfrutar de seus direitos em toda a sua extensão... É impossível que uma instrução de fato igualitária não proporcione a superioridade daqueles que a natureza dotou de uma complexão mais feliz. (CONDORCET, apud BOTO, 1996, p.117).

Há que se notar que a crença de Condorcet na instrução como fonte de transformação de uma estrutura desigual ou, também, na viabilização de uma desigualdade

legítima, levava em conta os limites impostos pelo nível de desenvolvimento dos meios de produção. No seu projeto colocava como obrigatória a escola primária, reconhecendo que as escolas secundárias ficariam para os filhos daquelas famílias que pudessem abrir mão do trabalho dos filhos. Para as famílias que não pudessem ter seus filhos na escola, a educação do corpo dar-se-ia na prática produtiva do campo ou das manufaturas.

Os esforços entabulados pela burguesia, ao discutir os limites entre o público e o privado em relação à educação, calcavam-se nas dúvidas trazidas pelo desenrolar da revolução e os caminhos por ela assumidos. Tratava-se, diz Boto (1996), de se criar “uma pedagogia permanente [que] agiria no sentido de imprimir no subjetivo daquela população [...] uma dada idéia que delimitaria aqueles tempos revolucionários como origem de um mundo completamente novo.” (p.162).

Até que ponto o Estado deveria ser responsável pela educação do homem e até que ponto ela deveria ser ministrada a toda sociedade foi a questão central no interior da revolução. Nesse sentido, afirma Hunt (1991), ao analisar a vida privada na revolução francesa:

Durante a Revolução, as fronteiras entre a vida pública e a vida privada mostraram uma grande flutuação. A coisa pública, o espírito público invadiram os domínios habitualmente privados da vida. Não resta dúvida que o desenvolvimento do espaço público e a politização da vida cotidiana foram definitivamente responsáveis pela redefinição mais clara do espaço privado no início do século XIX. O domínio da vida pública, principalmente entre 1789 e 1794, ampliou-se de maneira constante, preparando o movimento romântico do fechamento do indivíduo sobre si mesmo e da dedicação à família, num espaço doméstico determinado com uma maior precisão. (1991,p.21).

A contrapartida da organização política ao libertar o indivíduo das amarras feudais, era a construção de uma série de laços jurídicos e cívicos que permitiriam a cada um viver satisfazendo seus interesses, construindo um mundo novo. A nova moral, baseada no indivíduo, pressupunha uma elaboração e um repensar da vida nas mais variadas dimensões e até os últimos recônditos sociais. Nesse ínterim, a educação veio a se configurar, no ideal revolucionário, como um dos pontos de apoio sobre o qual erguer-se-ia uma sociedade baseada em indivíduos livres.

Se as lutas anteriores não fizeram a burguesia pensar a educação para toda sociedade, agora, impulsionada pela revolução, o debate dessa questão atinge seu auge, sobretudo durante o jacobinismo. Foi nesse momento que o público ganha muita força e todos os corpos passam a ser passíveis de serem educados e enrijecidos por esse ideário:

[...] essa França Jacobina, onde a escola unificadora constrói um modelo coerente e bastante rígido de cidadania e civilidade, empertigando os corpos, investindo contra os dialetos regionais, corrigindo as pronúncias, impondo a todos, migrantes internos ou externos, seu modelo de integração de eficácia

inquestionável - como ela parece autoconfiante! [...] outras provas dessa diluição do privado diante do público. (PERROT, 1991, p. 19).

Nesse debate, as reflexões de Lepeletier são de grande relevância. É com a leitura de Robespierre que o projeto de Lepeletier é apresentado em 13 de julho de 1793. Esse projeto aprofundou algumas considerações feitas por Condorcet, criticando-o em vários momentos. Um dos primeiros pontos criticados por Lepeletier é a viabilidade e a validade dos conhecimentos como fonte de unidade cívica. Para isso, o autor do projeto antecipa a discussão entre a importância da educação versus da instrução. Para Lepeletier, “antes desses degraus superiores, que são úteis apenas para um pequeno número de homens, eu busco uma instrução geral para todos, que convenha às necessidades de todos, em uma palavra, uma educação verdadeira e universalmente nacional.” (apud BOTO, 1996, p.169).

Além dessa importante diferenciação, há que situar esse projeto na sua historicidade. Lepeletier, assim como Condorcet, propunha uma estrutura educativa que objetivava entrar em cada lar, em cada família, formar cada criança componente da nova sociedade. Entretanto, os limites históricos inerentes às estruturas produtivas faziam esses homens pensarem a infância de maneira a diferenciar aqueles que tinham condições de crescer sem trabalho, daqueles que não tinham essa possibilidade. O limite dessa educação pensada para todos, Lepeletier expressa-os da seguinte maneira:

Mas quanto à classe indigente, como será? Essa criança pobre, você lhe oferece instrução; mas antes lhe falta o pão. Seu pai trabalhador priva-se de uma porção para lhe oferecer; mas é necessário que a criança ganhe outra. Seu tempo é encarcerado no trabalho porque ao trabalho está a sua subsistência. Depois de haver passado no campo uma jornada penosa, vocês querem que, como penoso, ela se dirija a uma escola distante talvez meia légua de seu domicílio? Em vão, vocês estabeleceriam uma lei coercitiva contra o pai; este não poderia prescindir do trabalho de uma criança que, com oito, nove, ou dez anos, ganha já qualquer coisa. Um pequeno número de horas por semana é o máximo que ele pode sacrificar. Assim, o estabelecimento de escolas tal como foi proposto seria, para falar a verdade, um bem produtivo apenas para o pequeno número de cidadãos, independentes em sua vida material, livres das constrictões das necessidades. (apud BOTO, 1996, p.170).

Diferentemente do pensamento educacional moderno nos albores da sociedade capitalista, Lepeletier dimensiona de maneira interessante, devido às lutas enfrentadas pela burguesia francesa no final do século XVIII, o papel dos antigos. Do grande elogio a eles feito por Montaigne, Rabelais, Locke e Rousseau, passa-se, no novo momento, a reconsiderar essa importância sem, no entanto, negar o papel dos exemplos vindos da antiguidade clássica. Essa admiração, com reservas, é expressa da seguinte maneira:

Prolongar a instituição pública até o fim da adolescência é um belo sonho; algumas vezes nós o imaginamos deliciosamente com Platão; por vezes nós o lemos com entusiasmo, realizado nos fastos da Lacedônia; algumas vezes nós reencontramos na sua insípida caricatura nos colégios; mas Platão só formava filósofos, Licurgo só fazia soldados, nossos professores só formam estudantes; a República francesa, cujo esplendor consiste no comércio e na agricultura, tem necessidade de fazer homens para todos ofícios: então não será mais nas escolas que eles serão encerrados, mas nos diversos ‘ateliers’, qualquer outra idéia é uma quimera que, sob a enganosa aparência da perfeição, paralisaria os braços necessários, exterminaria a indústria, reduziria o corpo social e em pouco tempo engendraria sua dissolução. (apud BOTO, 1996, p. 172). (Sem grifos no original)

Em que consiste, então, a importância dos exemplos tirados das antigas Grécia e Roma? Para Boto (1996), essa relevância é configurada da seguinte maneira:

[...] da república dos filósofos com Platão até o modelo espartano de formação de subjetividades para o serviço integral da pátria, o homem novo da cidade nova mapeada pela recém-fundada República francesa teria as feições do coletivo. É por isso também que a Matriz do *aperfeiçoamento individual* tão cara ao espírito da Ilustração será aqui substituída pelo *interesse público*, em nome do qual todos os sacrifícios seriam, por si, legítimos. (p.173).

No interior da revolução, nota-se que os referenciais com os quais a burguesia pensa a educação da sociedade flutuam do privado para o público. O auge desta mudança, atestada pelo jacobinismo, manifesta-se de maneira forte na educação do corpo. O ponto de mudança, como já afirmava Rousseau, não é o valor da atividade em si, mas o que ela pretende formar. Para Lepeletier, assim como Locke, Montaigne, Rabelais, o corpo tem uma importância muito grande, só que para atingir finalidades diferentes. Para estes, o culto ao corpo e sua educação vem no sentido de instrumentalizar o indivíduo que busca sua riqueza e sucesso, com saúde, força e beleza. Para aquele, trata-se de educar o corpo social de uma organização jurídica baseado na igualdade de direitos políticos na forma defendida por Robespierre. Essa educação do corpo, oferecida ao maior número possível de pessoas, é colocada da seguinte maneira por Lepeletier:

Continuamente pelas mãos e sob os olhos de uma ativa vigilância, cada hora será reservada, quer para o repouso, quer para a refeição, o trabalho, o exercício, o descanso; todo o regime de vida será invariavelmente regrado; os desafios graduais e sucessivos serão determinados; os gêneros de trabalhos corporais serão designados; os exercícios de ginástica serão indicados, um regulamento salutar e uniforme prescreverá todos esses detalhes e uma execução constante e fácil lhes assegurará os êxitos. (apud BOTO, p.175).

Essa necessidade defendida por Lapeletier do Estado tutelar a educação do corpo da sociedade, não era unanimidade. Vários críticos, no interior da própria Revolução, negavam fazer essa passagem das preocupações educativas do âmbito privado ao público. Nesse sentido, um discurso pronunciado em 30 de julho de 1793, por Grégoire, é explícito por representar a resistência da burguesia em fazer essa alteração fundamental em suas considerações sobre a educação e, conjuntamente, sobre a educação do corpo:

Passo a examinar os efeitos morais que resultam da educação comum e principiarei perguntando-lhes qual é o processo mais de acordo com a natureza: aquele de deixar as crianças no seio de suas famílias ou, o outro e lhes fazer morar em casas comunitárias. A resposta não deixa dúvidas; a segunda possibilidade é artificial. A natureza é mais sábia do que nós; estejamos certos que, ao nos afastarmos de suas inspirações, nos distanciaremos da felicidade. Ora, pretendo provar que o sistema de subtrair as crianças das famílias para concentrá-las permanentemente em casa de educação comum é contrário à felicidade e à moralidade de pais e filhos. Entrem na cidade em uma casa sem crianças, é uma espécie de deserto. Vocês nunca observaram que as crianças são habitualmente um elo de amizade entre o marido e mulher?(apud BOTO, p.184).

Essa idéia, que via na intervenção pública uma ameaça ao espaço privado, seria colocada em prática após o encerramento do ciclo revolucionário. A sociedade burguesa, vitoriosa em sua luta contra a feudalidade, oscilou entre pensar a educação do corpo como pública para catalisar sua vitória como um fator realmente importante desse processo. Mas assim que os velhos empecilhos foram varridos, a consideração da educação e sua preocupação com o corpo foram, novamente, passadas para a esfera privada.

Pujança social pela educação do indivíduo: o triunfo do capital

Foi durante seu triunfo, breve e temporário na expressão de Hobsbawn (1988), que a sociedade burguesa conseguiu representar-se a si mesma por aquilo que já era, mas não pelo que viria a ser. Mais precisamente no período compreendido entre a revolução e meados do século XIX realizou esse feito livrando-se tanto dos vestígios feudais como os do mundo antigo, que lhe ombreara na difícil tarefa de criar uma nova civilização, mas com o qual não poderia mais ser confundida.

Essa luta contra a presença dos antigos nos rumos sociais e, especificamente, educacionais teve como uma das expressões representantes desse período o escritor e publicista francês Benjamin Constant (1767-1830).

Em um discurso pronunciado no *Ateneu Real de Paris*, em 1819, ele fornece interessantes bases para que se possa verificar a postura da sociedade em relação às influências da antiguidade nos rumos a serem tomados. Objetivando discutir o conceito de liberdade, analisa o tipo de liberdade necessária para a consecução das necessidades de

sua época, contrapondo-as às necessidades dos antigos que, por isso mesmo, possuíam um outro conceito sobre ser livre. Para o autor, é a diferença entre as formas de cada sociedade - as antigas e as contemporâneas - cuidar dos seus interesses - a guerra e o comércio, respectivamente - que condiciona, lá, o apego à liberdade coletiva de deliberar em praça pública com total sujeição da vida privada e, na sociedade francesa do século XIX, a valorização da liberdade individual para fazer e desfazer de suas posses.

Na prática social, agora livre dos entraves feudais varridos pela fúria revolucionária, o homem tem a sua conduta totalmente delineada. Da incerteza dos primeiros tempos do capitalismo à França pós-revolucionária, a burguesia já tinha condições de saber o que caracterizava a sua prática, podendo, assim, fazer com que as restrições à sua liberdade de iniciativa, grandemente instaladas pelo traslado das instituições e modelos da antigüidade, fossem extirpadas para dar vazão, definitivamente, às atitudes típicas de uma sociedade capitalista. É essa luta por deixar a nova forma dos homens organizarem a sua existência que Constant expressa.

No que diz respeito à educação, pode-se observar que, a partir do momento em que a sociedade burguesa venceu todos os obstáculos do passado feudal e, por isso, conseguiu definir o conceito de homem e a atitude humana socialmente necessários, os antigos perderam o seu valor. Se antes, os exemplos de coragem, saúde, beleza, sapiência enchiam os olhos dos arautos da nova sociedade, agora Constant passa a observar nessas idéias características que em nada tinham a ver com a liberdade do indivíduo de usar as suas posses, piorado pela consideração de que lá, na antigüidade, o Estado interferia na educação dos seus jovens. Constant não podia concordar com essa intromissão política na vida privada de cada família, de cada indivíduo, no momento em que a burguesia encontrou o terreno limpo para a prática capitalista:

O que nos dizem sobre a necessidade de permitir que o governo se apodere das gerações nascentes para moldá-las a seu bel prazer e em quais citações eruditas fica apoiada essa teoria? Os persas, os egípcios, a Grécia, a Gália e a Itália vêm alternadamente figurar em nosso olhar! Senhores, não somos nem persas submetidos a um déspota, nem egípcios subjugados por sacerdotes, nem gauleses podendo ser sacrificados por seus druidas, nem enfim gregos e romanos cuja participação na autoridade consolava da sujeição privada. Nós somos modernos, que queremos gozar, cada um, de nossos direitos; desenvolver, cada um, nossas faculdades como bem nos parece, sem prejudicar o outro; velar sobre o desenvolvimento dessas faculdades nas crianças que a natureza confia à nossa afeição, tanto mais esclarecida quanto mais viva é, e não tendo necessidade da autoridade senão para dela reter os meios gerais de instrução que pode reunir; como os viajantes aceitam dela os grandes caminhos, sem estarem dirigidos por ela na rota que querem seguir. (1994, p.24).

Por fim, para ele, as novas necessidades permitem ao Estado, e de tudo que dele possa vir, a educação, por exemplo, somente o fomentar de alguns caminhos, deixando

as rotas a serem escolhidas a encargo de cada indivíduo. No momento em que a burguesia tem a hegemonia de suas relações produtivas, nada é mais importante para o fomento de atitudes produtivas do que a própria prática produtiva. O esforço educativo de Rabelais, Montaigne e Locke, tornam-se pleonasmos históricos de uma prática social que, por si só, estimula o que estes pensadores lutaram tanto para fazer nascer: a iniciativa estimulada pelo progresso individual, construindo a pujança da sociedade. Nesse sentido, tendo por base as novas necessidades, a burguesia só poderia ver naquilo que a renascença resgatou dos gregos e romanos antigos não mais inspiração, mas sim intromissão e empecilhos à iniciativa pessoal, materializada, entre outras coisas, no desrespeito advindo da ousadia de se propor uma educação do Estado, em detrimento da educação doméstica fornecida pela família a seus descendentes. No que diz respeito à Educação Física, seriam, então, as condições domésticas que decidiriam sobre as possibilidades e os meios de se buscar os corolários dessa modalidade educativa.

Apontamentos finais

O trajeto de construção do capitalismo encontra no contexto revolucionário francês o momento no qual o pensamento liberal sobre educação cogita suas preocupações como sendo contempladas pelo Estado a toda sociedade.

Se em nenhum momento a validade da Educação Física fora questionada, o mesmo não se pode dizer sobre a validade de sua abrangência e sobre os responsáveis da sua execução. Rousseau, seguindo os exemplos dados por Locke, é um exemplo claro do tempo em que pensamento pedagógico moderno praticamente desconsidera a validade desta modalidade estendida universalmente. Para o pensador genebrino, a miséria aproximava os homens da natureza, dispensando estes (e os demais) de se preocuparem com a educação física.

Por outro lado, quando se tratou de consolidar os rumos tomados pela revolução e evitar retrocessos, os debates franceses sobre a educação e educação física reconsideraram essa idéia, pois a consolidação dos ideais revolucionários passava pela necessidade de educar o “novo homem” (BOTO, 1996), formando o novo corpo social, educando, também corporalmente, cada indivíduo.

As incertezas quanto aos caminhos a serem trilhados pela sociedade fez com que os homens chamassem para o Estado a responsabilidade de educar o homem, conformando-o com os novos tempos, que marchariam tendo como acicate o interesse individual. Essas dúvidas foram as responsáveis por essa oscilação do privado ao público no pensamento educacional moderno, especificamente no que diz respeito à educação física. Sem esquecer que essa oscilação sempre esteve caracterizada pelos limites da época, expressa na consideração de que o Estado deveria estar atento ao fato de que muitas famílias dependiam das potencialidades corporais infantis concretizadas e desenvolvidas na produção e não em uma Educação Física sistematizada.

Com a vitória da burguesia, porém, os homens que debateram a educação no período pós-revolucionário, já certos sobre os rumos sociais a serem trilhados, puderam seguramente rechaçar qualquer intervenção pública na esfera educativa, deixando, entre outras coisas, a educação física como preocupação educativa justa, porém a ser realizada segundo as condições individuais. Constant mostra isso de forma explícita quando trata de evidenciar a diferença entre a liberdade dos antigos e dos modernos. Para ele, a interferência do poder público em um assunto tão privado, tal qual a educação (e neste caso a educação física), seria um equívoco.

Há que se observar que a perspectiva de que a luta travada pela burguesia havia sido encerrada e vencida e que, dali em diante, era só acreditar no progresso social oriundo do livre desenvolvimento das forças individuais, começa a ser revista a partir do momento que a primeira grande crise de superprodução capitalista se instaura na Europa, com graves conseqüências sociais e políticas. A organização do movimento operário e as primeiras irrupções revolucionárias da classe trabalhadora mostravam à burguesia que um novo processo de luta estava começando. As idéias sobre a educação do corpo, sugeridas no processo de luta pela ascensão e consolidação da sociedade burguesa, são elucidativas dos novos preceitos a elas incorporados, tendo em vista o processo revolucionário que se abria e que possibilitou a criação da escola pública de ensino obrigatório e as bases sobre as quais foi criada, no interior dessa escola, a disciplina educação física.

Referências

BOTO, C. **A escola do homem novo**. São Paulo: UNESP, 1996.

CONSTANT, B. Da liberdade dos antigos comparada à dos homens (Discurso pronunciado no Real Ateneu de Paris em 1819). Tradução de Zélia Leonel. **Apontamentos**, nº 22, Universidade Estadual de Maringá, 1994.p13-29.

HOBBSBAWN, E. **A era dos impérios**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HUNT, L. Revolução Francesa e vida privada. In: PERROT, M. (org.) História da vida privada, 4 - **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.21-53.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: **O capital** - crítica da economia política. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994b. v.1, L.1. p.828-882.

MARX, K. Divisão do trabalho e manufatura. In: _____. 4 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994a. v.1, L.1. p.386-422.

PERROT, M. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, M. (org.) História da vida privada, 4 - **Da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p.17-20.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores)

TOCQUEVILLE, A. de. **O antigo regime e a revolução**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.