

CIVILIDADE, CORPO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA: O LEGADO DE DESCARTES E ROUSSEAU

Profa. Ms. Rubia-Mar Nunes Pinto*

RESUMO: Este texto apresenta uma discussão sobre o processo de desenvolvimento, em Descartes e Rousseau, de uma perspectiva de intervenção sobre a corporalidade infantil cujo ponto de partida é concepção do ser humano como uma dualidade corpo-mente. Pretende-se explicitar como as concepções cartesianas e rousseauianas sobre a sociedade, o homem e a educação fornecem subsídios para a configuração de *pedagogias do corpo* que, por sua vez, orientam a organização da escola e a ação educativa dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: CORPO – ESCOLA - CRIANÇA

ABSTRACT: This text is to present a discussion about the development of a perspective interventive whose goal is child's of body. Such perspective brings, as its starting point, the concept of a human being with the following dualism body and mind. It is also intended to point out Descartes and Rousseau concepts on society, men and education. They provided meaningful subsidies to the configuration of pedagogies of body, wich guided school organisation and teachers educational action.

KEYS-WORDS: BODY – SCHOOL - CHILDREN

* Professora da Faculdade de Educação Física/UFG; Mestre em Educação FE/UFG. End.p/correspondencia: Faculdade de Educação Física/UFG – Campus II Samambaia – Caixa Postal 131 – Goiânia/GO - e-mail: rubia-mar@bol.com.br

A palavra *corpo* é utilizada com tamanha frequência no contexto da vida moderna que, aparentemente, todos compreendem seu significado. É como uma moeda “cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado” (Elias, 1994:13). Visto como substância material e finita do humano, o *corpo* parece evidente, não requerendo dos seres humanos processos mais sofisticados de reflexão acerca de seu significado na sociedade humana e na vida dos indivíduos. Desse modo, a reconstrução no pensamento, da realidade vivenciada pelas pessoas com e em seus corpos parece extremamente fácil, fazendo com que essa temática seja banalizada no contexto das relações sociais.

Essa evidência do *corpo*, ao contrário de suscitar *procuras* no sentido de compreender o significado da corporalidade¹ na formação do indivíduo, tem servido a sua *banalização* a partir da noção de que, pertencente ao domínio da natureza, a dimensão corporal é alguma coisa pouco complexa e importante no contexto da vida social². Podemos perceber aqui um paradoxo nas intenções e no movimento da luta de forças e interesses: se de um lado, a exposição do corpo se intensifica e parece central, de outro, o corpo é desvalorizado e pouco se reflete sobre sua importância.

De nosso ponto de vista, a compreensão da *banalização* do corpo que ocorre, simultaneamente, à sua evidência em nossa realidade é um fenômeno social de amplo significado para o campo educativo, em especial para as instituições que atendem crianças pequenas. Ocorre que uma das implicações do investimento no corpo através da criação e aprimoramento de técnicas de disciplinarização, típica das sociedades ocidentais a partir do século XVIII, foi tornar oculto o significado social e político da corporalidade e impedir, assim, o estabelecimento de relações menos preconceituosas entre as pessoas e os grupos. O ocultamento desse significado é sustentado pela visão dualista do ser humano, a qual delega à corporalidade um papel secundário, quase acidental, considerando que a essência humana encontra-se na substância pensante (Nunes Pinto, 2002).

¹ Tornou-se comum o uso da palavra *corpo* quando da realização de discussões e pesquisas sobre a dimensão material do ser humano o que oculta, ainda que parcialmente, as expressões associadas a ela como posturas, gestos, ritmos e atitudes. Nesse texto, o uso da expressão *corporalidade* é uma tentativa de superar esse ocultamento e promover condições de pensar o corpo em uma perspectiva em que este não aparece dissociado de sua ação. Assim, a *corporalidade* designa o corpo em uma totalidade que abarca as formas corporais, os movimentos/gestos, as posturas, os ritmos e as atitudes que o identificam como uma construção social. No entanto, também utilizamos a palavra *corpo* com o mesmo sentido (Gonçalves, 1994).

² É evidente que as preocupações com a saúde e, atualmente, com a aparência constroem um contexto de cuidados e atenção ao corpo. Assim, ele é alimentado e higienizado tendo em vista a manutenção de sua *boa forma*. A idéia aqui subjacente é do corpo restrito ao seu aspecto biológico cuja metáfora mais comum é a sua comparação com as máquinas, em sentido bastante próximo ao que já havia se manifestado em Descartes (Silva, 2001).

Sendo assim, é a capacidade de racionalizar que parece definir o modo como nos vemos e/ou nos compreendemos, ou em outras palavras, nossa auto imagem e/ou nossa autoconsciência parece ser a de indivíduos essencialmente racionais (Elias, 1994). No entanto, a compreensão do ser humano como uma dualidade (corpo/mente) não é algo universal, perene e eterno. sendo a mesma construída no contexto das relações concretas entre os homens e destes com a natureza. Na criança pequena, por exemplo, a cisão corpo/mente não se encontra presente sendo que em consonância com essa situação, a criança é incapaz de realizar o controle do próprio comportamento. Na criança pequena,

os impulsos instintivos, emocionais ou mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso as impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes destes impulsos -, de outro, separam-se cada vez mais (Elias, 1994: 89).

Aos poucos, o processo de humanização da pessoa, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo no interior da sociedade moderna vai produzindo uma separação entre aquilo que compreendemos enquanto essência verdadeira e legítima do *eu* e aquilo que é visto, em contrapartida, como mero invólucro dessa essência. É inegável, nesse sentido, que nas sociedades industrializadas, a educação escolar assume um enorme significado na formação dos indivíduos, o que acaba por tornar evidente o papel da escola e dos professores enquanto *locus e agentes* fundamentais na produção do sujeito cindido corpo-mente.

O desenvolvimento da instituição escolar, por sua vez, foi referenciado em várias concepções que, atendendo às necessidades e exigências do processo civilizatório ocidental, subsidiaram uma determinada forma de organização cuja lógica foi condicionando os sentidos e significados sociais da prática pedagógica. Em especial, as idéias de René Descartes (1596-1650) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778) aparecem como elementos centrais na definição de várias concepções pedagógicas que têm orientado o processo de escolarização.

A discussão do ideário cartesiano e rousseauiano permite que possamos compreender com mais intensidade o escopo filosófico que tem subsidiado, hegemonicamente, as concepções pedagógicas que orientam a ação educativa da escola e dos professores sobre a corporalidade infantil. Em especial, nosso olhar focaliza-se nos tratos e manejos realizados sobre a corporalidade da criança pequena no interior de instituições de Educação Infantil. Desse ponto de vista, torna-se necessário compreender, no pensamento de Descartes e Rousseau, os elementos que têm sustentado a intervenção sobre o corpóreo nas concepções pedagógicas que surgiram e se desenvolveram nos últimos séculos.

Tais concepções apresentam-se como sínteses das necessidades sociais de momentos históricos determinados sendo fundamentais para a produção do *corpo educado*. Elas forneceram os princípios, finalidades e métodos através dos quais a corporalidade foi conformada aos modos de agir, sentir e pensar que foram se estruturando a partir do declínio do mundo medieval. Seus discursos e práticas permitem compreender, de forma mais ampliada, em que sentido e com que intensidade, por meio de quais agentes a educação escolar atua sobre o indivíduo, ajudando a produzir o *corpo* necessário à vida social capitalista.

Essas idéias e ideais evoluíram em paralelo à ampliação do conhecimento humano em todas as direções, notadamente, à produção de um conjunto de saberes sobre o corpo e também sobre a criança, seu comportamento, interesses, capacidades, formas de pensar, agir e sentir. No bojo dessas teorizações está definida - explicitamente ou não - uma posição centralizada para a corporalidade na proposta de formação assumida pela escola. O pressuposto, mais ou menos comum, para a intervenção educativa é a noção que intervindo sobre uma suposta *natureza moldável* da criança formar-se-ia o adulto apto a elaborar, racionalmente, o mundo circundante.

Nas concepções pedagógicas, segundo essa lógica, a corporalidade aparece como a primeira e mais urgente instância de aprendizagem dos comportamentos, valores e competências que as crianças devem, literalmente, *incorporar*. Subjaz a esse pressuposto a expressão concreta da forma da auto imagem típica da Modernidade em que a cisão exterior/interior, corpo/alma delega à *materialidade do corpo* a posição de algo que, tal como a natureza, encontra-se do *lado externo* à verdadeira essência do indivíduo e que é sentida/pensada como algo que se localiza, espacialmente, no interior do corpo (Elias, 1994).

Paradoxalmente, no desenvolvimento histórico dos estudos e propostas educativas, à dimensão corporal foi atribuído um papel de destaque na formação humana sendo que daí emergiram sistemas teórico-práticos de trato com a corporalidade da criança, esta considerada sujeito privilegiado a quem são dirigidos os estudos e proposições. Tais sistematizações contribuíram para a configuração de um conjunto de saberes entendido como pedagogia³, as quais parecem colocar-se entre as duas grandes linhas do pensamento filosófico representadas

³ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) é o intelectual alemão que, não separando ciência e pedagogia, fundamenta a pedagogia na psicologia e formula, em nossos tempos, o conceito da pedagogia como ciência da educação. A respeito ver o texto de Miram J. Warde. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez/USF/IFAN, 1997

por Descartes e Rousseau e nas visões que, no interior destes sistemas, foram constituídas sobre a infância e sobre suas necessidades formativas.

As referências e preocupações da pedagogia com a infância, que estão na base das concepções pedagógicas, na verdade, traduzem os conceitos filosóficos sobre o homem, sua natureza e cultura. As elaborações de Rousseau e de Descartes sobre a criança, contudo, diferem quanto à natureza corruptível da criança sendo que dessa diferença fundam-se duas *pedagogias* distintas para educar e intervir sobre o corpo infantil. Segundo Gagnebin (1996: 86), a educação ou assume a forma de repressão da *selvageria* infantil ou assume a forma de uma amorosa ajuda no desenvolvimento natural da criança projetando, ambas, a criança unicamente como um vir-a-ser e abstraindo, desse modo, sua concreticidade como sujeito social.

CORPO E INFÂNCIA EM DESCARTES: A EDUCAÇÃO COMO CONTROLE

Se para Rousseau a criança é originalmente boa sendo somente corrompida pelas regras e convenções sociais, Descartes não vê na criança nenhuma bondade natural. O filósofo racionalista vê na criança uma corrupção original impossível de ser evitada uma vez que tal corrupção é resultado da ausência primordial de um *logos*⁴. Assumindo literalmente o sentido etimológico da palavra infância⁵, Descartes considera que a *ausência* de linguagem verbal da criança é o sinal evidente da *ausência* de uma racionalidade que torna a infância um tempo perdido e confuso.

O sistema filosófico de Descartes sinaliza para uma ruptura homem-natureza, esta vista como objeto a ser conhecido e dominado pelo homem dotado de razão, atributo que o distingue daquilo que é natural. Como somente a razão contém a *verdade e a virtude*, tudo o mais, como a natureza, deve ser controlado pela racionalidade. Nessa perspectiva, a criança aparece como domínio da natureza, representando a imagem do erro, da ignorância, da crença cega, da vulnerabilidade, do egoísmo, enfim, de todas as características de um tipo de pensamento que era, por ele, condenado e que era preciso reformar. Assim,

como todos nós fomos crianças antes de nos tornarmos homens, e como nos foi necessário por muito tempo sermos governados por nossos apetites [...] é quase impossível que os nossos juízos fossem tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos tido o uso completo de nossa razão [...] e tivéssemos sido sempre guiados por ela (Descartes, 2002: 28).

⁴ Que significa, indistintamente, linguagem e razão.

⁵ Etimologicamente, a expressão latina in-fans não designa aquele que está no início do processo de desenvolvimento mas *aquela que não fala*.

Por outro lado, a criança também é vista como ser potencialmente capaz de adquirir a capacidade racional, cabendo à educação a tarefa de efetivar o mais rapidamente possível esse potencial e de transformar os pequenos seres irracionais em adultos capazes de pensar e agir racionalmente. O pensamento cartesiano entende que para essa transformação ocorrer é preciso ir contra a natureza inculcando desde cedo na criança, regras sociais que assegurem sua sujeição. Silêncio e imobilidade, conquistados através de vigília e punição, tornam-se obrigatórios na educação da criança.

E dado que a racionalidade comporta a elaboração de juízo de valor, essa conformação visa também ao desenvolvimento de uma moral individual. Desde o nascimento, a criança deve ser *domesticada* em sua corruptibilidade e impedida de manifestar livremente aquilo que Descartes via como domínio da natureza, ou seja, o seu corpo, sinal de irracionalidade e ignorância. Sobre o corpo da criança, então, o modelo cartesiano configurou uma série de manejos e tratos visando ensinar-lhe a postura e a gestualidade do homem dotado de razão perspectivando, acima de tudo, ensinar-lhe a dominar o que, em si, pertencesse à esfera da natureza.

A perspectiva cartesiana fundou, de fato, uma concepção corretiva do corpo, objetivando, sobretudo, a conformação das posturas corporais ao modelo do homem racional, altivo e senhor de seu destino. Neste sentido, a criação de instrumentos corretivos foi uma constante durante todo o século XVII. Os aparelhos que Vigarello (1995) denomina *panóplias corretoras*⁶ abrangeram uma infinidade de aspectos da vida individual, atingindo inclusive a criança que, desde o seu nascimento, tinha sua movimentação tolhida, por exemplo, pelo vestuário que impunha a imobilidade dos braços e pernas tão típicas das *estátuas pensantes*.

As pesquisas indicam que o modelo escolar delineado a partir das idéias de Descartes ainda hoje orientam a organização da cultura escolar. Vago (1999), ao pesquisar os modelos escolares presentes na realidade educacional brasileira no início e no fim do século XX, encontra, ainda, hegemonicamente, o modelo escolar que concretizou o projeto educativo cartesiano. Essa hegemonia indica a força e abrangência da própria concepção de sujeito que Descartes sintetizou, estando presente mesmo em um momento em que o discurso educacional apresenta-se como *progressista*. Entre suas características estão: “A divisão de conhecimentos em disciplinas; a distribuição dos tempos escolares em rígidas grades de

⁶ Aparelhos muito usados para a correção dos *vícios posturais* - espartilhos, corseletes, coletes, cruces de ferro, alavancas de distensão corporal, etc, que faziam, no século XVII, parte do arsenal de meios pelos quais o indivíduo passava por uma modelagem que intentava corrigir e melhorar as posturas corporais consideradas, sob o ponto de vista médico-ortopédico e estético que começavam a vigorar, inadequadas (Vigarello, 1995).

horários, com uma visível hierarquia dos saberes escolares; a presença de rituais que instituem relações de poder, hoje, mais sutis e dissimuladas; a seriação anual com promoção quantitativa, entre outras” (Vago, 1999: 34).

Nesse modelo de organização escolar, a dinâmica da corporalidade é atingida de duas maneiras distintas, porém, em ambas, o corpo deve ser contemplado pela educação a partir dos critérios fornecidos pela visão dicotômica do homem cindido em corpo e mente. Corpo e mente devem ser tratados, pedagogicamente, de maneira diferenciada, cabendo ao primeiro ser subjugado e tornado acessório do segundo. De um lado, a disciplina rígida, a imposição de hábitos posturais e de movimentos precisos permeados pela atitude racional, a obediência aos adultos *racionais*, o treino da memória e a imputação de castigos corporais são algumas das estratégias desencadeadas para conformar a corporalidade infantil a um modelo de racionalidade a qual se espera que a criança ascenda.

Por outro lado, o conhecimento escolar, em especial a leitura e o cálculo, é apreendido sem a participação da corporalidade expressiva da criança. A escrita, porém, ao ser considerada como mero ato motor requer uma intervenção diretiva sobre o corpóreo, a qual traz subtendida a produção de posturas e modos de ser que são considerados distintivos da pessoa civilizada.

O projeto educativo de viés cartesiano diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem que se relaciona a uma visão *desencarnada* do sujeito que aprende. Coerente com o construto de Descartes é somente a dimensão intelectual que é considerada capaz de aprender os conteúdos do saber, enquanto o corpo, pensado tão somente em seu aspecto mecânico e desligado da intencionalidade do sujeito que se movimenta, não é facultado participar do processo de aprendizagem. No interior dessa dinâmica é que ocorre a reprodução do conceito do corpo enquanto um mero invólucro daquilo que se considera ser a essência do humano, a alma, espírito ou razão/mente.

O RESPEITO AO CORPO: ROUSSEAU E A INSTAURAÇÃO DO AUTOCONTROLE

É, contudo, no século XVIII, momento de grande expansão das idéias e das práticas escolares, que começaram a ocorrer profundas alterações na educação da criança, movimento acentuado nos séculos posteriores. Talvez o mais importante dos precursores de uma renovação na educação da criança que aí teve início tenha sido o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que constituiu um novo marco paradigmático para a compreensão da

criança e para a construção da escola a ela destinada. Com Rousseau “expressa-se a nova necessidade da burguesia, definida pelo objetivo de construção uma sociedade ideal, calcada em um novo ideal de vida. Com ele inicia-se a chamada “fase naturalista” do movimento iluminista [...], preconizando mudanças no âmbito social, familiar, político e educacional” (Barbosa, 1991: 22).

O filósofo e pedagogo iluminista realizou um corte nas representações de infância marcadas pelo racionalismo cartesiano, o que resultou, entre outras coisas, em uma crítica aos métodos de ensino coercitivos que, então, eram comuns no trato com a criança. Essa ruptura implicou, para Rousseau, a proposição de um modelo educativo onde o castigo corporal e as disciplinas corretivas se tornaram secundárias. Em seu lugar foram efetivadas estratégias mais *científicas* e sutis, porém, não menos rígidas e eficientes, para o controle dos comportamentos infantis.

Era o fim das *panóplias corretoras* e a instauração de uma nova ordem para os comportamentos. A disciplina externa, mantida pelo medo do castigo imposto pelos mais velhos também começou a ser substituída por um outro tipo de controle, muito mais dissimulado e cujos efeitos mostraram-se muito mais efetivos tanto para a pessoa singular quanto para a pluralidade de pessoas vivendo em sociedade.

Nessa nova ordem, o controle comportamental não se daria mais pela repressão externa - muitas vezes, conseguida por meio de punições corporais. Ao contrário, a criança devia aprender, desde cedo, a posição que ocupava diante dos adultos; sua fraqueza e dependência a colocavam em situação de desvantagem e, por isso, os caprichos infantis, as manhas e birras não teriam nenhum efeito sobre aquele que detinha o poder de sobrevivência da criança. Ela devia, antes de tudo, entender que o adulto possuía um *poder* que ela não possuía (Nunes Pinto, 2002). A intervenção do adulto sobre a criança fica explicitada no *Emílio* onde o filósofo recomenda

Começai por colocá-lo em seu lugar, e conservai-o ali de tal modo que não mais tente sair [...] Nunca lhe ordene nada, qualquer coisa que seja, absolutamente nada. Não o deixes nem mesmo imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. Saiba vosso aluno apenas que ele é fraco e vós sois forte, e por seu estado e pelo vosso, está necessariamente a vossa mercê; saiba-o, aprenda-o e sintá-o (Rousseau, 1996: 87)

Pensando a criança a partir da sua condição de inferioridade, Rousseau condena o uso da “força e as ameaças, ou o que é pior, a adulação e as promessas” (Rousseau, 1996: 86), os “montes de aparelhos que juntamos ao redor da criança” (ibidem: 66) bem como a tentativa de conversar racionalmente com as elas, à maneira de Locke. Ao discorrer sobre a melhor

atitude a ser tomada pelo adulto diante da educação da criança na *idade da natureza*⁷, Rousseau propõe formas mais sutis de educar, emergindo de seu pensamento, a concepção que a criança aprende a ser forte a partir do próprio sofrimento.

Sob o ponto de vista da educação é, primeiramente, o corpo infantil que se constitui o território privilegiado para a que a criança compreenda sua posição ante o adulto e também a tornar seu espírito suficientemente forte para adentrar na *corrompida* vida social. O corpo é compreendido por Rousseau, primeiro, em sua dimensão essencialmente física ligada às necessidades orgânicas (fome, sede, cansaço, pulsões sexuais, etc) bastando para sua satisfação a aprendizagem de certas habilidades corporais. O *corpo físico*, marcado ao nascimento pela natureza e pela liberdade, ao ser inserido nas redes de sociabilidade e aí se encontrar envolto em práticas corretivas contrárias ao *natural*, aprende os valores e normas sociais, tornando-se um *corpo moral* escravizado pelos códigos sociais vigentes.

É sobre o corpo físico que recai, prioritariamente, a ação do adulto sobre a criança e, neste sentido, o controle das emoções, especialmente a dor corporal e o medo, emerge primeiro como *pedagogia* e depois como a meta maior a ser alcançada. Dessa perspectiva, o sofrimento provocado na criança pelos insucessos de sua experiência junto à natureza não deve ser imediatamente suprimido pelo adulto, que deve resistir ao seu choro e gritos de dor. Nas palavras do filósofo genebrino:

Enquanto chorar, não irei até ela. Logo a sua maneira de me chamar será calar-se, ou no máximo dar um só grito. [...] Se cair, se ficar com um galo na cabeça, se sangrar pelo nariz, se cortar os dedos, em vez de me agitar ao seu redor com um jeito alarmado, ficarei tranqüilo, pelo menos, por um pouco de tempo. O mal está feito, é uma necessidade que ela o suporte [...] é nessa idade que se tomam as primeiras lições de coragem e, suportando sem pavor as dores leves, aprende-se aos poucos a suportar as grandes (Rousseau, 1996: 65).

O século XVIII é o momento em que a burguesia buscava consolidar seu poder político, e o contexto social encontrava-se repleto de novos problemas, conflitos, práticas e idéias que se desenvolviam simultaneamente ao avanço do saber científico que sustentava o modo de produção industrial e o aprofundamento da desigualdade e da exclusão social. As idéias de liberdade e igualdade, principalmente, apareciam ideologicamente manipuladas como promessas de um tempo novo, marcado pelo *progresso*.

⁷ A proposta de Rousseau para a educação de Emílio toma como ponto de partida a subdivisão da vida do menino em fases, chamadas por ele, de *idades*: do nascimento aos 12 anos: idade da natureza; dos 12 aos 15 anos: idade da força; dos 15 aos 20 anos: idade das razões e da paixão e; dos 20 aos 25 anos: idade da sabedoria e do casamento (Rousseau: 1996).

Rousseau, homem que viveu com paixão os problemas do seu tempo, tentou construir um discurso baseado na sinceridade do coração e um *contrato social*⁸ originário da vontade geral. Desconfiava do poder ilimitado de uma racionalidade que ele considerava fria, formal, calculista e manipulativa. Na sua visão, essa racionalidade sustentava uma sociedade artificial e desrespeitosa para com o indivíduo, aprisionando-o a regras e normas sociais que impediam o usufruto pleno da liberdade⁹, considerada característica primeira do ser humano.

Nesse sentido, é na valorização da natureza que Rousseau se apoiou para pensar a sociedade, o homem, a criança e a educação como também para elaborar uma “teoria da deformação, do aviltamento, da decadência através da história e da cultura” (Gagnebin, 1997: 93). No interior deste sistema, emerge a concepção da criança como ser dotado de uma natureza, originariamente, boa, porém, potencialmente corruptível pelas convenções e regras sociais. A tarefa educativa da escola - e dos adultos, de modo geral - devia ser a de proteger a criança contra a dureza, a arbitrariedade e a corrupção moral da sociedade, a partir do respeito às necessidades do seu crescimento natural.

Emílio (Rousseau, 1996), síntese do pensamento pedagógico rousseuiano, sinalizou profundas implicações para a educação da criança e um novo trato com o corpo que, sob a ótica de Rousseau, participa amplamente do processo da educação infantil. De fato, o pensamento de Rousseau inaugurou uma “pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções, isto é, uma linguagem retórica falsa e uma racionalidade artificial, separada dos sentimentos originários” (Gagnebin, 1997: 94).

A corporalidade começava a assumir outros significados, essencialmente, ligados ao seu valor utilitário e às suas relações com a moralidade. Alteravam-se as estratégias de controle da criança e de seu corpo em sintonia com as modificações na realidade social, econômica e política. A pedagogia de Rousseau tem como ponto de partida o respeito aos ritmos da criança, vale dizer, respeito às *necessidades naturais* do corpo. Por isso, ele considerou que quanto mais tarde a criança tivesse seu corpo marcado pelos signos e valores sociais, mais o homem adulto teria condições de participar com justeza do *contrato social*.

Em *Emílio*, defende-se a idéia da educação natural e do isolamento das crianças do contato pernicioso dos adultos, mantendo-os afastados do mundo artificial da cultura e garantindo o respeito aos ritmos naturais do crescimento infantil. Este respeito explicita-se na

⁸ A Respeito ver: Rousseau, Jean-Jacques. *Do Contrato Social* (1968).

⁹ A teoria de Rousseau, estando sustentada nos princípios de liberdade e igualdade políticas, forneceu bases teóricas a setores radicais da Revolução Francesa e da Declaração da Independência Americana (Barbosa, 1991).

obrigatoriedade de garantir à criança liberdade corporal, de não apertar seu corpo, de não impedi-la, mas também não apressá-la a andar, falar e, especialmente, a ler e escrever antes da idade de 12 anos - tempo necessário para a maturação natural das faculdades intelectuais da criança e início de sua aprendizagem moral. As necessidades infantis deveriam, pois, guiarem o aprendizado da criança e, nessa perspectiva, ela deveria ter liberdade para brincar, correr, descobrindo a si e ao mundo de forma natural.

Na visão de Rousseau, a formação do *menino*¹⁰ devia contemplar, desde a infância, a educação física como condição para o desenvolvimento de uma razão sensitiva, radicada no sentimento. É o corpo forte, desenvolvido junto à natureza, resistente à dor e à fadiga que aparece como condição para a entrada da criança na cena cultural. Criada longe das práticas culturais, a criança rousseauiana, em primeiro lugar, devia desenvolver uma razão das coisas, uma razão corporal e sensitiva e, somente, quando fortificada em sua natureza, a criança teria acesso à cultura e à razão intelectualizada que a caracterizava, sem, entretanto, deixar-se, por ela, corromper-se (Rousseau, 1996).

O que sobressai na educação do menino Emílio é, tal como na visão cartesiana, a visão do ser humano como *indivíduo* que independe da sociedade no seu processo de humanização. Embora haja no pensamento de Rousseau a valorização do corpo e do movimento na educação da infância, sua proposta educativa concebe a criança em isolamento da influência do outro, sendo o desenvolvimento infantil um processo de aquisição de saberes fundado, essencialmente, na experimentação individual e autônoma. Nessa ótica, a corporalidade adquire um aparente espaço de expressão da pessoa sendo, contudo, funcionalmente utilizada no sentido da produção do tipo de controle individual e social tão necessários à ordem capitalista (Nunes Pinto, 2002).

As idéias de Rousseau sobre a educação - e no seu bojo o papel reservado à corporalidade - alcançaram uma ampla repercussão pelos séculos posteriores a sua morte. Essa repercussão ocorreu, fundamentalmente, pela identidade entre seu pensamento e as necessidades e exigências de uma classe social que avançava em seu projeto de dominação. Ocorre que a complexificação das relações sociais tornou evidente a necessidade de mecanismos de controle social não mais baseados na repressão pela violência, mas sustentados na habilidade, socialmente construída, de autocontrole individual.

¹⁰ Segundo Gagnebin (1997), a proposta de Rousseau para a educação de Sophia não incorpora o desprezo pelas convenções sociais que dão identidade à sua proposta para a educação do Emílio. Ao contrário, para as meninas - e para as mulheres de modo geral - a ótica das convenções sociais e do desejo masculino continuam a ditar as regras da virtude feminina.

O vigor das concepções de Rousseau revelou-se, em especial, no pensamento e na ação de inúmeros estudiosos que preservaram e enriqueceram seu legado. Especialmente por todo o século XIX até a metade do século XX, a síntese educacional rousseauiana foi enriquecida com novas formulações teóricas e com a criação de novos instrumentos e conceitos pedagógicos e ressaltaram a perspectiva do respeito à criança e aos seus ritmos, dando especial significado às questões relativas à corporalidade infantil no escopo do que se convencionou denominar de *educação ou escola nova*.

CORPORALIDADES EDUCADAS...INDIVÍDUOS CIVILIZADOS

As idéias de Descartes e Rousseau evidenciam a visão da corporalidade como dimensão sujeita a intervenções ora fortemente diretivas ora francamente permissivas que têm, como ponto de identidade, o objetivo de promover a aprendizagem de formas de ação e pensamento considerados civilizados e que visam, inicialmente, à conformação da criança às exigências da escolarização e, em segundo lugar, à inserção do indivíduo ao modo de vida e trabalho capitalista. É no interior desse processo que ocorre o uso instrumental do corpo e do gesto e a produção, concomitante, do indivíduo cindido em corpo e mente, em exterior e interior.

A visão do *humano* como dualidade corpo-mente aparece, desse modo, como elemento essencial na sustentação do processo de individualização uma vez que é essa concepção dicotômica que permite o distanciamento e a fuga do indivíduo para si mesmo, o que é alcançado, por sua vez, através de um longo processo de *educação* das pulsões e manifestações corporais (Elias, 1994). Os produtos dessa crescente individualização são o isolamento e o desligamento dos indivíduos em suas relações com os outros; relações essas que o obrigam ao exercício de racionalização cada vez mais profunda dos afetos e à negação e transformação das pulsões, instintos e manifestações do corpo.

Atualmente, a chamada *nova ordem mundial* vem colocar, para os indivíduos, modos de vida antes ausentes, pautando-se, agora, pela perspectiva política cujos pontos de ancoragem são o individualismo exacerbado e o mercado como regulador máximo da vida social. É o indivíduo, nesse ponto de vista, que deve ser reconhecido como *juiz supremo* dos objetivos e dos meios que define, sozinho - também em função unicamente de seus interesses individuais -, para sua própria vida.

É, pois, o aprendizado contínuo, por parte da criança, da lógica cartesiana e de seus modos de vida e pensamento, constrói o indivíduo cindido em corpo e mente e, em

conseqüência, isolado em seu mundo interior e afastado da plenitude das relações e interações com as outras pessoas e com o mundo em geral. Nesse sentido, o pensamento de Descartes e Rousseau tem orientado um tipo de organização escolar que, na realidade brasileira, apresentam-se aparentemente antagônicos, mas que, de fato, identificam-se quanto à construção de um aparato de controle e autocontrole que produz o indivíduo cindido.

A predominância da visão dualista sintetizada por Descartes prevalece na ação dos professores embora seus discursos, muitas vezes, pareçam indicar a valorização do corpo e do movimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A hegemonia de uma orientação à imobilidade e ao silêncio e a instrumentalização do movimento, do brinquedo e da brincadeira explicita uma sobreposição de abordagens cujos pólos extremos são as concepções de Descartes e Rousseau. Nessa sobreposição, de um lado o corpo é estimulado um a certo nível de movimentação que visa contribuir para a aprendizagem intelectual, porém, o movimento expressivo da criança não encontra espaço nem tempo para sua manifestação enquanto que, de outro, é instado através da imposição do professor a manter-se imóvel e silencioso, portanto, incomunicável.

Entretanto, é a dimensão da gestualidade que expressa e comunica ao outro, estimulando as relações e interações da criança com outro e consigo mesma. Ao priorizar o uso funcional da corporalidade, essas possibilidades são minimizadas o que ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil são tratados enquanto atribuição estritamente individual onde o *outro* participa de modo secundário e quase acidental. Por isso, é de suma importância compreendermos mais profundamente os impactos e conseqüências da escolarização do corpo infantil nas instituições de Educação Infantil buscando a construção e consolidação de novas maneiras de pensar e lidar com as questões relativas a corporalidade humana, vale dizer, novos modelos de formação que visem, sobretudo, a emancipação de homens, mulheres e crianças.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, I.G. *Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. Goiânia/GO: FEÉ/UFG, 1991 (Dissertação de mestrado)
- Descartes, René. *Discurso do método*. São Paulo/SP: Martin Claret, 2002
- Elias, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 1994
- Freitas, M.C. (org.). *Historia social da Infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez/USF-IFAN, 1997
- Gagnebin, Jeanne M. *Infancia e pensamento*. In: Paulo Guiraldelli (org). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo/SP: Cortez; Curitiba/PR: Ed. Da UFPR, 1997, pp. 83-100
- Gonçalves, M. A S. *Sentir, pensar e agir*. Campinas/SP: Papyrus, 1994
- Nunes Pinto, R. *Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica*. Goiânia/GO: FE/UFG, 2002 (Dissertação de Mestrado)
- _____. *Corpo, ciência e mercado*. Campinas/SP: Autores Associados/Editora da UFSC, 2001 (Coleção educação física e esportes)
- Rousseau, J.J. *Do contrato social: discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. Lisboa/Portugal: Portugalia, 1968**
- _____. ***Emílio ou Da Educação*. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1996**
- Vago, T.M. *Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola*. In: Cadernos Cedes, *Corpo e Educação*, no. 48, 1999, pp. 52-67
- Vigarello, G. *Panóplias corretoras: balizas para uma história*. In: Denise Sant' Anna (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo/SP: Estação Liberdade, 1995, pp. 21-38
- Warde, M.J. *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*. In: Marcos Cezar de Freitas (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo/SP: Cortez/USF-IFAN, 1997, pp. 289-310