

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE FILOSOFIA – IFILO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFIL

MENS SANA IN CORPORE SANO: FILOSOFIA E CORPOREIDADE

Uberlândia

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE FILOSOFIA – IFILO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFIL

ÉRICKSEN DE OLIVEIRA DIAS

MENS SANA IN CORPORE SANO: FILOSOFIA E CORPOREIDADE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia

Linha de pesquisa: História, Sociedade e Cultura

Orientador: Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D541
2026 Dias, Éricksen de Oliveira, 1987-
 Mens sana in corpore sano: Filosofia e corporeidade [recurso
 eletrônico] / Éricksen de Oliveira Dias. - 2026.

 Orientador: José Benedito de Almeida Júnior.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Pós-graduação em Filosofia.
 Modo de acesso: Internet.
 DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.154>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Filosofia. I. Almeida Júnior, José Benedito de ,1965-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Filosofia.
 III. Título.

CDU: 1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

ÉRICKSEN DE OLIVEIRA DIAS

MENS SANA IN CORPORE SANO: FILOSOFIA E CORPOREIDADE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Filosofia.

Área de concentração: Filosofia

Linha de pesquisa: História, Sociedade e Cultura

Orientador: Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior

Uberlândia, 11 de fevereiro, de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Márcio Danelon – FAGED/UFU (Arguidor)

Prof. Dr. Ricardo Monteagudo – UNESP (Arguidor)

Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior – IFLO/UFU (Orientador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Filosofia
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U117 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-
MG, CEP 38400-902
Telefone: 3239-4558 - www.posfil.ifilo.ufu.br - ppgfil@ifilo.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Filosofia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 005/26, PPGFIL				
Data:	Onze de fevereiro de Dois mil e vinte seis	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12312FIL004				
Nome do Discente:	Éricksen de Oliveira Dias				
Título do Trabalho:	"Mens sana in corpore sano": Filosofia e Corporeidade				
Área de concentração:	Filosofia				
Linha de pesquisa:	História, Sociedade e Cultura				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Concepções de conhecimento e antropologia na história do pensamento ocidental				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 5M 201 (CEPFI), Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Filosofia, assim composta: Professores Doutores: Márcio Danelon (UFU); Ricardo Monteagudo (UNESP/Marília) e Prof. Dr. José Benedito de Almeida Junior (UFU) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). José Benedito de Almeida Junior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre .

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Benedito de Almeida Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/02/2026, às 10:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2026, às 14:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Monteagudo, Usuário Externo**, em 25/02/2026, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7050599** e o código CRC **0D2F988D**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a vida, as energias e a possibilidade de estar nesta jornada de aprendizado.

Agradeço o esforço e o trabalho da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na figura dos magníficos reitores Prof. Dr. Valden Steffen Júnior (gestão 2021 a 2024) e o Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho (gestão 2025 a 2028), por propiciar as condições necessárias para que sejam ofertados tantos e tantos cursos de graduação e pós-graduação à comunidade, de forma pública, gratuita e de qualidade. Em especial o Programa de Pós Graduação em Filosofia (PPGFIL), o qual também gostaria de agradecer nas figuras dos Coordenadores Prof. Dr. Rubens Garcia Nunes Sobrinho (gestão junho/2021 a julho/2023), Prof. Dr. Anselmo Tadeu Ferreira (gestão julho/2023 a dezembro/2025 e dezembro/2025 a dezembro/2027) e da secretária Andréa Antônia de Castro Rodrigues, pelo acolhimento e por todo apoio e orientações, sem as quais nenhum aluno consegue seguir sozinho em meio a tantas questões e informações institucionais.

Também agradeço ao Instituto de Filosofia (IFILO) e a Coordenação do Curso de Graduação em Filosofia (COCFI), nas figuras da diretora Profa. Dra. Georgia Cristina Amitrano (gestão 2020 a 2023 e 2024 a 2027) e dos Coordenadores Prof. Dr. Luiz Carlos Santos da Silva (gestão 2022 a 2024), Prof. Dr. Sertório de Amorim e Silva Neto (gestão dezembro/2024 a janeiro/2025), o Prof. Dr. Fernando Martins Mendonça (gestão dezembro/2018 a maio/2022 e fevereiro a novembro/2025) e o Prof. Diego de Souza Avendano (gestão novembro/2025 a novembro/2027), por me apoiarem e me atenderem em meu pedido de afastamento das atividades profissionais na COCFI para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e ao desenvolvimento deste trabalho, o que com certeza, foi vital e imprescindível para que eu conseguisse dar sequência no contato e aprendizado junto à Filosofia, em meio a tantas atribulações familiares, domésticas e profissionais.

Agradeço imensamente ao, antes, amigo e parceiro das atividades voltadas à saúde e das práticas esportivas que, à mais de uma década, tentávamos difundir e incentivar no Instituto de Filosofia e, hoje, meu querido orientador Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior, que me proporcionou os caminhos para que eu pudesse me enveredar nas reflexões e na pesquisa filosófica (das quais jamais me julgaria apto sem a sua mentoria). Sem seu

apoio incondicional, sem seu incentivo e sem sua parceria, jamais conseguiria pensar em fazer ou me aproximar deste trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Monteagudo pela disposição para leitura do texto e pelas importantes contribuições que me foram conferidas durante minha qualificação, as quais tenho a certeza, que engrandeceram, em muito, a minha dissertação, a minha formação e a minha vida. Assim como agradeço a ele, novamente, e ao Prof. Dr. Márcio Danelon pela disponibilidade e as contribuições que me serão atribuídas na defesa desta dissertação.

Agradeço aos colegas que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e apoiando, Andréa Antônia de Castro Rodrigues, João Vitor Nascimento Dezotti, Lília Alves de Oliveira, Marcos Henrique Macedo Vieira, Marielle Rodrigues do Nascimento, Sandra Mara Bertolucci, e em especial, ao meu grande parceiro de COCFI e amigo Ciro Amaro Fernandes Nascimento, que sempre se mostrou uma grande pessoa, amiga, inspiradora, generosa, solícita e insubstituível desde meu ingresso no IFILO em 2009, meu profundo agradecimento por todo seu apoio, parceria e incentivo nessa jornada.

Agradeço também a todos(as) os(as) professores(as) do IFILO, que de alguma forma auxiliaram em minha trajetória, especialmente aos docentes Prof. Dr. Jairo Dias Carvalho, Profa. Dra. Maria Socorro Ramos Militão e Prof. Dr. Fernando Martins Mendonça com os quais tive o privilégio de ter aulas durante o programa de pós-graduação e que, certamente, contribuíram para meu crescimento acadêmico. Em memória, também agradeço ao Prof. Me. Wagner de Mello Elias, que além de ter sido minha primeira chefia imediata e que me acolhera com grande profissionalismo e atenção na COCFI, também me incentivava a estabelecer o contato com a filosofia, mesmo durante meus tempos de graduação em Educação Física.

Agradeço ao curso de graduação em Educação Física da UFU por ter me possibilitado a chance de me capacitar e me formar um educador físico, que tenta por meio deste trabalho, contribuir aos que possam se interessar, assim como nós, a compreender e incentivar que as atividades físicas e a cultura corporal de movimento façam parte da vida de todos(as), pois são de suma importância na formação de uma pessoa, além de serem ferramentas poderosas na própria compreensão de si mesma e de tudo aquilo que possa proporcionar a saúde e o equilíbrio na vida, desde o nascimento ao fim de seus dias.

Por fim agradeço à minha família pela força e pelo apoio para que eu seguisse firme nessa aventura acadêmica, que fora uma verdadeira fase de crescimento pessoal e de ampliação de visão de mundo. Em especial aos meus pais Fernando Dias e Élide Márcia Rodrigues de Oliveira Dias por me conceberem, criarem e me apoiarem com tanto amor e carinho, à minha esposa Suellen Silva Santos Teixeira por toda a paciência e companheirismo de quase duas décadas e, às minhas filhas Sarah Silva Dias e Elisa Silva Dias, que são o motivo maior de tudo em minha vida. Além de que, muito do que pude tentar desenvolver nesta dissertação, passa em grande medida por algumas experiências similares na própria visão, pessoal, de educação domiciliar/familiar que eu já aplicava e que, sem saber, se assemelhava aos pensamentos de Rousseau, mesmo antes de conhecer suas propostas e contribuições para que as crianças possam ser mais livres durante seu processo de aprendizado e de desenvolvimento (sensorial, motor, afetivo, cognitivo e etc.), por meio das atividades físicas e da cultura corporal de movimento.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo mostrar que as reflexões de Rousseau sobre a educação da criança são aplicáveis na educação física escolar contemporânea e que, apesar do distanciamento histórico e das constantes evoluções das concepções de educação, muitas de suas ideias possuem campo de relevância e proximidade com os preceitos encontrados na atual Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC). Nos utilizando primordialmente da obra *Emílio ou sobre a educação (livros I e II)*, começamos por identificar as práticas educacionais relativas à criança, que o autor considerava inadequadas em sua época: desde a falta da amamentação por suas mães, como a não compreensão da forma de linguagem e comunicação dos bebês, passando também pela falta de liberdade de movimento (enfaixamentos imobilizadores e uso de aparelhos impróprios, como andadores infantis), às interferências desnecessárias no processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê e da criança. Ele percebe, graças às suas leituras dos clássicos, que a educação do corpo, a educação física, é um requisito fundamental também para o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral das crianças e jovens, assim, resgatamos essas ideias e suas possíveis influências nos pensamentos do autor. Posteriormente, após uma análise da BNCC, comparamos as ideias de Rousseau com este documento normativo e no que se refere à educação física nos parece ser de grande valia os pensamentos do filósofo, pois apesar de parecer contraditórios, eles vão de encontro com o que é preconizado na atual BNCC. Além de percebermos um grande avanço nas leis educacionais do país, detectamos a evolução da visão de que a educação física é apenas prática esportiva, concebida pela LDB de 1971 e pelas políticas educacionais do regime militar, pela ideia de que se trata de uma cultura corporal de movimento para todos. Portanto, Rousseau destaca a importância do método da educação da natureza para a formação das crianças, ensejando maior liberdade para que elas se desenvolvam de acordo com o fluxo natural e, assim, promove esse debate se guiando pelo uso do movimento e de diversas práticas corporais para validar suas propostas. Deste modo, permitindo a reflexão e aproximação entre Rousseau, a Educação Física e a cultura corporal de movimento.

Palavras-chave:

Rousseau. Educação. Corpo. Educação Física. Cultura corporal de movimento.

ABSTRACT

This work aimed to show that Rousseau's reflections on child education are applicable to contemporary school physical education and that, despite the historical distance and the constant evolution of educational conceptions, many of his ideas have relevance and proximity to the precepts found in the current Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC). Primarily using the work *Emile, or On Education (books I and II)*, we began by identifying the educational practices related to children that the author considered inadequate in his time: from the lack of breastfeeding by their mothers, to the lack of understanding of the form of language and communication of babies, also passing through the lack of freedom of movement (immobilizing bandages and the use of inappropriate devices, such as baby walkers), to unnecessary interference in the learning and development process of the baby and child. He realizes, thanks to his readings of the classics, that the education of the body, physical education, is also a fundamental requirement for the emotional, cognitive and moral development of children and young people; thus, we recover these ideas and their possible influences on the author's thoughts. Subsequently, after analyzing the BNCC, we compared Rousseau's ideas with this normative document, and regarding physical education, the philosopher's thoughts seem to be of great value. Despite appearing contradictory, they align with what is advocated in the current BNCC. In addition to perceiving significant progress in the country's educational laws, we detected an evolution from the view that physical education is merely sports practice, conceived by the LDB (Law of Directives and Bases of National Education) of 1971 and the educational policies of the military regime, to the idea that it is a bodily culture of movement for all. Therefore, Rousseau highlights the importance of the method of education from nature for the formation of children, allowing greater freedom for them to develop according to the natural flow, and thus promotes this discussion, guided by the use of movement and various bodily practices to validate his proposals. In this way, allowing reflection and connection between Rousseau, Physical Education, and the bodily culture of movement.

Keywords:

Rousseau. Education. Body. Physical Education. Bodily culture of movement.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1: Corpo e saúde em Rousseau	16
1.1) Amamentação	17
1.2) Práticas inadequadas: enfaixamentos, choros e andadores	23
a) Enfaixamentos	24
b) Choros	31
c) Andadores Infantis	35
1.3) “Criança deve ser criança, não um miniadulto”	45
1.4) Liberdade	49
1.5) Os exercícios e as atividades físicas para o aprendizado	52
a) Noções de propriedade e o aprendizado pela prática (horta)	52
b) O exemplo do camponês e do selvagem	54
c) Outras menções à atividade física	57
Capítulo 2: Fontes de inspiração para a relação entre Rousseau, a Educação e a Educação Física	62
2.1) Vidas Paralelas: Licurgo	63
2.2) A República	74
2.3) Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada	80
2.4) A Educação Física no pensamento educacional moderno no contexto francês do século XVIII	86
Capítulo 3: A BNCC, a Educação Física e as possíveis contribuições rousseauístas	92
3.1) BNCC	93
3.2) BNCC e Educação Básica	97

3.3) BNCC e Educação Física Escolar	102
4) Considerações Finais	119
5) Referências	123

Introdução

O poeta romano Juvenal buscava refletir sobre a decadência moral de Roma em que bens materiais desvirtuavam as pessoas, além de pensar sobre as questões que envolvia os desejos humanos e a busca pela felicidade, passando pelas respectivas ambições, vaidades mundanas e críticas à busca pelo poder e riquezas, que fatalmente culminavam em desgraças e infelicidades. Ele acreditava na necessidade da moderação e no equilíbrio da saúde mental e física, além de combater os exageros, os excessos e a insensibilidade das elites em relação às misérias do povo.

Ele foi destacado por uma de suas exortações mais conhecidas, “*Mens sana in corpore sano*” e cremos que esta máxima (Sátiras X, do poeta romano Juvenal) sintetiza uma ideia que irá influenciar o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau: que as escolas de seu tempo desprezavam o corpo em favor de uma educação conteudista, mnemônica e autoritária.

Jean-Jacques percebe que a educação do corpo, considerando o movimento e as atividades físicas, são requisitos fundamentais também para o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral das crianças e jovens. Portanto, esse aforismo resume uma questão que é, em nosso entender, central no pensamento de Rousseau: “em que medida a criança deve ser considerada um ser completo e em que medida ela deve ser preparada para o futuro?”

A concepção deste filósofo genebrino nos indica a presença destas duas perspectivas: por um lado a criança deve ser compreendida em sua integridade como criança e não como um adulto incompleto, ou seja, deve-se considerar nela o que há de específico da própria infância; por outro lado, ela deve ser educada e, para isso, devem lhe ser oferecidos conhecimentos e hábitos que serão fundamentais para a vida adulta.

Deste modo, esta dissertação de mestrado possui o objetivo de refletir e analisar as concepções de educação a partir da obra do filósofo Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou sobre a educação* (Livros I e II), sobretudo no que diz respeito à educação do corpo, e relacioná-las com as propostas da educação física escolar contemporânea descritas na atual Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC).

Para tanto, este trabalho é dividido em sessões para inserir e promover novas reflexões sobre a importância da Educação Física na formação e no desenvolvimento do ser humano e sua relação com a educação do corpo em nossa contemporaneidade. Isso se faz necessário uma vez que, tradicionalmente, tanto a filosofia quanto a educação, excluem o corpo e priorizam o processo educativo proposto em virtude do desenvolvimento intelectual, negligenciando a percepção, o controle e o domínio dos indivíduos sobre seus próprios corpos.

Assim, ao discutirmos a proposta rousseauísta de educação doméstica, baseada na educação da natureza, buscamos promover a própria educação integral (corpo, mente e espírito) a partir das contribuições da aproximação da filosofia com a educação física. Buscaremos, nas próximas páginas, vincular a concepção de Rousseau sobre bem-estar e liberdade na educação do corpo, com a valorização da importância das atividades físicas e da cultura corporal de movimento inseridas no processo educativo infanto juvenil contemporâneo.

Apesar de termos ciência sobre o triste fato de que o próprio Rousseau abandonou seus cinco (05) filhos nas antigas “rodas dos enjeitados”¹, tais atos não diminuem a importância e a validade de verificarmos suas ideias sobre a Educação e suas possíveis contribuições que se alinham com as vantagens de se conceder maior liberdade e primor pelo movimento das crianças para que aprendam, desenvolvam seus corpos e se formem bons cidadãos. Após verificarmos em suas obras, percebemos que o autor nos apresenta elementos de que se arrependera de tais ações surpreendentes, assim como destacado no trecho a seguir (pois ao longo do tempo ele não expôs publicamente essas situações de abandonos, até que alguns de seus ex-amigos lhe traíram sua confiança e evidenciaram tais atitudes).

Um pai quando gera e sustenta filhos, não está cumprindo mais do que um terço de sua tarefa. Ele deve a sua espécie homens, deve à sociedade homens sociáveis, deve ao Estado cidadãos. Todo homem que pode pagar essa dívida tripla e não o faz é culpado, e talvez mais culpado quando a paga pela metade. Quem não puder cumprir os deveres paternos não tem o direito de tornar-se pai. Não há pobreza nem trabalhos nem respeito humano que o dispensem de sustentar seus filhos e educá-los pessoalmente. Leitores, podeis crer em mim. Predigo a quem tiver entranhas e negligenciar deveres tão santos que durante

¹ Eram locais comum a seu tempo, criados desde à idade média pelas igrejas católicas, para que aqueles(as) que não quisessem ou não pudessem criar seus próprios filhos deixassem ali suas crianças sem serem identificados(as), para que estas tivessem ao menos uma chance de viver e serem destinadas à outras famílias por meio da adoção.

muito tempo derramará lágrimas amargas sobre seu erro e nunca se consolará dele (Rousseau, 2023, p. 26).

Deste modo, percebemos que no *Emílio*, por diversas vezes, o autor manifesta que a educação das crianças é uma obrigação dos pais, tal como demonstrado na citação acima e, assim como também fora identificado por Almeida Júnior (2013), em seu livro *Como ler Jean-Jacques Rousseau*, “[...] em sua obra sobre a educação não deixou de tocar no tema do “dever dos pais” e ali inseriu algumas observações que bem demonstravam seus sentimentos [...]” (Almeida Júnior, 2013, p. 57).

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho busca reverberar de maneira crítica sobre as temáticas encontradas no *Emílio ou sobre a Educação (Livros I e II)*. Refletiremos sobre algumas ideias demonstradas por Rousseau que são (ou seriam) de maior responsabilidade dos pais, tais como a amamentação e as diversas práticas inadequadas, permitidas e inseridas, na criação dos bebês e crianças em sua época. A partir dessas ideias do filósofo, consolidaremos sua concepção de bem-estar e liberdade e, destacaremos as diversas menções sobre a importância do movimento e sobre a própria educação dos corpos, por meio das atividades físicas. Esses pressupostos são a base para as nossas reflexões e alusões sobre como essas questões permeiam à educação física atual.

Trata-se, também, de uma análise das prerrogativas discutidas pelo autor para que a criança possa se perceber e se desenvolver no meio em que vive, tal qual na educação da natureza em que a criança deveria seguir seu próprio ritmo e fluxo de desenvolvimento, em ambientes naturais, com respeito a cada fase da infância e com estímulos aos sentidos, à liberdade e à autonomia. Assim, se preservaria as virtudes inatas no ser humano, evitando a corrupção por valores e hábitos de uma sociedade adulta, para que se forme um cidadão livre e virtuoso.

Ao considerarmos a concepção apresentada pelo filósofo para que o bebê e a criança possam se reconhecer e se desenvolver no meio em que vivem, desde o nascimento, bem como as ações educativas necessárias para que se promova o processo de aprendizado e desenvolvimento sensório-motor em importantes etapas das primeiras idades (tais como a aquisição de marcha independente e de habilidades motoras e manipulativas), buscamos demonstrar a aproximação da filosofia com a educação física, além de sedimentarmos essa forte ligação de Rousseau e as práticas corporais para a educação, aprendizagem e desenvolvimento de Emílio.

Parte dessas ações educativas serão via educação negativa, isto é, deixar com que a natureza se manifeste nas crianças nem as impedindo, nem tentando antecipar seus movimentos, ou seja, interferindo o mínimo possível no aprendizado individual e próprio de cada um. Lembramos que, em sua época, durante a infância havia várias interferências de seus pais ou cuidadores, como exemplo, os bebês eram enfaixados para não terem movimentos e causarem preocupações aos seus pais, suas mães e suas amas, enquanto nas escolas, as crianças eram obrigadas a ficarem horas sentadas e imóveis, imersas em livros e mais livros e lições pedantescas. Tais hábitos evidentemente prejudicavam o desenvolvimento motor e o prazer da aprendizagem.

No segundo capítulo, buscamos elementos para fomentar as reflexões apresentadas no capítulo anterior e, para isso, nos utilizamos de obras que acreditamos ter servido de inspiração para os pensamentos de Rousseau, como em *Vidas Paralelas*, de Plutarco e *A República*, de Platão. Nestas leituras, verificamos a importância da educação e da educação do corpo na Grécia Antiga, de acordo com os ideais de Licurgo (um grande legislador espartano) e de Platão (um dos maiores filósofos antigos), os quais percebemos várias menções sobre tais modelos educativos inseridas na obra de *Emílio*.

Nesse capítulo, ressaltaremos que o foco de Rousseau não era a educação do corpo para vislumbrá-lo como uma máquina útil e de posse do Estado, mas sim a importância do processo educativo² para se constituir o cidadão espartano, descrito por Licurgo, e o cidadão grego ideal, imaginado por Platão. Fato este que, em nosso entendimento, possui grande influência na visão rousseauísta de formação da criança e de seu povo para uma nação se constituir forte e unida em sua proposta político educacional de seu tempo.

Nesta parte, também examinamos outra obra de autoria de Jean-Jacques, embora de cunho político e econômico, que nos reforça sua visão sobre a importância da educação na formação dos cidadãos. O manuscrito *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada* também nos permite investigar tanto do ponto de vista da educação doméstica quanto da pública para a reflexão sobre estes princípios educacionais. E, ainda, analisamos o artigo *A Educação Física no pensamento educacional moderno no contexto*

² No capítulo 2 desta dissertação, nos dedicaremos a tentar elucidar como tais processos educativos, às respectivas épocas de Licurgo e Platão, foram de grande importância e serviram de referência para que Rousseau pudesse propor suas ideias sobre a educação no *Emílio*.

francês do século XVIII, para nos situarmos um pouco melhor sobre como a educação se dava neste século e como as ideias de Rousseau se tornaram importantes à época.

Deste modo, por meio destas quatro obras analisadas no segundo capítulo, buscamos consolidar a relação da filosofia e da educação física propostas em nossas reflexões, desde os tempos antigos, para que possamos adentrar no próximo capítulo e relacionarmos diretamente as concepções de educação de Rousseau com a Educação Física Escolar atual.

No capítulo três, pretendemos passar à bibliografia atual, com uma análise da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC) e sobre a importância da educação física infantil na contemporaneidade. Verificamos pontos que nos indicam a importância das experiências práticas, do movimento e de suas respectivas orientações para um melhor aprendizado, com maiores ganhos nas experiências sensório-motoras dos bebês e das crianças, por meio de exercícios próprios e direcionados, respeitando as individualidades e as necessidades de cada fase durante a infância. Além de, também, diferenciarmos a educação física da ideia de simples prática esportiva comum.

Deste modo, demonstrando que as ideias de Rousseau na promoção da educação e da formação da criança, à luz da educação da natureza, podem influenciar a educação em geral, ao se utilizar melhor das ferramentas que a educação física dispõe. Em especial, as diversas práticas corporais para respeitar e promover cada etapa do desenvolvimento infantil, garantindo o processo de aprendizagem em suas respectivas funções motoras, cognitivas, afetivas e sociais por meio da valorização da cultura corporal de movimento e da Educação Física Escolar.

Capítulo 1:

Corpo e saúde em Rousseau

Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida (Rousseau, 2023, p. 68).

Nesta primeira parte de nossa pesquisa, analisamos trechos em que o filósofo Jean-Jacques Rousseau apresenta em sua obra *Emílio ou sobre a educação*, nos livros I e II, a respeito de sua proposta pedagógica, por meio do exemplo da educação doméstica de Emílio, em que salienta a importância do uso do método da educação da natureza por meio da educação negativa a seu aluno.

Alguns excertos nos chamam a atenção e nos fazem pensar sobre o que autor pensava sobre a educação do corpo para a formação do cidadão e sua relação com a saúde do ser humano. A partir disso, analisamos de modo crítico e tecemos alguns comentários a respeito de seu texto, em que aparecem elementos próprios da educação física, importantes na educação da criança em seu desenvolvimento motor, de suas habilidades e de suas valências físicas.

1.1) Amamentação

Logo em sua primeira página do livro I, percebemos o trecho “É a ti que me dirijo, mãe terna e providente” (Rousseau, 2023, p. 11), que Rousseau destaca em sua primeira nota de rodapé que “A primeira educação é a mais importante e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres – se o Autor da natureza quisesse que coubesse aos homens, teria dado a eles leite para amamentar os filhos” (Rousseau, 2023, p. 11). Assim, notamos a primeira menção a que o filósofo faz por educação e saúde e, eis aqui sua primeira referência à amamentação da mãe para seu bebê.

Mais adiante, em sua obra, evidenciaremos sua preocupação com tudo aquilo que um bebê necessita para ser saudável e que, pare ele, devemos garantir suas necessidades físicas para alcançar essa condição, considerando que o neném não pode fazê-la por si só, devido às fragilidades próprias de sua idade, ou seja, devemos garantir sua alimentação e proteção. Ideia essa que é bem evidente em sua primeira máxima: “Precisamos ajudá-las e suprir o que lhes falta, seja em inteligência ou em força, em tudo o que for necessidade física” (Rousseau, 2023, p. 51).

Uma vez que o bebê não domina suas forças, não possui quase nada de mobilidade e quase nenhum conhecimento do que lhe rodeia, além de não controlar totalmente suas

ações, terá a necessidade de amparo e assistência de outro alguém e, a partir de sua concepção, quem melhor para assisti-lo do que sua própria progenitora?

Assim Rousseau volta a mencionar a relação sobre a educação, a mãe e a alimentação ao nos dizer que “Começamos a instruir-nos quando começamos a viver; nossa educação começa conosco; nosso primeiro preceptor é nossa nutriz, é quem nos amamenta” (Rousseau, 2023, p. 17). Naturalmente, a primeira pessoa que alimenta um bebê é a sua própria mãe por meio da amamentação, ou ao menos deveria ser, assim como o é para a espécie dos mamíferos. Considerando que seja saudável e que se preocupe com sua criança, é natural que se espere que essa mãe produza e forneça o leite que servirá de alimento à sua cria.

Além de também esperar essa ação materna, o autor reforça a importância de entendermos o significado por trás da palavra educação neste momento da vida (a educação do bebê, de 0 a 2 anos), para que tenhamos a dimensão e o valor que a alimentação tem e terá nos primeiros anos e “Por isso, a palavra educação tinha entre os antigos outro sentido que não lhe damos mais: significava alimento” (Rousseau, 2023, p. 17).

O filósofo faz diversas observações sobre o quanto é essencial a relação dos pais com os bebês nessa primeira fase da vida, pois a mãe é a primeira preceptora de sua criança, e é ela que será sua primeira fonte de alimentação. Também será (ou deveria ser) responsável por garantir a amamentação ao seu filho, proteção, demais cuidados e se encarregar dessa primeira educação, ou seja, de garantir tudo que seja necessário para que este(a) pequeno(a) fique bem e cresça com saúde.

Contudo, era prática comum de sua época que as mulheres ricas se furtassem dessa missão e repassavam às amas de leite para cumprirem essa tarefa de provedora alimentar e de responsável pelos cuidados com sua prole. Assim, Rousseau enfatiza algumas consequências de tais ações, tidas como “inevitáveis”, tal como: “Não contentes com terem deixado de amamentar os filhos, as mulheres deixam de querer fazê-los; a consequência é natural. Visto que o estado materno é pesado, logo encontram meio de livrar-se totalmente dele [...]” (Rousseau, 2023, p. 21).

Além disso, destaca o ponto negativo de tais atos maternos e expõe como essas mães agiam:

[...] Desde que as mães, desprezando seu primeiro dever, não quiseram mais amamentar os filhos, foi preciso confiá-los a mulheres mercenárias³ [...] essas ternas mães que desembaraçando-se dos filhos, entregam-se alegremente às diversões da cidade [...] (Rousseau, 2023, p. 20).

Vale ressaltar aqui, que tais atos negativos dessas mulheres ricas, também eram praticados por seus maridos, que preferiam contratar amas e preceptores para que assumissem o papel referente aos cuidados e ensinamentos familiares. Tal como identificado por Rousseau e também por Almeida Júnior (2013): “A verdadeira ama é a mãe, assim como o verdadeiro preceptor é o pai, mas alegando os negócios, as funções, os deveres, os compromissos se esquivam do mais importante deles”. (Almeida Júnior, 2013, p. 57). Assim, os homens também se furtavam da missão de ser pai e transferiam essa responsabilidade para senhores letrados ou escolas particulares que ensinariam o que lhes deviam ser por obrigação paterna.

O autor ainda afirma ter conhecimento de artimanhas das mulheres de sua época para que evitassem o ato de amamentar:

Vi algumas vezes as pequenas manobras das jovens senhoras que fingem querer amamentar seus filhos. Sabem ser pressionadas a desistir desse capricho: levam habilmente os esposos, os médicos e principalmente as mães a intervirem. [...] Maridos prudentes deveis imolar à paz o amor paterno. Alegrai-vos por no campo encontrarem-se mulheres mais continentas que as vossas (Rousseau, 2023, p. 21).

Como poderia então a criança ter a primeira educação oriunda de sua mãe? Essa ausência não afetaria a relação entre mãe e filho? E, deveríamos, então, considerar apenas a questão sobre a necessidade física alimentar e descartar os cuidados maternos e paternos com seu bebê durante essa educação?

Nos concentrando na questão da amamentação, claramente para o filósofo, essa falta do cuidado de mãe foge ao que é natural ao homem, pois o leite poderá ser fornecido por outra via à criança, em sua época, seja por uma ama de leite ou até mesmo por um animal. Atualmente, encontramos até o leite sintético em farmácias e outras lojas. Porém, essa proximidade materna é insuperável e, assim como levantado pelo autor: “[...] devemos

³ Note que o termo “mercenárias”, utilizado aqui, não tem conotação pejorativa, apenas expressa que outras mulheres ganhavam a vida e recebiam dinheiro para exercer o trabalho de “mães substitutas” à época, fornecendo o leite materno e os devidos cuidados às crianças.

pensar somente no lado físico da questão? E o bebê tem menos necessidade dos cuidados de uma mãe do que de seu peito? Outras mulheres e até mesmo animais poderão dar-lhe o leite que ela lhe recusa; mas a solicitude materna não é substituível [...]” (Rousseau, 2023, p. 21).

Tal ação pode até ser a origem e o motivo, talvez incompreendido pelos pais, para uma criança que cria menor apreço por sua mãe devido à ausência desses cuidados maternos, por falta dessa proximidade entre mãe e filho, pela carência dessa primeira educação e contato de mãe. Até no momento em que se separar de sua ama de leite, quando for o caso, também poderá nutrir o desprezo por aquela que lhe alimentou, pois não haverá mais relação nem mesmo com a “mãe substituta”, existirá apenas a retirada da fonte daquele alimento o qual não terá mais acesso e da pessoa que a criança não terá mais contato ou nem mesmo lembranças (que se apagarão com o tempo).

Com tais ações, ao invés de educar o bebê, sua mãe pode estar semeando os traços hostis da falta de amor, de gratidão e de proximidade em quem deveria nutrir desvelo por si mesma e por quem a cuidou, estará perdendo a chance de oportunizar o amor em sua máxima expressão, que é no cuidar de alguém que se ama, tão próxima e tão vulnerável quanto seu(sua) próprio(a) filho(a). Assim o filósofo escreve, “[...] Em vez de fazer de um bebê desnaturado um filho amoroso, exercita-o na ingratidão; ensina-o a um dia desprezar a que lhe deu a vida, como desprezou a que o alimentou com seu leite” (Rousseau, 2023, p. 22).

Deste modo, percebe-se que o leite ainda chegará a quem necessita, mas talvez não venha de sua mãe e é de conhecimento geral que o leite materno é o melhor alimento e a maior nutrição que um recém-nascido pode receber, além de ser recomendado que seja o único alimento a ser administrado até os primeiros seis (6) meses de idade. O leite materno também é capaz de fornecer a maior proteção possível para um recém-nascido, pois reduz a mortalidade neonatal, contém todos os nutrientes, vitaminas e a água de que o bebê necessita⁴.

⁴ Assim como existem inúmeros trabalhos que atestam a importância da amamentação, também encontramos essa informação, no site do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF): “É de fácil digestão e promove um melhor crescimento e desenvolvimento, além de proteger contra doenças. [...] É muito nutritivo e ajuda a proteger o bebê contra infecções. [...] O aleitamento materno protege bebês e crianças pequenas de doenças perigosas. O leite materno é a primeira “vacina” do bebê” (Unicef, <https://www.unicef.org/brazil/aleitamento-materno#:~:text=Os%20beb%C3%AAs%20at%C3%A9%20os%20seis,vida%20da%20crian%C3%A7a%20ou%20mais>, acesso em 04/09/2024).

Além de sua importância nutricional e de proteção, assim como nosso autor, entendemos que é evidente e natural que a amamentação crie um grande laço entre mãe e filho, por todo carinho e atenção que esse aconchego familiar promove e, também, por ser uma grande demonstração de amor e cuidado, que naturalmente aproxima os envolvidos. Portanto, como disse o autor, “Com a vida começam as necessidades. O recém-nascido precisa de uma nutriz [...]” (Rousseau, 2023, p. 35), ou seja, o bebê precisa de sua mãe.

Portanto, compreendemos que é preciso que tenhamos a garantia dessa maior necessidade física e afetiva do bebê, ou seja, da melhor alimentação possível e, que seja, por meio da amamentação materna, que também gera o vínculo e o amor inigualável. Salve casos específicos em que não se possa fazê-lo (como exemplo: Uma mãe soropositivo para HIV⁵, que não deve amamentar seu filho). Assim, além da garantia alimentar e dessas necessidades físicas, se terá garantias do contato afetivo, fortalecendo a relação de amor e confiança familiar.

Seguindo essa preocupação em garantir uma boa amamentação a seu aluno, o autor afirma que o melhor, nesse caso, é que seja realizado pela mãe de seu pupilo, “[...] se a mãe concordar em cumprir seu dever, ótimo; suas orientações lhe serão dadas por escrito [...]” (Rousseau, 2023, p. 35), mas se assim não o for, o processo para escolha de uma boa nutriz será cauteloso.

Por isso, complementa:

Se precisamos de uma nutriz de fora, comecemos por escolhê-la bem. [...] Se o problema é encontrar uma ama de leite, mandam o médico parteiro escolhê-la. [...], para a de Emílio não irei consultar um médico parteiro; terei o cuidado de escolhê-la eu mesmo [...] (Rousseau, 2023, p. 36).

Deste modo, ele promove uma série de critérios e cuidados para escolher uma ama de leite e garantir assim o que considera melhor para a saúde e desenvolvimento de seu aprendiz. E, destaca que os hábitos daquela que fornecerá o leite à criança poderão influenciar na qualidade do alimento que lhe será ofertado. Assim, consequentemente,

⁵ A aids é a doença causada pela infecção do **Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV)** é a sigla em inglês). Esse vírus ataca o sistema imunológico, que é o responsável por defender o organismo de doenças (Ministério da Saúde, <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aids-hiv>, acesso em 04/09/2024).

um bebê mal alimentado ou que receba um leite de menor qualidade poderá ter prejuízos em seu desenvolvimento e aprendizado.

Seria preciso, portanto, uma ama de leite que recentemente tenha dado à luz um recém-nascido. [...] Seria preciso uma ama de leite tão sadia de coração quanto de corpo: a intempérie das paixões pode, assim como a dos humores, alterar seu leite; além disso, ater-se unicamente ao físico é ver só metade do objeto. O leite pode ser bom e má a ama; um bom caráter é tão essencial quanto um bom temperamento. Se escolhermos uma mulher viciosa, não quero dizer que seu lactente contrairá seus vícios, mas digo que se ressentirá deles. Não lhe deve ela, com seu leite, cuidados que requerem zelo, paciência, brandura, higiene? Se for gulosa, imoderada, logo terá estragado seu leite; [...] nunca, seja no que for, os maus são bons para algo bom (Rousseau, 2023, p. 36).

Visando a saúde de seu educando, Rousseau se preocupa tanto com a excelência do leite que sua ama fornecerá a Emílio que demonstra seu cuidado até na própria alimentação que ela possua, mas não propõe mudanças drásticas a essa mulher do campo, pois a escolherá exatamente por seus hábitos, supostamente, mais saudáveis que os das mulheres da cidade.

Assim, expõe que:

É preciso que a ama de leite viva um pouco mais confortavelmente, que consuma alimentos um pouco mais substanciais, mas não que mude totalmente seu modo de vida; pois uma mudança rápida e total, ainda que para melhor, sempre é perigosa para a saúde; e visto que seu regime habitual a deixou ou a tornou saudável e bem constituída, para que mandar que o mude? (Rousseau, 2023, p. 37).

O autor acredita que as camponesas tinham uma saúde melhor do que as mulheres das cidades por conta de seus hábitos campestres, por realizarem mais atividades físicas em suas rotinas diárias, respirar ares menos poluídos do que os das cidades e que sua alimentação era mais rica em vegetais e que, assim, causava menos problemas digestivos aos bebês. Por isso, ele cita que: “As camponesas comem menos carne e mais legumes e verduras que as mulheres da cidade; e esse regime vegetal me parece mais favorável do que contrário a elas e aos filhos [...]” (Rousseau, 2023, p. 37).

Também expõe que a alimentação urbana, com mais carne, gerava mais desconforto aos bebês e que assim causaria maiores prejuízos para sua saúde, “[...] tenho a meu favor

a experiência que nos ensina que as crianças alimentadas assim são mais sujeitas a cólicas e vermes do que as outras” (Rousseau, 2023, p. 37).

Sua visão sobre a qualidade dos alimentos a serem ingeridos pelas amas de leite nos impressiona, pois dizia:

[...] em vez de mudar a alimentação habitual das amas de leite, basta dar-lhes uma alimentação mais abundante e mais selecionada em sua espécie [...] é somente a condimentação que os torna malsãos. Reformai as normas de vossa cozinha, eliminai as frituras [...] que vossos legumes cozidos em água só levem sal ao chegarem quentes à mesa: a alimentação sem carne, longe de constipar a nutriz, irá fornecer-lhe leite em abundância e da melhor qualidade [...] (Rousseau, 2023, p. 38).

E, é incrível que ele já pensasse no século XVIII o que debatemos hoje em dia, entre muitos e muitos nutricionistas, médicos e educadores físicos para que aprendamos a nos alimentar melhor, a trabalharmos a reeducação alimentar, eliminando alimentos gordurosos, extremamente temperados e prejudiciais à saúde. Assim, o autor destaca o valor de uma alimentação mais nutritiva, variada e de qualidade para a ama, para que o alimento fornecido ao bebê também o seja mais saudável.

Portanto, com essas exposições, percebemos que Rousseau nos demonstra que nesta primeira idade o essencial é que possamos garantir os nutrientes necessários para o melhor crescimento e desenvolvimento do bebê, preferencialmente, se lhe forem oferecidos diretamente por sua mãe por meio da amamentação. Em adição, claro, a proximidade e relacionamento com sua mãe para, além do desenvolvimento motor, a promoção do desenvolvimento afetivo e moral.

1.2) Práticas inadequadas: enfaixamentos, choros e andadores

Nesta parte de nossa pesquisa, identificamos uma temática abordada no *Emílio* que nos chama a atenção, por sua aproximação com questões relevantes à saúde e desenvolvimento dos bebês. Esses destaques são comentados pelo autor e nos remetem a elementos próprios da educação física que são importantes na educação da criança em seu desenvolvimento motor e de suas habilidades durante a primeira infância.

Apontamos aqui três situações expostas por nosso filósofo, que nos causam alguma inquietação, pois algumas delas até hoje não são compreendidas em sua totalidade pelos pais, ora por desconhecimento, ora por crenças ou ora por descomprometimento paternos e maternos.

Contudo, o destaque que, realmente, nos chama atenção é a grande preocupação que Rousseau possui para as práticas comuns de sua época, as quais era contrário e considerava prejudiciais à educação e à saúde dos bebês e das crianças. Essa postura nos impacta por demonstrar ideias e práticas opostas ao senso comum do século XVIII, no qual o autor buscava revelar um caminho avesso ao processo educativo tradicional (educação positiva) para que se pudesse atingir o que considerava ideal (ou mais próximo dele) no processo de formação de um cidadão, à luz da educação da natureza.

a) Enfaixamentos

Em suas propostas, mais uma vez apoiado em sua visão de educação da natureza, Rousseau visava práticas mais saudáveis para que seu aprendiz tivesse a possibilidade de melhor desenvolvimento. Medidas essas que proporcionariam maior bem-estar e liberdade às crianças, para que elas fossem realmente crianças, ao invés de miniadultos, pois entendia que a educação de sua época preparava as crianças desde cedo para serem adultos em miniatura, aprendendo e reproduzindo ações, pensamentos e hábitos que elas nem compreendiam ainda ou que não tinham capacidade para tal.

As escolas primavam pela educação mnemônica, estática e de repetição, fechada em salas de aulas, sentadas por horas e horas, com livros e mais livros e conteúdos muito avançados para uma criança. Numa faixa etária em que elas deveriam ser livres para brincar, para explorar o inexplorado, conhecer o desconhecido e não ficarem presas à um local, uma ideia ou mesmo práticas das quais não possuem capacidade de compreenderem, pois, para Rousseau, essa compreensão e entendimento se daria em outra idade, que o filósofo dizia ser, a idade da razão (de 15 a 20 anos).

No que expõe sobre a educação doméstica, desde o nascimento, o autor não admitiria com seu Emílio o que era de costume fazer com outros bebês, a exemplo da repressão dos movimentos do recém-nascido, pois, naquela época, lhes prendiam em panos e faixas

apertadas, quase que sufocantes, em testeiras para impedir movimentos da cabeça, faziam com que permanecessem em berços pequenos e apertados para que não se mexessem e pudessem ficar quietos e calados para o “alívio e tranquilidade” de seus pais. Rousseau revela que as frequentes mortes de bebês por tais ações, não era algo incomum à época. Inclusive relata que eles eram dependurados nas paredes e as vezes até esquecidos nestas posições por seus pais ou amas de leite.

Então dizia:

No momento em que, saindo de seus envoltórios, o bebê respira, não admitais que lhe deem outros que o mantenham mais apertado. Nada de testeiras, nada de faixas, nada que o comprima; panos soltos e amplos, que deixem livres todos os seus membros e não sejam tão pesados que atrapalhem seus movimentos nem tão quentes que o impeçam de sentir as impressões do ar⁶ [...] (Rousseau, 2023, p. 38)

Contrariando o pensamento comum da época, o filósofo considera que o recém-nascido precisa se conhecer, aprender por si mesmo, utilizar suas próprias forças e, clama para que o bebê possa ser mais livre desde seu nascimento para que experencie tudo o que puder, pois estará aprendendo e se desenvolvendo naturalmente a todo instante. Assim, observa:

[...] Colocai-o num grande berço, bem acolchoado onde ele possa mover-se à vontade e sem perigo. Quando começar a ter força, deixai-o arrastar-se pelo quarto; deixai-o desenvolver e esticar seus membrinhos; vereis como irão fortalecendo-se dia a dia. Comparai-o com um bebê bem enfaixado da mesma idade: a diferença entre os progressos dos dois irá surpreender-vos (Rousseau, 2023, p. 41).

Nesta altura da obra, Jean-Jacques demonstra uma primeira comparação entre bebês com mais liberdade com os que não a podem tê-la, alegando seu melhor desenvolvimento por vias naturais, por movimentos que são próprios de um ser que começa a ter consciência de si, de descobrir o que seu corpo, seus braços, suas pernas, sua boca, seus dedos podem fazer, como podem se agitar, se reprimir, o que podem alcançar, pegar,

⁶ O autor chega a esclarecer em uma nota de rodapé que até mesmo o ar frio é menos prejudicial ao bebê que o ar quente dizendo que: “[...] Os que cuidam delas ainda não aprenderam que o ar frio, longe de fazer-lhes mal, fortalece-as e que o ar quente as enfraquece, causa-lhes febre e mata-as” (Rousseau, 2023, p. 40), porém não é objeto desta pesquisa nos desdobrar sobre esta questão referente ao ar, mas destacamos sua posição contrária, também, à mais esta prática comum à época que limitava a movimentação livre dos bebês, com excesso de panos e roupas, os aquecendo demais deixando-os fracos, febris e vulneráveis.

apertar, segurar, o que podem conhecer e sentir, dentre tantas outras descobertas possíveis nesta fase.

Considerando que a criança nasce sem nada saber e descobrirá tudo ao longo de seu crescimento, sabemos que o aprendizado será lento e gradativo. Cada sensação, cada novidade será uma descoberta que ela deve fazê-la respeitando seu próprio tempo, de modo natural e, de preferência, com a menor interferência externa possível (como vimos em nossa introdução, proposta pelo genebrino, por meio da educação negativa).

Deste modo, destacamos quando Rousseau diz:

Nascemos capazes de aprender, mas nada sabendo, nada conhecendo. A alma, enclausurada em órgãos imperfeitos e semiformados, nem sequer tem percepção de sua própria existência. Os movimentos, os berros do recém-nascido são efeitos puramente mecânicos, desprovidos de conhecimento e de vontade (Rousseau, 2023, p. 42).

O filósofo assim dizia para que possamos compreender que o processo de aprendizado, conforme a educação da natureza, é individual e progressivo, é único e natural, pois em suas palavras:

[...] podemos conhecer o primeiro ponto do qual cada um de nós parte para chegar ao grau comum do entendimento [...] Cada um avança mais ou menos de acordo com seu engenho, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e com as oportunidades que tem para exercê-los [...] (Rousseau, 2023, p. 43).

Portanto, para Rousseau, após seu nascimento, uma criança que for privada de realizar seus primeiros movimentos naturais, consequentemente, poderá se desenvolver menos com o passar de determinado tempo, se comparada à que gozou dessa liberdade e dessa possibilidade natural de descoberta, via movimentos corporais e atividades físicas próprias da idade, desde cada esticar de pernas e braços, cada giro e engatinhado, cada objeto levado à boca, cada percepção auditiva escutada, cada imagem vista, pois tudo isso é aprendizado.

Ele nos diz que “Repito, a educação do homem começa no nascimento; antes de falar, antes de entender ele já está instruindo-se. A experiência antecede as lições; no momento em que conhece sua nutriz, ele já adquiriu muito [...]” (Rousseau, 2023, p. 43), ou seja, caso seja privado de realizar movimentos corporais naturais, teremos impedido esse bebê

de vivenciar as experiências que teria alcançado por si mesmo nesta etapa. Por isso o autor reafirma a necessidade de promover essa liberdade, pois o recém-nascido está aprendendo com tudo que os rodeia e, conseqüentemente, está se desenvolvendo desde o momento em que sai do ventre de vossa mãe, em cada ação, em cada possibilidade de percepção e de movimento.

Ao menos do ponto de vista do desenvolvimento corporal, como não poderíamos pensar que um bebê não está aprendendo quando está se movimentando de qualquer maneira, mesmo sem um objetivo claro ou aparente? Quando está levando sua mão ou um objeto à boca? Quando está tentando virar sua cabecinha ou mesmo seu corpo para o lado? Quando simplesmente está brincando?

A própria literatura especializada nos comprova por meio de vários estudos que:

[...] o desenvolvimento motor e perceptivo começa desde o estágio⁷ pré-natal, que se estende da 9ª semana após a concepção ao nascimento. As referências temporais que caracterizam este período estão identificadas no que respeita ao desenvolvimento físico e ao aparecimento dos movimentos espontâneos do feto. Essas alterações morfológicas e essas reações comportamentais são acompanhadas de transformações das estruturas cerebrais (complexificação do cérebro, mielinização⁸ e sinaptogênese⁹). Paralelamente, os sistemas sensoriais desenvolvem-se segundo uma ordem que vai do sentido do equilíbrio ao olfato e ao paladar e depois da audição à visão. A audição está funcional várias semanas antes do nascimento [...] (Vauclair, 2004, p. 67 e 68).

Se já a partir do útero da mãe o feto já está se desenvolvendo, agora nesta fase, é mais evidente ainda que todas essas outras ações são partes integrantes e necessárias para o avanço dos processos cognitivos, afetivos e sensoriais que auxiliam o bebê a viver, a crescer e a perceber o que lhe cerca, o que ele mesmo faz e o que lhe apraz ou não. Rousseau até nos indaga: “[...] por que a educação de uma criança não começaria antes

⁷ Estádio: É a etapa na divisão da cronologia do desenvolvimento, do recém-nascido ao adulto. Um estágio é caracterizado pela presença de descontinuidades, de alterações qualitativas que são observadas no desenvolvimento somático, fisiológico ou no comportamento da criança (Vauclair, 2004, p. 19).

⁸ Mielinização: A mielinização faz parte do processo de desenvolvimento cerebral. A mielina é uma camada lipoprotéica que envolve e protege a condução nervosa dos axônios dos neurônios, tornando-a mais rápida e eficaz. (<https://institutopensi.org.br/desenvolvimento-cerebral-na-primeira-infancia-saude-e-bem-estar/>, acesso em 30/06/2025).

⁹ Sinaptogênese: É o processo fundamental de formação e fortalecimento das sinapses, que são as conexões entre os neurônios no sistema nervoso, essencial para o desenvolvimento e funcionamento do cérebro, sua plasticidade sináptica e, conseqüentemente, para a aprendizagem (Bezerra, Et al, 2023, p. 2).

de ela falar e entender [...]?” (Rousseau, 2023, p. 44). Eis que, mesmo que sem pesquisas tão avançadas naquela época, temos mais um acerto para o filósofo.

Portanto, o recém-nascido está sim se conhecendo e, progressivamente, aprendendo aonde se encontra, quem está ao seu redor, a utilizar seu próprio corpo, a entender os movimentos que é capaz de realizar, a compreender as forças que possui, a distinguir os sabores que lhe apresentam, identificar as texturas dos materiais e dos objetos que tocam, escolher o que lhe é agradável ou não, ou seja, pouco a pouco vai tendo compreensão de si e do que existe ao seu redor.

Jean-Jacques ainda nos lembra que:

[...] não pensamos nas aquisições gerais, porque são feitas sem que se pense nelas e mesmo antes da idade da razão [...] Até mesmo os animais adquirem muito. Eles têm sentidos e precisam aprender a utilizá-los; tem necessidades e precisam aprender a satisfazê-las; precisam aprender a comer, a andar, a voar [...] (Rousseau, 2023, p. 43),

Logo, muitos não compreendiam à época e, talvez ainda hoje não compreendam, que nesta primeira fase da vida todo e qualquer movimento também é sinônimo de aprendizado. Que cada gesto praticado é um ganho motor, que é um acréscimo em sua capacidade de percepção, que é pleno desenvolvimento das faculdades internas de um bebê e de suas competências motoras, sensoriais, cognitivas, afetivas e sociais, pois assim como disse nosso autor: “[...] tudo é instrução para os seres animados e sensíveis [...]” (Rousseau, 2023, p. 43).

Segundo Vauclair (2004), “A criança vem ao mundo com um [...] conjunto de montagens comportamentais chamadas ‘reflexos primários’. Os reflexos são movimentos involuntários, automáticos e rápidos em resposta a estimulações sensoriais específicas [...]”. Ou seja, o bebê nasce com uma capacidade de movimento e aprendizado (os chamados reflexos primários) que, gradativamente, serão aprimorados de acordo com a maturação¹⁰ do sistema motor, que se dará pelo avanço anatômico dos sistemas neuromusculares.

¹⁰ *Maturação*: É o conjunto de transformações ou de sequências de crescimento morfológicas e funcionais dos indivíduos que são determinadas por fatores endógenos (isto é, programadas geneticamente) (Vauclair, 2004, p. 82).

Esse processo de ganho e desenvolvimento motor, pode ser dividido entre: as habilidades locomotoras, as habilidades posturais e as habilidades de manipulação, conforme definido por Vauclair (2004). Para exemplificação, reproduzimos abaixo um quadro com os principais destaques sobre algumas etapas marcantes destas categorias:

Idade	Habilidades locomotoras	Habilidades posturais	Habilidades de manipulação
2-3 meses	-	Em posição ventral, erguer a cabeça a 90°	Tentar agarrar os objetos à vista
5-8 meses	Rastejar	Manter-se sentado sem apoio	Alcançar e agarrar unimanualmente um objeto
5-10 meses	Gatinhar	Apontar o dedo em direção a objetos	Realizar pinças finas por meio da oposição polegar-indicador
10-13 meses	Caminhar na vertical	Combinar objetos	Utilizar a colher

Quadro 1 – Calendário das grandes etapas do desenvolvimento motor (Vauclair, 2004, p. 74)

Em consonância com o exposto por Vauclair (2004), Rousseau nos indicava, mais uma vez, sua proximidade com a educação física ao dizer que:

[...] Ela que tocar tudo, manipular tudo; não contrarieis essa inquietude que lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que a criança aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a maciez, o peso e a leveza dos corpos, a avaliar-lhes o tamanho, a figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, principalmente comparando a visão com o tato, estimando com o olhar a sensação do que eles produziram sob seus dedos (Rousseau, 2023, p. 45 e 46).

Portanto, permitir que o bebê explore e se instrua com o que lhe cerca, possibilitar que experimente o que tiver interesse ou curiosidade não é abandoná-lo à própria sorte, é conceder a ele a chance de aprender por si só, de verificar suas capacidades, é deixar que ele busque o equilíbrio de suas ações, de suas forças, de suas habilidades, tal como ocorre na educação da natureza, tal como um animal precisa aprender a satisfazer suas

necessidades, conhecer e desenvolver suas potencialidades para que sobreviva em meio ao mundo selvagem¹¹.

Cabe a nós incentivá-los, proporcionar que realizem atividades físicas em locais apropriados e protegê-los apenas dos riscos desnecessários (como exemplo, evitar que se movimentem a beira de uma escada, de uma sacada ou de um precipício). Devemos levá-los às praças, aos parques, aos espaços adequados (públicos ou privados, tais como em condomínios) para que possam se exercitar, se expressar, se movimentar livremente e se socializar com outras crianças, ou mesmo aproveitar as casas que possuam quintais, varandas, garagens e que possamos estar com as crianças e estimulá-las a se movimentarem em um ambiente controlado.

Permitir a exploração e a movimentação é conceder à criança a possibilidade de sentir, de viver e de se desenvolver, de perceber que existem outras coisas e outros corpos além do seu próprio neste mundo.

É somente por meio do movimento que aprendemos que há coisas que não são nós; é apenas por meio de nosso próprio movimento que adquirimos a ideia de extensão [...] os mesmos objetos que inicialmente ela via no cérebro e depois diante dos olhos agora vê na ponta de seu braço e a única extensão que imagina é a que seu braço pode alcançar [...] (Rousseau, 2023, p. 46).

Deste modo, tal como idealizado por Rousseau, entendemos que por meio do movimento permitimos ao bebê entender que existem coisas para se aprender, para se buscar, para se experimentar e, assim, o farão certamente, sem ainda compreender o seu porquê, mas de forma segura, tranquila e natural. Portanto, destacamos que aqui o filósofo demonstra claramente uma grande preocupação com o processo educativo tradicional e às práticas comuns de sua época que impedem ou inibem o desenvolvimento motor natural da criança. Ele expressa sua aversão à falta de liberdade de movimento, pois os bebês precisam ter acesso a ele, para que se movam, se estiquem, se agitem, se desloquem, enfim, para que sejam mais livres e, conseqüentemente, vivam, aprendam, se conheçam e se desenvolvam.

¹¹ Inclusive, destacaremos a preferência de Rousseau para que seu Emílio adquirisse habilidades de um selvagem, em detrimento de um camponês, pois o autor julga que aquele que vive de acordo com a natureza, o selvagem, é mais astuto e mais apto a viver e desenvolver suas capacidades (o que demonstraremos em tópico a seguir, neste mesmo capítulo 1).

b) Choros

Outro ponto a qual o genebrino nos alerta é sobre como lidamos com a linguagem do bebê, ou seja, com seu choro, pois em sua época faziam de tudo para que o recém-nascido não chorasse. Ao ouvirem este “estorvo”, muitas mães e amas de leite queriam apenas se livrar deste “triste” incômodo e, por isso, enfaixavam-nas e chegavam até a pendurar estas crianças nas paredes, a ponto de sufocarem, desfalecerem e até morrerem por maus cuidados e desatenções de suas responsáveis, as quais não suportavam seus gritos e choros.

Nessa idade o bebê não possui conhecimento das letras, de suas vogais e consoantes, não domina as palavras, as frases, seus sentidos e sequer as compreende. Ele acaba de nascer, não tem como fazê-lo, como pronunciá-las, como utilizar esse tipo de linguagem, pois ainda não as conhece e não as domina. Assim, necessita de uma forma de interação com o mundo, mas suas únicas formas de comunicação são através de suas expressões, de seus gritos e do próprio choro.

Portanto, ele é necessário e inevitável, mas é aí que percebemos que muitas pessoas não são ou não estão preparadas para lidar com o que tratam apenas como um desconforto, pois cada choro de um bebê possui um significado e nos cabe compreender o que cada situação nos indica, qual é a necessidade a ser atendida naquele momento (fome, sede, limpeza, sono, cólica, frio, calor, luminosidade, conforto, carinho, etc.) e, assim, lhes prestar a assistência necessária.

Rousseau afirmava que:

O mal-estar causado pelas necessidades expressa-se por sinais quando o socorro de outrem é necessário para satisfazê-las; daí os berros das crianças. Elas choram muito e assim deve ser. Visto que todas suas sensações são afetivas, quando são agradáveis desfrutam-nas em silêncio; quando são ruins, dizem isso em sua linguagem e pedem alívio. Mas quando estão acordadas quase não podem permanecer num estado de indiferença; ou dormem ou são afetadas. (Rousseau, 2023, p. 46).

O próprio autor nos lembra que existe um tipo de linguagem universal, porém esquecida pelo ser humano, que é exatamente o choro: “[...] durante muito tempo indagou-se se havia uma língua natural e comum a todos os homens; seguramente há uma,

e é aquela que as crianças falam antes de saberem falar. Essa língua não é articulada, mas é acentuada, sonora e inteligível [...]” (Rousseau, 2023, p. 46). Daí, eis um dos vários porquês de existirem pessoas que trabalham e ganham a vida cuidando de crianças (tais como as amas de antigamente e as babás de hoje em dia), pois se tornam, ou se tornaram, peritas nessa arte e nessa compreensão¹².

As amas de leite não apenas forneciam o alimento necessário que as mães se negavam a dar, mas também cuidavam e entendiam algumas das angústias destas crianças e sabiam como resolvê-las, muito provavelmente pelo conhecimento adquirido durante o hábito rotineiro desses cuidados.

O filósofo nos conta que:

[...] As amas são nossas mestras nessa língua; entendem tudo o que seus bebês dizem; respondem-lhes; mantêm com eles diálogos muito coerentes e, embora pronunciem palavras, essas palavras são totalmente inúteis; o que os bebês ouvem não é o sentido das palavras e sim o tom que as acompanha (Rousseau, 2023, p. 46 e 47).

Mas qual é o problema que o autor nos lembra sobre a compreensão dessa linguagem? Qual seria o reflexo na educação destas crianças? É fácil perceber que, quando os pais ou sua ama de leite conseguem atender suas necessidades o choro da criança cessa, mas do contrário continua.

Como o bebê não consegue expressar com clareza ao adulto o que está lhe incomodando ou o que está necessitando, ele chora e, com a frequência e a intensidade dos choros, o incômodo em quem está cuidando dele pode se acentuar. Assim, os pais e cuidadores tentarão afagar, aninhar, alimentar, balançar, cantar, ninar, distrair, ou seja, tentarão de tudo que puderem e utilizarão todos os recursos que conhecerem para que o lamento acabe e, infelizmente, até mesmo ações negativas como ameaçar, gritar, esbravejar, castigar e bater na criança, principalmente, quando não tiveram mais paciência com a situação.

¹² Ok, sabemos que como em toda profissão existem os bons e maus profissionais. É claro que existem pessoas que só trabalham nesta área, porque precisam do dinheiro e do seu sustento, mas como pai de duas filhas (mesmo nunca tendo recorrido a tal necessidade), afirmo que, quando se acha uma profissional nesta área que seja boa, atenciosa e carinhosa, esta é muito disputada e bem recomendada (certamente, desde os tempos de Rousseau, até os dias atuais).

Apesar não ser o foco de sua discussão, Rousseau nos alerta para que compreendamos que o choro faz parte da criança, que é parte do processo de aprendizado e do desenvolvimento, pois também é algo natural, que possibilita a comunicação e a socialização dela com o mundo. Contudo, devemos tomar cuidado com nossas ações a partir deste choro, porque poderá haver consequências no processo educativo e, se não compreendido, podemos até nos tornar “reféns” dos pequeninos.

Para isso, nos alertava que:

Os primeiros choros das crianças são pedidos; se não tomarmos cuidado, logo se tornam ordens; elas começam fazendo-se assistir e acabam fazendo-se servir. Assim, de sua própria fragilidade, da qual provém inicialmente o sentimento de sua dependência, nasce em seguida a ideia de poder e dominação; [...] já nessa primeira idade é importante decifrar a intenção oculta que dita o gesto ou grito (Rousseau, 2023, p. 48).

O autor nos mostra que devemos nos preocupar em identificar as intenções de cada choro, para que nossos cuidados não comecem a desviá-las do caminho da natureza, para que não executemos as atividades em seu lugar, para que não busquemos suprir o que elas conseguiriam por suas próprias forças. Tal como pegar um objeto ou um brinquedo de interesse do bebê que esteja ao alcance de suas mãos ou a poucos passos de um engatinhar, tal como a buscar um copo de água que a própria criança poderia fazê-lo sem a ajuda de um adulto, dentre vários outros exemplos.

Ao aceitarmos e compreendermos melhor essa linguagem, poderemos lidar com maior prudência as ações necessárias e evitar as desnecessárias na educação do bebê e da criança, evitando assim que se nasçam hábitos inadequados (ou, ao menos espera-se que assim o fosse feito). O que caminha em acordo com sua terceira máxima:

Precisamos estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais para, numa idade em que não sabem dissimular, distinguirmos em seus desejos o que provém imediatamente da natureza e o que provém da opinião (Rousseau, 2023, p. 51).

Com a compreensão de que o choro acontece por um alerta de algo que esteja causando desconforto ou promovendo algo que desagrade o bebê e a criança, espera-se que a paciência e entendimento disto nos possibilite discernir melhor o quando e se devemos intervir, quando devemos dar espaço, quando devemos incentivar e estimular a

criança, mas também quando devemos nos afastar e permitir que elas resolvam ou administrem suas próprias questões. Assim, ao entendermos melhor suas necessidades, naturalmente, também poderemos promover mais oportunidades e situações de aprendizado e de desenvolvimento às crianças.

Com o crescimento do bebê, o filósofo destaca que os choros se tornarão menos constantes, pois “Quando as crianças começam a falar, choram menos. Esse progresso é natural: uma língua substitui a outra [...]” (Rousseau, 2023, p. 59). Assim, segundo a classificação etária determinada por Jean-Jacques, passaremos da primeira idade (*infans*, de 0 a 2 anos), para a segunda etapa da vida (*puer*, de 2 a 12 anos).

Nesta nova fase, a criança começa a conseguir se expressar e comunicar suas necessidades e sentimentos numa nova linguagem, assim ao invés de gritos e choros, utilizará as palavras para fazê-lo. Deste modo, Rousseau nos lembra que:

Longe de estar atento a evitar que Emílio se machuque, eu ficaria muito aborrecido se ele nunca se machucasse e crescesse sem conhecer a dor. Sofrer é a primeira coisa que deve aprender, e a que ele será mais necessário saber. Parece que, se as crianças são pequenas e frágeis, é somente para receberem sem perigo essas importantes lições. Se a criança cair do chão para o chão, não quebrará a perna; se bater em si com um pedaço de pau, não quebrará o braço; se segurar um ferro afiado não o apertará e quase nem se cortará [...] (Rousseau, 2023, p. 60).

Ou seja, a criança estará mais sujeita às dores e aos incômodos que lhe possam ocorrer ao longo de seu aprendizado e, mediante à forma que lhe educarmos, estará também mais corajosa para enfrentá-las e controlá-las gradativamente e, assim o autor reforça, mais uma vez, sua pretensão de conceder maior liberdade à criança.

Por isso, destacamos também o trecho:

[...] O espírito destas regras é conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos domínio, deixá-las fazer mais por si sós e exigirem menos de outrem. Assim, habituando-se desde cedo a delimitar seus desejos de acordo com suas forças, sentirão pouco a privação do que não estiver em seu poder...” (Rousseau, 2023, p. 51).

Portanto, o filósofo demonstra claramente o que expõe em sua quarta máxima (citada acima e disposta em seu livro I), exaltando mais uma vez, conforme apresentamos anteriormente nos outros tópicos e que também abordaremos, novamente, um pouco mais

adiante, a necessidade de se conceder maior liberdade ao bebê e à criança, visando seu bem-estar e para seu melhor desenvolvimento e aprendizado motor.

c) Andadores Infantis

Ao prosseguirmos junto ao livro II, na segunda idade da criança (*puer*, de 2 a 12 anos), Rousseau também destaca sua aversão a um dispositivo que as famílias utilizavam em sua época, conhecidos como andadores ou voadores. Estes são uma espécie de “carrinhos” em que se colocavam os bebês para que, supostamente, auxiliasse no aprendizado do andar e de forma mais segura.

Acreditava-se que esses equipamentos eram responsáveis por manter a criança numa postura mais próxima da desejada, a posição ortostática¹³, para que se iniciasse o processo de evolução de marcha independente (ou caminhada). Assim, entendia-se que o aparelho permitia a elas que dessem seus passos, supostamente, sem uma eventual queda ou interrupção do movimento, garantindo uma maior segurança e tranquilidade (porém fictícias) aos pais e suas amas.

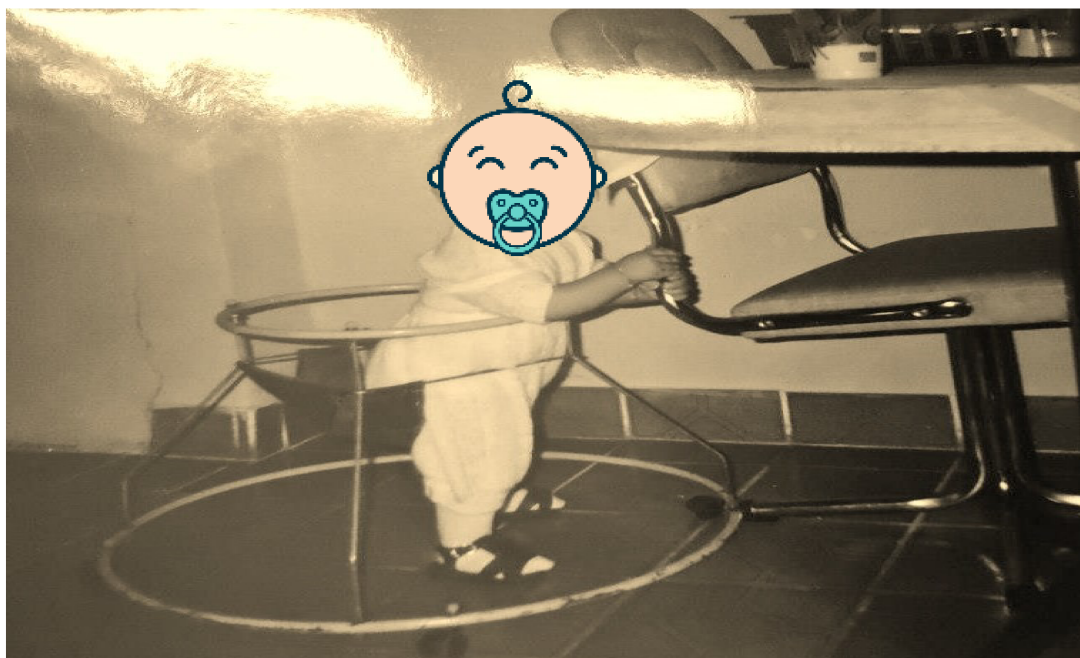


Imagem 1: Andador infantil – Fonte: <https://jfhpermidia.wordpress.com/especiais/dos-andadores-ao-tablets/>

(Acesso em 28/11/2024).

¹³ Ou seja, em posição vertical, de pé.

O autor revela que seu Emílio não utilizaria esse aparelho e que pretendia que seu aluno fosse livre para brincar e se desenvolver naturalmente, que o levaria sempre para os campos para que se exercitasse e que praticasse atividades ao ar livre. Com isto, afirmava sua posição contrária à mais uma prática comum de sua época.

Destacamos então, sua fala:

Emílio não terá protetores de cabeça nem cesto com rodinhas nem voadores nem andadeiras; [...] Em vez de deixá-lo mofar no ar viciado de um quarto, devemos levá-lo diariamente para o meio de um prado. Lá ele há de correr, brincar, cair sem vezes por dia; tanto melhor aprenderá mais cedo a levantar-se. O bem-estar da liberdade compensa muitos ferimentos [...] (Rousseau, 2023, p. 60 e 61).

Nos intriga que sua visão desde o século XVIII, sobre este equipamento, nos permita essa discussão que ainda é atualizada, porém ainda pouco evidenciada pela comunidade acadêmica brasileira, pois podemos dizer que esta questão sobre o uso ou não de andadores infantis, é um tanto quanto discutível ou mesmo inconclusiva nas áreas médica, fisioterápica e para a educação física até os dias atuais (talvez, pela escassez de trabalhos acadêmicos mais robustos nesta área).

Normalmente, a partir dos dez (10) meses de idade o bebê começa a ficar de pé e a iniciar suas primeiras tentativas de dar passos¹⁴. Ainda hoje, muitas pessoas são adeptas do uso dos andadores infantis, mas sem entender muito bem sua finalidade, seus benefícios, seus malefícios, suas possíveis implicações e o que envolve seu uso ou não.

Muitos pais o utilizam por comodidade de não precisarem despender tempo e atenção total à estas crianças nessa etapa de aprendizado, seja para descansarem ou por necessidade de executarem outras tarefas simultaneamente, ou até mesmo pela falsa ideia de segurança à criança. Muitas das vezes, baseadas em mitos, crenças ou mesmo por questões culturais, sociais ou afetivas, tais como: “meus avós e meus pais usaram, também vou usar em meus filhos”.

Em parte de sua tese de doutorado, a pesquisadora e fisioterapeuta Paula Chagas (2010) apresenta um primeiro estudo qualitativo, no Brasil, que pode auxiliar no

¹⁴ Conforme mencionado por Vauclair (2004) e demonstrado em nosso quadro 1 (na página 29).

entendimento das razões que levam mães brasileiras a utilizarem ou não os andadores em seus filhos e faz algumas exposições como:

[...] Os pais têm noções ou ideias sobre como tratar seus filhos e agem **em função de sentimentos e crenças adquiridas ao longo de suas vidas, permeadas pelas vivências e experiências sociais e culturais** [...] A crença pode ser definida como um ato de fé de origem inconsciente. Constitui uma forma de assentimento que se dá às verdades do que se tem convicção, **não sendo necessariamente motivada por evidência empírica, mas por escolha voluntária**, levando-nos a admitir uma ideia, uma opinião, uma explicação, uma doutrina [...] A escolha dos pais de permitirem que seus filhos usem ou não o andador infantil, conhecido popularmente no estado de Minas Gerais como voador, também **pode fundamentar-se em crenças culturais, mitos sociais e/ou interesses pessoais** [...] (Chagas, 2010, p. 116 – grifo nosso¹⁵).

A pesquisadora também apresenta alguns relatos de mães que participaram da pesquisa, como: “[...] ah, foi uma beleza, **dá um descanso**, eu deixava aí e a menina ficava o dia inteiro no andador, uma beleza [...]” (Chagas, 2010, p. 120 – grifo nosso); ou “[...] Ela sempre gostou muito de colo e não engatinhava e não desenvolvia no chão e **eu não aguentava ficar com ela no colo**. Aí, quando ela tava com 8-9 meses: aí, não dou conta mais de pegar a Liliane no colo o dia inteiro. Aí a gente resolveu conseguir um voador emprestado para experimentar [...]” (Chagas, 2010, p. 123 – grifo nosso); ou ainda “[...] Algumas mães ainda ressaltaram que o uso do equipamento **as liberava para realizarem outras atividades, garantindo-lhes um descanso**, uma vez que, quando no andador, a criança não ficava mais no colo [...]” (Chagas, 2010, p. 124 – grifo nosso¹⁶).

Destacamos que, nas conclusões de sua tese, apesar de a fisioterapeuta demonstrar apoio ao uso do andador infantil, entendemos que essas citações e relatos exemplificam que muitas decisões desses pais não são baseadas em evidências científicas sobre as vantagens ou desvantagens do equipamento, sugerindo que a escolha para o uso do andador é indiscriminada e sem mensuração de possíveis consequências às crianças e seu

¹⁵ Destacamos aqui por meio de grifo nosso, para evidenciar as avaliações e opiniões expostas pela autora sobre a decisão dos pais e cuidadores(as) em relação ao uso do andador, que não são baseadas em questões científicas.

¹⁶ Semelhante à nota 15, destacamos aqui por meio de grifo nosso, os relatos e opiniões dos pais, mães e cuidadores(as) em relação ao uso do andador infantil, presentes na tese de Chagas (2010), que também não são baseadas em questões científicas.

desenvolvimento motor, sendo motivada simplesmente por crenças ou questões culturais/sociais/afetivas ou mesmo por outras intenções pessoais dos pais.

Neste ponto, concordamos com Rousseau sobre a criança não ter a necessidade de usar andadores para aprender a andar e, tal como o autor, incentivamos que a criança o faça naturalmente, de acordo com o desenvolvimento de suas próprias forças e habilidades, ao seu próprio tempo e sem essas intervenções externas que podem ser prejudiciais à criança.

Que os pais possam compreender e respeitar o tempo de cada uma delas para que se desenvolvam as habilidades necessárias para tal aprendizado. Que seus cuidadores as estimulem a executar esta atividade ao invés de fazer por elas ou lhes dar acessórios que as “forcem” a antecipar e a realizar os movimentos desejados (por seus responsáveis), que deveriam ser alcançados de forma natural e por vontade própria dos bebês.

Tal como Chagas (2010), atualmente, existem diversos pesquisadores(as) sobre essa temática e que também não verificam prejuízos na utilização dos andadores, porém existem muitos outros que expõem que seu uso pode promover o mal aprendizado motor ou o aprendizado com vícios, além do possível atraso no ganho da marcha independente¹⁷.

Dentre os vários motivos para isso, os(as) pesquisadores(as) contrários(as) ao uso dos andadores indicam que o uso desses voadores e similares podem provocar possíveis problemas, tais como:

- a) O não firmar o pé no chão e andar nas pontas do pé (também conhecido como: “pé equino”¹⁸);
- b) A não desenvolver a força muscular necessária nos membros inferiores para aguentar e equilibrar o próprio peso;
- c) Inclinações do tronco, alterando o centro de gravidade de massa, consequentemente, afetando o equilíbrio e controle postural;
- d) A não aquisição da marcha independente (implicando, aos olhos dos pais, nos temíveis atrasos de aprendizado) ou que a consiga, mas com vícios e problemas posturais;

¹⁷ Marcha independente: Ato de caminhar.

¹⁸ Infelizmente, a percepção do “pé equino” é bastante comum em diversas crianças que utilizam o andador e, não difícil, de ser identificada em casos próximos de nossos familiares e amigos. E, em muitos dos casos, é necessária a procura por apoio profissional de médicos, fisioterapeutas e educadores físicos para a correção desse problema que, às vezes, pode até se tornar uma questão de necessidade cirúrgica.

- e) Riscos de acidentes (traumatismos cranianos, afogamentos, queimaduras, mortes e etc.).

Demonstramos abaixo, em poucas imagens, alguns dos problemas descritos acima e que são mencionados por vários(as) pesquisadores(as) em diversos artigos que conseguimos constatar.



Imagem 2 – Pé equino. (Fonte: <https://modobrancar.rihappy.com.br/andador-para-bebe/>, acesso em 18/06/2024).



Imagem 3 – Pé equino. (Fonte: <https://vivasaudedigital.com.br/saude/andador-infantil-principal-caoa-de-acidentes-em-criancas-o-objeto-pode-causar-desde-quedas-ate-afogamentos.phtml>, acesso em 18/06/2024).



Imagem 4 – Pé equino (Fonte: <https://revistaadnormas.com.br/2020/09/22/para-a-seguranca-das-criancas-os-andadores-devem-cumprir-a-norma-tecnica>, acesso em 18/06/2024).

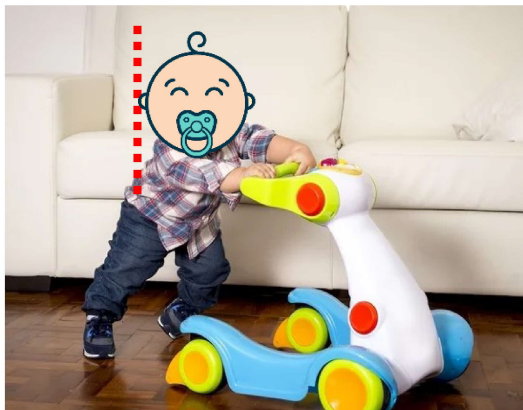


Imagem 5 – Controle postural / Equilíbrio (Fonte: <https://www.tuasaude.com/andador-para-bebes/>, acesso em 18/06/2024).



Imagem 6 – Controle postural / Equilíbrio (Fonte: <https://www.magazineluiza.com.br/andador-infantil-empurrar-para-menino-menina-divertido-2-em-1-atividade-didatica-com-brinquedo-pimpolho-colorido/p/jkhg49kh57/bb/adbb/>, acesso em 18/06/2024).

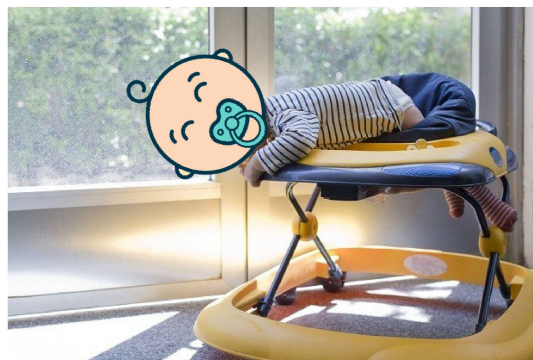


Imagem 7 – Riscos (acidentes e quedas): Traumatismo craniano, queimaduras, afogamentos, mortes, dentre outros (Fonte: <https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Seguranca/noticia/2018/09/mais-de-9-mil-criancas-se-machucam-ao-ano-por-cao-de-andadores-nos-eua.html>, acesso em 18/06/2024).

Além do exposto, para nos auxiliar nessa visão, sobre os possíveis problemas que esses aparelhos podem causar, apresentamos algumas contribuições de diversos autores, como Lucena, et al (2018), que nos informa que “[...] Vieira confirmou em seu estudo comparativo que **as crianças que fazem uso do andador infantil apresentam uma probabilidade duas vezes maior de obter um atraso no início do desenvolvimento da marcha**” (Vieira, 2009, *apud* Lucena, et al, 2018, p. 982 – grifo nosso) e “[...] A American Academy of Pediatrics **não identifica nenhum benefício e preconiza a proibição do uso desse aparelho, e um dos principais motivos é a expectativa de um possível atraso na conquista da marcha independente [...]**” (American Academy of Pediatrics, 2001, *apud* Lucena, et al, 2018, p. 983 – grifo nosso¹⁹).

Em diversos outros estudos também encontramos elementos que indicam problemas em consequência da utilização dos andadores infantis e que fortalecem nossa exposição contrária ao uso destes equipamentos.

Vieira (2009) nos mostra que:

[...] em outro estudo observacional realizado com 12 crianças foi observado que **as que utilizaram o andador** acabaram desenvolvendo a marcha anteriormente as que não utilizaram, porém em contrapartida, **apresentaram alterações no contato inicial e apoio final do pé, bem como, inclinação do tronco, não encontrando a estabilidade corporal num período considerado de muitas instabilidades**, uma vez que a criança experimenta em seu primeiro ano de vida rápidas e constantes mudanças, que vão desde habilidades locomotoras até as manipulativas mais complexas, caracterizando essa época como um importante período do desenvolvimento motor que se completa em torno dos dois anos (Vieira, 2009, *apud* Schopf e Santos, 2015, p. 4 e 5 – grifo nosso);

Lima e Guarnieri (2019) nos apresenta que:

[...] **a criança que utiliza tal dispositivo realiza menos atividade física e aprende a andar de forma errada — na maioria dos casos, nas pontas dos pés**. Por estarem sempre com as pernas semiflexionadas, estas crianças **podem apresentar uma atrofia de grupos musculares do quadril e das coxas, como também o encurtamento dos tendões; observa-se, assim, quão exacerbada é a ação do andador nesses indivíduos** (Lima e Guarnieri, 2019, *apud* Araújo, Dantas e Neto, 2021, p. 66 e *apud* Cândido, et al, 2022, p. 22835 – grifo nosso);

¹⁹ Destacamos trechos neste parágrafo, por meio de grifo nosso, para evidenciar argumentos de outros(as) pesquisadores(as) que corroboram com nossa avaliação para o não uso dos andadores infantis.

Paula e Oliveira (2019), também nos diz que:

Assim, pode ser observado um atraso na aquisição desse marco, pois o alinhamento biomecânico dos membros inferiores com o corpo é alterado. Isso é explicado pelo fato de **que seu uso pode levar ao deslocamento do centro de gravidade e provocar o contato errado dos pés com o solo** (Paula e Oliveira, 2019, *apud* Cândido, *et al*, 2022, p. 22835 – grifo nosso²⁰);

E, até mesmo, Chagas (2010), em seu artigo “*Efeitos do uso do andador infantil na aquisição e desenvolvimento da marcha em lactentes com desenvolvimento normal*” (utilizado em sua tese de doutorado) identificou uma diferença mecânica no estudo proposto ao expor que:

Apesar de não ser um efeito esperado, **foram observadas diferenças significativas entre grupos e ao longo do tempo no escore JS²¹**. Espera-se que com a maturação da marcha, o padrão flexor de joelho diminua com o tempo. **A diminuição da flexão do joelho está associada a um maior equilíbrio, adquirido com o ganho de estabilidade no padrão de marcha, ao longo de sua maturação [...]**” (Chagas, 2010, p. 63 – grifo nosso²²).

Portanto, considerando o que fora exibido, estamos convencidos de que o uso de andadores infantis podem sim promover mais malefícios às crianças do que benefícios. Quem nunca ouviu ou percebeu, em casos de familiares ou de amigos (próximos ou não), crianças que usaram andadores e depois ficaram andando na ponta dos pés? Ou ainda que apresentem alguma dificuldade de se equilibrar quando se retiram o aparelho? Eu mesmo possuo uma afilhada que, no auge de seus cinco anos, ainda apresenta o andar com pé equino e precisará de muito esforço e sessões fisioterápicas para correção deste mau hábito adquirido por conta do uso deste equipamento.

Em uma apresentação deste tema no evento Encontro Nacional de Pesquisa em Filosofia da UFU (ENPFIL), no ano de 2024, na sessão de perguntas, uma senhora que nos agradava com

²⁰ Destacamos trechos nestas três citações, por meio de grifo nosso, para evidenciar outros argumentos de diversos(as) pesquisadores(as) que corroboram, ainda mais, com nossa avaliação para o não uso dos andadores infantis.

²¹ Em seu estudo, Chagas define escore JS como “Joelho no plano sagital: máxima flexão” (MFJ), “máxima extensão” (MEJ) e “valor médio da flexão e extensão do joelho” (MFEJ), ou seja, é um cálculo sobre as variáveis cinemáticas dos deslocamentos angulares mínimos, máximos e médios de cada articulação, que foram agrupadas em componentes principais através desses escores para extrair informações sobre o perfil de mudanças das variáveis cinemáticas de marcha por articulação e plano de movimento avaliado.

²² Destacamos aqui, por meio de grifo nosso, que até mesmo Chagas (2010), favorável ao uso dos voadores, também identificou em seu estudo diferenças que também corroboram com nossa avaliação para o não uso dos andadores infantis.

sua participação nos lembrou, por meio de um breve depoimento aos presentes, que sua neta também apresentava problemas posturais e o andar com o pé equino após o uso do andador infantil.

Nesta mesma sessão, um colega, também mestrando à época, que assistira à apresentação nos indagou: “O que fazer então? Devemos deixar a criança sozinha? E se ela não aprender a andar?”. Eis que fora um grande momento no qual buscamos nos apoiar nos pesquisadores contrários ao uso desse aparelho e na visão atualizada de Rousseau, que já no século XVIII dizia:

Nossa mania professoral e pedantesca é sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si sós e esquecer o que somente nós podemos ensinar-lhes. **Haverá algo mais tolo do que o trabalho que se tem por ensiná-las a andar, como se já se tivesse visto alguém que, por negligência de sua ama, não soubesse andar quando adulto? Ao contrário, quantas pessoas vemos andarem mal durante toda a vida porque foram mal ensinadas a andar!**” (Rousseau, 2023, p. 60 – grifo nosso²³).

Considerando Rousseau e os pesquisadores citados acima, respondemos à essas perguntas no ENPFIL 2024 sugerindo que devemos deixar as crianças livres para tentarem andar no momento em que estiverem naturalmente prontas, quando adquirirem por si sós as forças necessárias para se levantar, no momento em que dominarem o equilíbrio para se manter em pé e quando tiverem a vontade própria de arriscar dar seus primeiros passos.

Claro que como pais e preceptores temos de vigiar para que evitemos riscos e perigos desnecessários, mas não devemos tomar a iniciativa que deve ser própria da criança. Devemos estimulá-las, incentivá-las, demonstrar com exemplos, participar destes momentos, preparar os locais para que ela realize essa atividade, para que aprenda e pratique. Assim, naturalmente a criança executará os movimentos quando dominá-los e se sentir segura para tal e, com o tempo, os aprimorará.

E, sim, haverá quedas, tombos e pequenos machucados, pois fazem parte desse aprendizado, assim como já citado anteriormente por Rousseau “[...] devemos levá-lo diariamente para o meio de um prado. Lá ele há de correr, brincar, cair sem vezes por dia; tanto

²³ Destacamos aqui, por meio de grifo nosso, que Rousseau, em seu tempo, já identificava a necessidade de permitir que a criança pudesse aprender a andar no seu próprio tempo, conforme dominasse suas próprias capacidades e que fosse se desenvolvendo de acordo com suas próprias forças, de forma natural, tal qual na proposta de educação da natureza.

melhor aprenderá mais cedo a levantar-se. O bem-estar da liberdade compensa muitos ferimentos [...]” (Rousseau, 2023, p. 61).

A criança aprenderá sim a andar, mas cada uma no seu tempo, cada uma vencendo suas próprias dificuldades, se esforçando a aprimorar suas próprias habilidades, pois cada indivíduo possui um ritmo de maturação biológica diferente, possui condições e estímulos familiares diferentes, assim como, também, possuem ou não as devidas atenções de seus responsáveis.

Contudo, os pais precisam acompanhar o progresso de seus filhos e, caso percebam que não há uma evolução natural, aí se deve procurar um profissional adequado para que se avalie outras possíveis questões ou mesmo alterações em seu desenvolvimento.

Mais uma vez, assim como nosso filósofo, reforçamos a importância de conceder maior liberdade para que a “criança seja criança” e que possua maiores oportunidades naturais para se movimentar e praticar atividades físicas. Por isso, Rousseau defendia o método da educação da natureza, pois entendia que não deveríamos interferir no progresso natural de cada indivíduo e, assim reforçava:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. Se quisermos perverter essa ordem produziremos frutos precoces, que não terão maturidade nem sabor e não tardarão a corromper-se; teremos garotos doutores e velhos crianças. A infância tem modos de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprios; nada é menos sensato do que desejar substituí-los pelos nossos; [...] (ROUSSEAU, 2023, p. 76).

Dar liberdade não é abandonar e dizer que a criança está livre, sozinha e largada. Promover maior liberdade é deixar com que ela faça suas próprias descobertas, com os pais ou responsáveis acompanhando de perto, mas sem impor interferências desnecessárias ou até mesmo prejudiciais para aquela etapa de seu desenvolvimento. O bem-estar adquirido em consequência dessa maior liberdade durante o processo educativo a que forem condicionadas continua sendo, em nossa análise, uma das principais contribuições do pensamento rousseauísta, tanto que o tópico 1.4 é dedicado a esclarecermos ainda mais esta temática relacionada à liberdade de movimento.

1.3) “Criança deve ser criança, não um miniadulto”

Ao longo do livro Rousseau expõe seu entendimento sobre a educação e ao mesmo tempo nos demonstra o que considerava falho para que esta, de fato, ocorresse em sua época e, assim, destacamos dois problemas aos olhos de nosso autor para aquelas crianças que detinham o privilégio de serem educadas. Lembramos que a Educação naquele tempo ainda não era um dever público, portanto as crianças que podiam estudar eram apenas aquelas de famílias que possuíam condições de arcar com escolas privadas ou professores particulares ou preceptores/governantes.

O primeiro erro se dava pela sociedade que exigia, por meio de seus hábitos, que as crianças fossem como uma espécie de miniadultos, que aprendessem diversas línguas, que tivessem contato com vários conteúdos, que fossem inundadas por histórias e mais histórias que seus preceptores lhe apresentassem, que devorassem os livros, que dominassem a escrita, dentre tantas outras atividades escolares muito avançadas para a compreensão de sua idade. Enquanto o segundo, era que todas essas demandas imprescindíveis na educação positiva do século XVIII, em sua esmagadora maioria, ocorriam em ambientes fechados, nas salas das escolas particulares ou nos quartos e nas casas dos pais que escolhiam educar seus filhos de modo doméstico.

Percebemos que nestes dois pontos Jean-Jacques é enfático em nos dizer que o primeiro erro ocorre porque a criança não tem condições de aprender o que lhe é exigido, que ainda não possui as faculdades necessárias para compreender o que lhe é apresentado, pois ainda não se encontra na idade da razão para dar sentido a tudo isso, o que, segundo ele, só começará a fazer por volta dos 15 anos. Do segundo ponto, também é grande crítico destes ambientes fechados, que não promovem a liberdade de movimento para que a criança usufrua e aprenda através dele.

Contudo, neste momento, busquemos compreender melhor o que o filósofo nos conta sobre o primeiro erro, lembrando uma de suas frases: “Ela não deve ser bicho nem homem, mas criança; deve sentir sua própria fraqueza e não, sofrê-la; deve depender e não, obedecer; deve pedir e não, mandar” (Rousseau, 2023, p 69).

Rousseau compreende a debilidade da infância e não pretende que a criança seja autossuficiente tal como um adulto (ou como este deveria ser), ele entende que a criança precisa identificar suas próprias fragilidades e aprender com elas, pois suas forças ainda não são

suficientes para lhes bastar e é aí que aparece a dependência de outra pessoa (pai, mãe, amas, preceptores, mestres, professores, etc.).

Para o autor, devemos aproveitar cada oportunidade que essa idade proporciona e seus mestres devem induzir e estimular situações para que estes pequeninos sejam atraídos para aquilo que lhes fizer sentido, de acordo com sua idade, para que busquem aprender o que lhes realmente seja de interesse próprio, para aproveitarem o que lhes seja útil. Por isso dizia: “Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu instinto amável” (Rousseau, 2023 p. 63).

Adentrando no segundo ponto, como exemplo, para o filósofo de que adiantaria trancar as crianças num quarto fechado para que aprendessem a ler e escrever em latim? Tal aprendizado só serviria para exhibir seus filhos para outros adultos, em sessões em que eles repetiriam o que foi memorizado, numa espécie de apresentação forçada de tal conhecimento, mas que na verdade é nulo para o próprio menino²⁴, pois não existe interesse ou utilidade prática para esta criança neste tipo de saber à esta altura de sua vida.

Para ele, muito mais proveitoso seria levá-las ao bosque para que aprendessem a correr por si mesmas, para explorarem e dominarem tal atividade e deste modo, vislumbrarem a necessidade prática dela. Assim, para que serviria à criança, saber sobre a história antiga, se ela não lhe serviria para subir em uma árvore? Para que pulasse uma poça de lama? Para que chegasse primeiro do que outra em uma corrida para ganhar um pedaço de bolo?

Rousseau gostaria que a sociedade respeitasse um princípio básico da natureza: assim como a infância, a vida adulta também possui seu lugar na ordem da vida humana, pois “precisamos considerar o homem no homem e a criança na criança” (Rousseau, 2023, p. 63). Tal como não é de se esperar que uma criança nasça com dois (02) metros de altura, nem que

²⁴ Aqui lembramos de duas lições descritas por Rousseau: A primeira ocorre quando ele nos conta sobre observações que realizara quando passou “[...] alguns dias no campo, na casa de uma boa mãe de família que zelava muito pelos filhos e por sua educação [...]” (Rousseau, 2023, p. 103). Nesta experiência ele se depara com um menino que exhibe seus conhecimentos sobre Alexandre (o grande) durante um jantar, com a mesa cheia de convidados, pois fora bem instruído durante uma aula anterior por seu preceptor sobre a referida história antiga por conta de um quadro de grande importância. Ao contrário do que todos se fascinaram pelo conhecimento do garoto sobre a história, Rousseau descobrira posteriormente que o que fascinava a criança foi a coragem de Alexandre ter tomado o cálice das mãos de seu médico e bebido sem pestanejar (mesmo com o possível envenenamento do mesmo), mas para o menino apenas a coragem de beber o copo lhe era útil, pois havia passado por uma situação desagradável de beber um remédio com grande dificuldade. A segunda lição ocorre quando ele nos conta sobre as fábulas e se utiliza da de La Fontaine, *O corvo e a raposa*. Na sequência, faz uma bela análise da linguagem utilizada neste tipo de composição literária (presentes em Rousseau, 2023, páginas 105 a 110), que não consegue ensinar o que se pretende e que a criança não terá como aprender o que ainda não tem capacidade para compreender, o que não consegue perceber e, muito menos, se não tem o respectivo desejo para tal.

já no colo de sua mãe saiba recitar um poema, é preciso que a ordem natural siga seu curso para que esta criança cresça, se desenvolva e aprenda o que lhe convier com o passar dos anos até atingir sua idade adulta.

Notamos que ele exalta, a todo momento, que “a criança deve ser criança” e seguir o que a natureza lhe instituiu, pois “[...] Ela²⁵ lhe dá de imediato apenas os desejos necessários para sua conservação e as faculdades suficientes para satisfazê-los [...]” (Rousseau, 2023, p. 63). Assim, Rousseau demonstra que a criança não possui necessidade de aprender a falar várias línguas, não precisa viver em casarões, nem de um armário abarrotado de roupas ornamentadas, ela só precisa do básico para a preservação de sua sobrevivência e felicidade. A criança necessita do que suas forças alcancem para sua própria conservação e, que, o melhor para ela é desenvolver essas habilidades que possui e aprimorá-las a partir do que lhe seja útil para garantir sua felicidade.

Caso não impeçamos que esses vícios da vida adulta, inseridos pela sociedade, possam chegar aos pequeninos, eles ampliarão suas vontades e desejos além do que lhe é natural, pois quando permitimos que esse tipo de imaginação transcenda a necessidade, damos início à excitação e alimentamos a esperança de que novos desejos poderão ser alcançados. Portanto, nestes casos, a criança não sente falta do que não lhe for apresentado, pois ainda não o terá conhecido e assim será feliz e suficiente para lhe bastar.

Deste modo, demonstramos a segunda máxima de Rousseau:

No auxílio que lhe prestarmos, precisamos limitarmo-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceder à fantasia ou ao desejo sem razão; pois a fantasia não as atormentará se não a fizermos nascer, visto que não faz parte da natureza. (Rousseau, 2023, p. 51)

Podemos perceber essa ideia facilmente, quando apresentamos uma batata frita a uma criança pequena que nunca experimentou anteriormente nada além de uma alimentação saudável (leite materno, frutas e verduras), logo estará trocando tudo que lhe era bom por um alimento gorduroso que, de repente, se torna mais atraente que os demais. De mesmo modo quando a diversão com seus colegas em um pique-pega não lhe será mais suficiente, pois viu que um amiguinho possui um carrinho de madeira e, por isso também desejará que tenha.

²⁵ A natureza.

Assim, com o tempo, na medida em que conheça coisas diferentes e “melhores”, este objeto simples também não lhe apetecerá mais e procurará um brinquedo eletrônico e assim por diante.

Por acreditar que seu Emílio nada precisaria aprender que envolvesse a razão (antes dos 12 anos, em idade da qual não possui as devidas faculdades para tal), o genebrino retoma a importância de não invertermos a ordem natural para esse desenvolvimento infantil. Até mesmo ao confrontar as ideias de Locke nesta obra, pois de acordo com Rousseau, o filósofo inglês teria a visão de que “A obra-prima de uma boa educação é formar um homem racional; e pretendem educar uma criança por meio da razão! É começar pelo fim, é querer transformar a obra em instrumento [...]” (Rousseau, 2023, p. 75).

Jean-Jacques ainda nos relembra que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturidade nem sabor e não tardarão a corromper-se; teremos garotos doutores e velhos crianças. A infância tem modos de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprios; nada é menos sensato do que desejar substituí-los pelos nossos; e eu gostaria tanto de exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como discernimento com dez anos. Realmente, de que lhe serviria a razão nessa idade? A razão é o freio da força e a criança não necessita desse freio. (Rousseau, 2023, p. 76)

Deste modo, Rousseau nos alerta que ao tentarmos quebrar o fluxo da natureza e anteciparmos instruções que as crianças não estão preparadas para conceberem, plantamos problemas nos corações dos pequeninos e que dificilmente serão reparados posteriormente, pois justificava que:

[...] O intervalo mais perigoso da vida humana é do nascimento até os 12 anos de idade. É o período em que germinam os erros e vícios, sem que já se disponha de algum instrumento para eliminá-los; e quando o instrumento vem, as raízes estão tão profundas que passou a hora de arrancá-las. (Rousseau, 2023, p. 80).

Assim, o autor nos lembra que o mais importante nessa idade, “não é ganhar tempo, mas sim perder tempo” e, por isso, devemos reforçar nossa primeira educação, à luz da educação da natureza e, que, deve ser puramente negativa, para que cada criança possa aprender empiricamente, de acordo com seu próprio tempo, com suas próprias forças, descobrindo o que lhe é realmente útil, o que lhe é de verdadeiro interesse e que pudéssemos apenas direcioná-las no caminho do aprendizado, não interferindo, não lhe impondo e não lhe condicionando. Para

ele não se deve ter a preocupação de se ensinar a virtude logo tão cedo, porque não existem atrasos nesta educação, mas devemos nos preocupar sim em “conservar o coração do vício e o espírito do erro”.

1.4) Liberdade

Durante nossas leituras dos livros I e II do *Emílio, ou sobre a educação* destacamos que a quantidade de citações e menções que Rousseau faz sobre a questão de se promover maior liberdade para as crianças são de extrema importância para conseguirmos compreender suas propostas baseadas em uma educação da natureza, por meio de uma educação negativa.

Voltadas para preservar a pureza e a virtude que todo ser humano possui ao nascer, para que durante sua educação essa criança não seja alterada de alguma forma por questões sociais inapropriadas para sua compreensão, seja por um método educativo falho, seja por mimos ou visões torpes, ou seja pelo ego de seus pais, preceptores ou professores, ou ainda por qualquer coisa que desviasse a retidão que a natureza propõe aos seres vivos.

Para que o autor justifique suas ideias, recorrentemente, nos remete à lembranças de que a liberdade que promoverá durante a educação de Emílio, o favorecerá em diversos pontos significativos durante seu processo de aprendizagem, principalmente quando se comparado com os outros alunos. São diversos os argumentos que ele utiliza para se fazer entender da necessidade de ampliar as possibilidades que a criança possui com uma liberdade regulada por seus governantes e com todas as experiências que ela pode se deparar e se desenvolver a partir delas.

Num pequeno apanhado, dentre vários possíveis, citamos:

“[...] O bem-estar da liberdade compensa muito ferimentos [...]” (Rousseau, 2023, p. 61), em que o autor nos conta que seu aluno não ficará trancado em salas e quartos fechados, mas será levado ao prado diariamente para prática de atividades físicas, para que conheça o mundo e o que ele lhe oferece, para que amplie suas percepções, suas capacidades de movimento e aprimore suas próprias forças.

“[...] o primeiro de todos os bens não é autoridade e sim a liberdade [...]” (Rousseau, 2023, p. 68), em que o filósofo nos lembra que esta deve ser uma máxima fundamental que ao se

aplicar durante a infância, todas as regras da educação se originarão dela, pois a autoridade é limitadora enquanto da liberdade se abre um leque imenso de possibilidades de aprendizado e aprimoramentos.

“[...] Que sinta sua liberdade igualmente em suas ações e nas vossas [...]” (Rousseau, 2023, p. 70), em que ele menciona que devemos fazer com que a criança perceba que é livre para buscar o que pretende, mesmo quando estamos a educá-las, mas de modo que ela não perceba que é uma imposição ou negação nossa ou por dever de obediência a nós, mas sim uma incapacidade dela mesma, ainda em sua juventude, em não conseguir lhe bastar a si própria.

“[...] a liberdade que dou a meu aluno compensa-o amplamente dos pequenos desconfortos a que o deixo exposto [...]” (Rousseau, 2023, p. 71), em que o autor nos diz sobre os excessos de zelo a serem evitados com as crianças, pois estas precisam passar por situações de exposições para que se fortaleçam e que aprendam o que precisam por meio delas²⁶.

“[...] Faço seu bem no momento presente ao deixá-lo livre; faço seu bem no futuro ao armá-lo contra os males que deve suportar [...]” (Rousseau, 2023, p. 72), em que o filósofo nos reforça sobre o preparo necessário para controlar a imaginação e os desejos que não são próprios da criança, mas instituídos pela sociedade e pelas relações humanas, a fim de evitar que ela não se torne miserável²⁷.

Dentre tantas outras menções sobre a liberdade necessária para o desenvolvimento da criança, Rousseau tenta nos esclarecer que nessa idade a criança, através das próprias experiências, deve conhecer apenas o mundo físico e não o mundo das relações sociais (objeto de compreensão por meio da razão), pois estas corrompem as virtudes que serão aprendidas pelas crianças e as mudam em sua essência para a absorção do que podem compreender nesta fase. Para isso devemos manter a pouca liberdade que esses pequenos possuem para que possam manter seu aprendizado e desenvolvimento por meio das sensações, pois, segundo o filósofo, a primeira razão que temos é uma espécie de razão sensitiva.

²⁶ A exemplo do contato que necessitam ter com a exposição ao frio, ao calor e às intempéries de onde vivam, para que se robusteçam e se tornem mais saudáveis e mais suscetíveis às variações climáticas de onde estiverem. “[...] se lhes poupardeis com excesso de zelo toda espécie de mal-estar, estareis preparando-lhes grandes misérias, estareis tornando-as delicadas, sensíveis e tirando-as de seu estado de adultos, no qual entrarão um dia apesar de vós. Para não as expor a alguns males da natureza, sois o artesão dos que ela não lhes deu”. (Rousseau, 2023, p. 71).

²⁷ Lembrando que o autor nos conta que “[...] a miséria não consiste na privação das coisas e sim na necessidade delas que sentimos [...]” (Rousseau, 2023, p. 64).

Para ele não faz o menor sentido retirar de uma criança a possibilidade de se descobrir, de explorar, de vivenciar as experiências que lhe apresentem e por isso lamenta que elas sejam privadas de tais oportunidades. Deseja que ela mesma sinta o que palavras como “*força, necessidade, impotência e urgência*” significam, que a própria criança perceba o uso e o propósito de cada uma delas, em cada situação que passar.

Como a razão é algo que se desenvolverá de forma mais difícil e mais tardia, devemos abolir a ideia de palavras como “*obedecer e mandar, dever e obrigação*” para que as crianças não tenham, de início, impressões erradas sobre o que estas significam no mundo das relações, pois assim nascerão erros e vícios que talvez não possam ser corrigidos num futuro e que atrapalharão sua compreensão e desenvolvimento. Portanto, reforça que estejamos prontos para vislumbrar os benefícios da liberdade natural que o método da natureza permite na educação de uma criança.

Em seus pensamentos, ao se tratar o aluno de acordo com sua idade, naturalmente, se evidenciará a relação de necessidade que este ser mais fraco terá do mais forte, pois não se deveria ordenar nada à criança, apenas deixá-la ciente de sua fraqueza. Assim, segundo o autor, “o difícil domínio que a natureza inflige ao homem e a pesada sujeição que a necessidade impõe faz com que até a mais rebelde das crianças se curve ao aprendizado diante de suas impossibilidades”.

Para o filósofo, não se pode conceder nunca ao seu aluno o que ele quer, mas sim o que necessita. Não se pode permitir que as vontades sejam maiores que as lições, pois uma vez que se distanciarem de seus governantes, as crianças facilmente se perderão na tentativa de saciar seus desejos, considerando que não terá quem as impeça de buscarem tais aspirações. Assim, veremos as crianças incorrerem nas mentiras, nas falhas, nas ilusões e, conseqüentemente, teremos o início da perda das boas virtudes inatas ao ser humano.

Deste modo, ao considerarmos como máxima fundamental que todos os movimentos da natureza são sempre retos (assim como Rousseau o faz), se outorgarmos a liberdade necessária e desejada, da mesma maneira como negarmos o que for preciso negar e nos mantermos firmes quanto ao não (e o grande ensinamento que o não proporciona), com o tempo, os alunos se tornarão mais equilibrados, mais serenos para com suas próprias ações, controlando suas

próprias vontades, pois terão compreendido o que lhes é útil e necessário²⁸ na situação em que se depararem, sem a necessidade de buscar algo além do que lhes bastem.

1.5) Os exercícios e atividades físicas para o aprendizado

Após destacarmos algumas ideias de Rousseau, nos tópicos anteriores, vinculadas à educação e à saúde, a não se limitar a possibilidade do movimento, ao respeito de cada faixa etária no processo educativo e na promoção da liberdade que gera o bem estar das crianças, neste tópico, chegamos mais próximos do que mais nos interessa em todo o estudo sobre a educação proposta pelo filósofo, pois em diversos momentos da obra, ele reconhece a grande importância do movimento e das atividades físicas no desenvolvimento e no aprendizado de Emílio. Sempre aliadas de seu argumento em favor da maior liberdade para as crianças, para que estas sejam educadas em ambientes mais apropriados²⁹, abertos e mais livres, ou seja, fora de salas, quartos e escolas fechadas.

Com isso, apresentamos abaixo algumas histórias e alguns trechos presentes no *Emílio ou sobre a educação*, ao entendermos que estas sejam partes significativas na tentativa de elucidarmos a grande relevância da educação física na proposta educativa de Rousseau.

a) Noções de propriedade e o aprendizado pela prática (horta)

Apesar de defender que seus governantes evitem ao máximo antecipar lições sobre as relações entre os homens, porque as crianças não possuem capacidade de compreendê-las, Rousseau entende que dificilmente uma criança chegará até os doze (12) anos de idade sem ter alguma ideia sobre o assunto e, assim, sugere que seus preceptores apenas os iniciem nestas veredas o mais tarde possível ou quando for inevitável. Limitando essas noções de relações à

²⁸ Para demonstrar essa questão, Rousseau até se utiliza do exemplo de duas crianças quando estiverem trancadas num quarto, um “cavalheirinho” e um “camponesinho”, pois “[...] Trancai num aposento um cavalheirinho e um camponesinho: o primeiro terá derrubado e quebrado tudo antes que o segundo saia de seu lugar. Por que isso, se não for porque um se apressa em abusar de um momento de licença, enquanto o outro, sempre seguro de sua liberdade, nunca tem pressa de utilizá-la? [...]” (Rousseau, 2023, p. 79).

²⁹ Eis que percebemos a defesa dos locais mais adequados para esta educação, os prados, os campos, os bosques e os ginásios, presentes nas obras *Emílio, ou sobre a educação (livro III)* e *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*.

utilidade que a criança poderá fazer delas, evitando assim que as usem de forma inadequada ou para causar algum mal a elas mesmas ou a outrem.

O filósofo nos lembra que nossos primeiros deveres e movimentos naturais estão relacionados à nossa própria conservação e nosso bem-estar. “Nossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos”. Mediante a isso, ele faz uma crítica à educação comum que dão às crianças de sua época, pois considera um contrassenso quando invertem a ordem em explicar aos pequenos, primeiro sobre seus deveres, ao invés de falarem sobre seus direitos, pois aliada a noção da autoconservação, a primeira ideia de justiça que se tem é sobre o que lhe é devido e não sobre o que se deve aos outros.

Deste modo, o genebrino propõe ensinar a Emílio sobre uma das relações humanas: o princípio de propriedade. Contudo, ele não pretende utilizar posses que, inicialmente, não são do próprio garoto, tais como roupas ou brinquedos que lhe foram dados por alguém e que, portanto, não serviriam para o propósito de seu mestre. Logo, como seu aluno seria criado no campo, é de se prever que o mesmo teria alguma noção sobre os trabalhos rurais, mesmo que nunca o tivessem exercido, ao menos ele teria visto fazerem.

Para Rousseau, “É característico de todas as idades, principalmente da sua, querer criar, imitar, produzir, dar sinais de poder e de atividade [...]” (Rousseau, 2023, pág. 86). Assim, ao acompanhar o plantio, a semeadura, o brotamento e o crescimento das plantas no campo o preceptor entende que seu aluno desejará também o fazer e, portanto, não o impedirá, pelo contrário, auxiliará no que lhe for cabido e apoiará seu discípulo nesta tarefa física. Incentivará que Emílio defina um local, que o mesmo cave e semeie a planta que pretenda cultivar. Deste modo, seu pupilo estará declarando “posse” daquela terra por meio de suas ações e que, para ele, se tornaria algo muito importante, até mesmo sagrado.

Ao longo do tempo, seu mestre o levará para regar, adubar e cuidar de sua planta, que brotará e crescerá. Manifestará sua alegria com o resultado e falará ao seu aluno “*isso te pertence*”. Lhe explicará o significado destas palavras dizendo sobre o tempo, esforço e trabalho que Emílio empregara no cultivo daquela planta e que ele poderia reivindicá-la exatamente por tudo que fez durante este cuidado.

Assim o aprendiz segue feliz com os trabalhos até o dia em que um hortelão (Robert, dono original das terras), que ali semeara melões anteriormente, desfaz das favas plantadas por Emílio, que quando toma conhecimento do ocorrido, se desespera por ver seu trabalho, sua labuta, seu suor desfeito e, conseqüentemente, por ver seu bem roubado.

E, durante uma conversa entre Robert, Rousseau e Emílio, o fazendeiro conta que a terra era dele e de sua família a gerações, que já havia plantado nela anteriormente e que a criança estragara seu trabalho. Emílio se vê desolado por perder seu cultivo e por compreender que não possui uma horta para chamar de sua, então o preceptor propõe ao hortelão que permitisse que Emílio voltasse a plantar naquele local, que o próprio menino cuidaria de todo o serviço e lhe concederia cinquenta por cento (50%) de tudo o que fosse produzido por ele naquele pedaço de chão. Robert aceita o acordo e avisa para que o menino trabalhe apenas naquela parte da propriedade e não estrague mais de seu plantio de melões.

Com essa representação³⁰ o genebrino nos demonstra o que pretende em sua proposta educativa: ensinar Emílio por meio de exemplos, por meio de ações, por meio do movimento, por meio de atividades físicas em que ele mesmo as execute. Do contrário, através apenas de palavras e discursos, em ambientes fechados e situações que desconheça, a criança facilmente esquecerá ou não compreenderá por não ter vivenciado o que se deseja ensinar. Assim ele consegue apresentar noções primitivas sobre a ideia de propriedade e das relações humanas à criança de uma maneira em que ela consiga realmente absorver e compreender, pois a terá experienciado por si mesma.

b) O exemplo do camponês e do selvagem

Em uma outra história, Rousseau adentra em uma suposta comparação com alunos de outros preceptores de sua época, ao explicar sobre a diferença entre dois tipos de homens cujos corpos estão sempre em exercício, mas que pouco pensam, o camponês e o selvagem. Para o autor, o primeiro sempre faz o que lhe ordenam e está continuamente em uma rotina diária aprendida por meio do hábito. É “tacanho, grosseiro e desajeitado” por sempre repetir o que lhe é proposto, enquanto o segundo é “arguto, sutil e engenhoso”, pois nunca segue ordens, está sempre pensando e procurando o que for melhor para si, deste modo trabalhando, simultaneamente, a mente e o corpo, assim, se desenvolvendo mais que o primeiro.

A partir disso, ao comparar com os alunos de outros preceptores, Rousseau diz que os outros aprendizes são maquinais, repetem e realizam o que aprenderam por meio do hábito, da rotina e da obediência. Que são determinados a agir somente pelo que lhe mandam e lhe esperam que

³⁰ Rousseau deixa claro que a história contada foi abreviada em questão do tempo que envolve o plantio, o cultivo e, que, o esforço de Emílio, conforme descrito, seria algo em torno de um (1) ano de trabalho.

o façam, assim, sem nada perceber ou pensar, apenas executam as repetições e se perdem em situações novas e desafiadoras, sem desenvolver o raciocínio e o pensamento crítico para cada fase em que se encontram, tendo por consequência, adquirido apenas um corpo embruteado e uma razão inexistente, tal como o camponês.

Para nosso autor, este aluno é acostumado a aguardar as ordens e as soluções de seus governantes, pois está habituado a nada fazer sem que o seja solicitado ou que o seja permitido (numa clara alusão à falta de liberdade). Aguarda para comer quando lhe mandam, a beber quando lhe permitem, a esperar para falar quando lhe autorizam. Não procuram pensar, porque sempre pensarão por ele, determinando por ele, decidindo por ele o que consideram melhor, mais adequado ou mesmo menos perigoso para ele, em ambientes fechados, supostamente mais seguros e em locais sem que lhe permitam ter experiências empíricas.

Tais mentores determinavam seus ensinamentos baseados em suas próprias vontades e aspirações, muitas vezes para serem vistos/reconhecidos pelos pais que o contratavam e, logo, desconsideravam o que a criança realmente desejava ou necessitava, enchendo-as com horas e horas de leituras e conhecimentos muito aquém de suas reais possibilidades de compreensão.

Em contrapartida, Emílio aprende desde cedo a lhe bastar para si mesmo, a não depender dos outros, a observar, a procurar, a pensar, a avaliar e sempre buscar determinar o que é melhor para si a cada momento. Aprende com o fluxo natural das coisas, age de acordo com seu próprio pensamento, busca para si sanar suas próprias necessidades, sem que ninguém faça algo por ele, exceto quando fosse realmente preciso, devido suas incapacidades momentâneas de sua idade transitória. Procura agir por meio de suas próprias forças e, assim, aprende a partir do movimento e do exercício do corpo a como utilizar melhor sua mente e, portanto, também desenvolve sua razão, tal como o selvagem.

“Assim seu corpo e seu espírito exercitam-se simultaneamente. Agindo sempre de acordo com seu pensamento e não pelo pensamento de outrem, une continuamente duas operações: quanto mais forte e robusto fica, mais sensato e judicioso se torna. Esse é o meio de um dia ter o que é considerado incompatível e que quase todos os grandes homens reuniram: a força do corpo e da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta³¹” (Rousseau, 2023, p. 113).

³¹ Nota-se aqui uma clara referência ao pensamento antigo (que evidenciaremos ainda mais no próximo capítulo desta dissertação), em que se aliava a educação da mente e do corpo.

Com o passar do tempo, este aluno da natureza desenvolve gradativamente suas habilidades motoras, aprimorando suas forças e, conseqüentemente, também inicia o despertar para a razão. Assim, Rousseau traz à tona o que os preceptores de sua época julgavam impossível de acontecer, mas reforça o que os antigos já pretendiam em seu processo educativo (do qual não hesita em nos demonstrar): “Assim seu corpo e seu espírito exercitam-se simultaneamente [...]”³², tal qual Platão desejava que seus jovens se exercitassem por meio da música e da ginástica, para que unissem as desejadas habilidades da mente e do corpo ao formar o cidadão grego almejado por seu processo educativo nos tempos antigos.

Inclusive, o autor nos afirma que “[...] Esse é o meio de um dia ter o que é considerado incompatível e que quase todos os grandes homens reuniram: a força do corpo e da alma, a razão de um sábio e o vigor de um atleta” (Rousseau, 2023, p. 113). Não seria exatamente isso o que Platão pretendia de um bom cidadão grego para que governasse seu povo? Unindo as melhores características do filósofo e do guardião vigoroso?³³

Jean-Jacques ainda nos reforça, mais uma vez, que a melhor educação é esta em que deixamos as crianças livres para que aprendam com a natureza, para que busquem por si mesmos sanar suas necessidades e controlar suas vontades, ao nos lembrar também das propostas de Licurgo³⁴ ao dizer que “Nunca conseguireis formar sábios se não começardes formando diabretes. Esta era a educação dos espartanos: em vez de colá-los aos livros, começavam ensinando-os a roubar seu almoço” (Rousseau, 2023, p. 113).

Rousseau também ilustra que seu aluno será mais capaz do que os outros ao dizer:

É então que ele poderá entregar-se aos exercícios corporais, que sua idade pede, sem embrutecer-lhe o espírito; é então que, em vez de aguçar a astúcia para esquivar-se de uma dominação incômoda, ireis vê-lo ocupando-se unicamente em obter de tudo que o cerca o que for mais proveitoso para seu bem-estar atual; é então que vos espantará a sutileza de suas invenções para apropriar-se de todos os objetos a seu alcance e para usufruir realmente as coisas sem auxílio da opinião dos outros [...] embora seu corpo esteja continuamente em movimento, quando se tratar de seu interesse atual e sensível vereis toda a razão de que é capaz desenvolver-se muito mais e de um modo muito mais adequado para ele do que em estudos puramente especulativos (Rousseau, 2023, p. 114).

³² Novamente, outra menção ao pensamento antigo (Platão) sobre a educação.

³³ Desenvolveremos essa ideia no próximo capítulo desta dissertação.

³⁴ Rousseau também nos remete à Licurgo, outro filósofo antigo, o qual também evidenciaremos pensamentos comuns no próximo capítulo desta dissertação.

Deste modo, ao comparar Emílio ao homem selvagem, nosso filósofo expõe, novamente, sua visão de uma educação da natureza em que se preza a liberdade para que a criança absorva o que precisa de acordo com suas próprias experiências, que aguçe seus sentidos, que procure as melhores situações e práticas para si.

E, assim o faz, determinando que a criança esteja sempre em movimento, que se exercite e nunca fique parada, nunca permaneça trancada num quarto, nunca se aquiete numa sala de aula, porque alguém assim o determine que seja. Rousseau, à sua época, anseia que os governantes e preceptores apresentem o mundo às crianças e que elas vivenciem o que desejarem, a buscarem conhecer o que lhe ataçarem sua curiosidade, seu interesse, seu desejo e, principalmente, suas necessidades.

c) Outras menções à atividade física

Como já elucidamos anteriormente, Rousseau insiste para que possamos seguir a ordem da natureza e permitir que a “criança seja criança” em seu tempo, pois na medida em que conseguirmos mantê-la atenta ao que consegue tocar, ao que lhe interesse e ao que consegue compreender, visualizaremos sua capacidade de percepção, de memória e mesmo de raciocínio. Para ele, se quisermos desenvolver a inteligência de nosso aluno, devemos preparar as forças que eles devem dominar. Assim, dizia: “[...] Exercitai continuamente seu corpo; tornai-o robusto e saudável para torná-lo sábio e sensato; que ele trabalhe, aja, corra, grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor e em breve o será pela razão” (Rousseau, 2023, p. 111).

Ao trabalharmos com as crianças coisas que estejam dentro de sua compreensão e interesse, instigamos a experiência e a exploração, para que gradativamente ela amplie o domínio e o leque de habilidades motoras que possui. “Todos nós – bebês, crianças, adolescentes e adultos – estamos envolvidos no processo permanente de aprender a mover-se com controle e competência, em reação aos desafios que enfrentamos diariamente em um mundo em constante mudança” (Gallahue, 2005, p. 55). De modo que cada estímulo, cada atividade, cada situação proposta à criança, será de grande valia para ela, pois a colocará em pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Existem várias formas para observarmos diferenças de desenvolvimento no comportamento motor da criança, sejam elas provocadas por questões do próprio indivíduo (fatores biológicos), devido ao ambiente em que se encontra (experiências) e da própria tarefa em si (fatores físicos ou mecânicos). Assim, durante o aprendizado dos movimentos, pode-se observar a evolução de uma criança ao se observar o processo em si (as formas de execução) ou o produto final (o desempenho).

Segundo Gallahue (2005), os movimentos são observáveis e podemos classificá-los em três categorias: estabilizadores, locomotores e manipulativos. Um movimento estabilizador é, basicamente, qualquer deslocamento, mudança ou agitação que exija algum grau de equilíbrio e essa estabilidade tem relação ao movimento que visa manter o equilíbrio relativo à força da gravidade. São exemplos: o girar, o virar-se, o empurrar, o puxar, movimentos axiais (baseados em algum eixo: rotação, flexão, extensão, adução e abdução), de posturas invertidas e rolamentos corporais³⁵.

Um movimento locomotor está relacionado ao deslocamento do corpo de um ponto um fixo delimitado e são exemplos ações como o caminhar, o correr, o saltar, o pular, etc. Já o movimento manipulativo está relacionado à manipulação motora rudimentar e refinada, sendo que na rudimentar está ligado à força que se aplica nos objetos ou à força que se recebe deles (exemplos: arremessar, apanhar, chutar, derrubar, prender, rebater, etc.) e na refinada se relaciona com o uso complexo dos músculos da mão e do punho (exemplos: costurar, escrever, digitar, desenhar, etc.).

Portanto, como não concordar com as ideias de Rousseau quando nos diz sobre o que as crianças fazem? Ele nos brinda com a frase: “[...] Alarma-vos vê-la consumir seus primeiros anos em não fazer nada. Como?! Ser feliz é nada? Pular, brincar, correr o dia inteiro é nada? Em toda sua vida ela nunca estará tão ocupada” (Rousseau, 2023, p. 97) e, ainda, completa tal afirmação se apoiando em um dos maiores filósofos da antiguidade, pois diz “[...] Platão, em sua *República* que julgam tão austera, educa as crianças somente com festas, jogos, canções, passatempos; parece que, quando as ensinou bem a divertirem-se, fez tudo [...]” (Rousseau, 2023, p. 97 e 98).

³⁵ Esclarece-se que, segundo Gallahue (2005), os movimentos de rolamentos corporais são enquadrados tanto como movimentos estabilizadores quanto como locomotores, considerando que visam o equilíbrio do corpo em uma situação postural incomum e também deslocam o mesmo de um ponto fixo original.

Em vários momentos, o autor recorre a citações relativas ao exercício ou à atividade física como ferramentas de extrema importância para que a criança aprenda e se desenvolva por meio destas práticas corporais e, em um novo pequeno apanhado, dentre vários possíveis, citamos:

“É um erro muito lamentável imaginar que o exercício físico prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem caminhar juntas e uma não devesse dirigir sempre a outra³⁶!” (Rousseau, 2023, p. 112), em que Rousseau ressalta o benefício do exercício para o conjunto corpo e alma, ao fazer mais uma menção ao que consta na educação antiga de Platão (veremos melhor essa proximidade desses pensamentos no próximo capítulo).

“[...] Como está continuamente em movimento, é forçado a observar muitas coisas, a conhecer muitos efeitos; adquire logo cedo grande experiência: recebe suas lições da natureza e não dos homens; instrui-se ainda melhor porque em lugar algum vê intenção de instruí-lo [...]” (Rousseau, 2023, p. 113), em que o autor nos lembra mais uma vez que o movimento é parte essencial para que Emílio aprenda e se desenvolva, de acordo com o método da natureza.

“[...] não pretendo que no inverno Emílio se exercite diante da lareira e sim fora, em pleno campo, em meio à neve e ao gelo [...]” (Rousseau, 2023, p. 125), em que o filósofo nos conta sobre como condicionará o corpo de seu aluno para que não adoeça e não sofra ao beber água fria na estação gelada e, mais uma vez, se utiliza das atividades físicas para avigorar a saúde de seu pupilo.

“Há um exercício puramente natural e mecânico que serve para robustecer o corpo sem dar ensejo para o juízo: nadar, correr, pular fazer girar um pião, lançar pedras; tudo isso está muito bem, mas acaso temos só braços e pernas?” (Rousseau, 2023, p. 130), em que o filósofo nos explica que tais práticas corporais fomentam o uso dos nossos sentidos, inclusive completando a afirmação dizendo que “[...] não exerciteis somente as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem; tirai de cada um deles o máximo partido possível depois verificaí a impressão de um pelo outro. Contai, medi, pesai, comparai [...]”, assim ressaltando ainda mais a importância das atividades para que desenvolvamos nossas capacidades sensitivas e para que visualizemos tudo que somos capazes de perceber, fazer e aprimorar, por meio destas práticas.

“Não imagino nada tão agradável e tão proveitoso quanto esses jogos, se forem organizados com um pouco de habilidade. Eu faria numa grande sala uma espécie de labirinto com mesas, sofás, cadeiras, biombos [...] colocaria [...] uma caixa quase igual bem cheia de balas.”

³⁶ Nota-se aqui mais uma clara referência ao pensamento antigo, que aliava a educação da mente e do corpo.

(Rousseau, 2023, p. 135), em que o Jean-Jacques nos relata sobre este e outros jogos noturnos que aplicaria a seus alunos, para além dos exercícios em si, seriam formas de se desenvolver os sentidos e as percepções, bem como para estimular a coragem e combater os terrores da noite.

Também lembramos aqui das corridas que Rousseau propunha a seu discípulo para a obtenção de pedaços de bolo (presentes nas páginas 140 a 143). Inicialmente as disputas se iniciaram com outros meninos que se contentavam com o prêmio simples, até que o próprio Emílio passou a treinar escondido de seu mestre, para que pudesse participar e ganhar o tão desejado bolo. A cada prova o preceptor aumentava as distâncias, alterava os caminhos, aceitava mais concorrentes e determinava condições mais difíceis para que seu pupilo as superasse e, durante esse processo, além do fortalecimento do corpo, do ganho em equilíbrio, agilidade e força, Emílio surpreendeu seu professor ao revelar práticas que foram além do planejado, como o ato de compartilhar o bolo (quando o cavalheirinho se acostumou com as vitórias) e também quando passou a escolher os percursos que mais lhe agradavam (não sendo necessariamente os mais curtos para alcançar a premiação). Este último fato, acabou por ser o motivo para o desenvolvimento de outra intenção desejada pelo autor, a percepção das distâncias que o aluno percorria.

Com tantos exemplos e citações presentes em toda a obra do *Emílio ou sobre a educação* (livros I e II), percebemos que ao relacionar uma maior liberdade regulada com as diversas práticas corporais possíveis Rousseau encontra uma combinação perfeita para apoiar sua proposta para que a educação de Emílio ocorra de acordo com os métodos da natureza. Assim, o autor imagina que seu método atinja seus objetivos e podemos perceber essa disposição ao lermos:

Deixai-o sozinho em liberdade, observai-o agir sem nada lhe dizer; considerai o que fará e como procederá. Como não precisa provar a si mesmo que é livre, nunca faz nada levianamente ou apenas como um ato de poder sobre si mesmo: acaso não sabe que é sempre senhor de si? É alerta, rápido, bem disposto; seus movimentos têm toda a vivacidade de sua idade, mas não vereis um único que não tenha um objetivo. Não importa o que deseje fazer, nunca empreenderá algo que esteja acima de suas forças, pois as testou bem e conhece-as; seus meios sempre serão apropriados para seus desígnios e raramente agirá sem estar seguro do êxito (Rousseau, 2023, p. 166)

E ele complementa, com a certeza de um resultado muito superior aos demais métodos educativos, que:

Agora quereis julgá-lo por comparação? Misturai-o com outras crianças e deixai-o agir. Logo vereis qual é a mais verdadeiramente formada, qual se aproxima mais da perfeição de sua idade. Entre os meninos da cidade, nenhum é mais ágil, mas ele é mais forte do que todos os outros. Entre os jovens camponeses, iguala-os em força e supera-os em agilidade. Em tudo o que está ao alcance da infância, avalia, raciona, prevê melhor do que todos eles. Trata-se de agir, correr, saltar, mover corpos, erguer massas, estimar distâncias, inventar brincadeiras, conquistar prêmios? Pareceria que a natureza está às suas ordens de tanto que ele sabe fazer facilmente todas as coisas submeterem-se a suas vontades. É feito para guiar, para governar seus iguais: o talento, a experiência servem-lhe de direito e de autoridade. Dai-lhe o traje e o nome que vos aprouver, não importa: em toda a parte será o primeiro, em toda parte chefiará os outros; eles sentirão sempre sua superioridade; sem querer comandar, será o senhor; sem pensar que obedecem, obedecerão (Rousseau, 2023, p. 167).

Portanto, entendemos que em sua proposição, Rousseau está certo de que a direção para a melhor formação de uma criança é seguir o caminho da natureza, alterando as práticas inadequadas de sua época. De modo que: se garanta a melhor alimentação possível desde o nascimento; se conceda a liberdade natural que este ser possa ter (ressalvando-os dos perigos); se respeite o tempo necessário para a criança se desenvolver de acordo com suas capacidades (não interferindo nas questões que lhe couberem solucionar por si próprias); se permita a interação social sempre que possível; e se promova a maior quantidade de práticas corporais que permitirão o desenvolvimento dos seus sentidos, de seu raciocínio, de sua preservação e de suas próprias forças.

Capítulo 2:

Fontes de inspiração para a relação entre Rousseau, a Educação e a Educação Física

“Eis aqui o artigo importante. É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos [...]” (Rousseau, 1982, p. 36, tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes).

Nesta segunda parte de nossa pesquisa, analisamos trechos de outras obras em que nos parece que Jean-Jacques Rousseau se utiliza para se inspirar ou para reforçar sua preocupação com a educação em uma nação e sua grande importância para que a mesma tenha sucesso, especialmente quando diz sobre a educação das crianças em uma sociedade.

Selecionamos aqui três obras³⁷ que acreditamos ser de suma importância para nosso autor no que tange à educação e discorreremos sobre pontos que nos alardearam para esta temática e sua conexão com o corpo, com o movimento, com a saúde, com o exercício e com a educação física, em suas respectivas épocas. Alguns excertos nos chamam a atenção e nos fazem refletir sobre as fontes que possam ter servido de inspiração para que o autor propusesse suas ideias em seu grande tratado sobre a educação, o *Emílio*.

Além disso, buscamos entender um pouco melhor como a educação era concebida no século XVIII e, por meio de um artigo de referência, demonstramos o cenário em que Rousseau combatia as ideias sobre a educação de sua época, tentando propor sua visão para a educação das crianças em uma sociedade.

A partir disso, conseguimos compreender melhor os contextos em que essas situações se davam, o que as envolvia, os métodos utilizados para alcançar os objetivos propostos e também teceremos alguns comentários a respeito destes textos, em que se destacam elementos que subsidiam nossa discussão sobre questões importantes na educação da criança, ressaltadas por Rousseau no *Emílio*, e sua relação com a educação física.

2.1) Vidas Paralelas: Licurgo

Considerando as várias citações ao longo da obra, entendemos que nosso filósofo, de alguma forma, se inspira nos antigos, especialmente ao citar *A República* como o mais belo tratado já escrito sobre a educação. Também buscamos verificar e compreender um pouco mais sobre essa possível influência da antiguidade na educação dos corpos em Rousseau e, assim,

³⁷ Nas obras que foram analisadas neste capítulo, devemos sempre levar em consideração o contexto da educação apresentada por Licurgo e Platão, de acordo com suas épocas, pois não podemos relacioná-las sem o devido cuidado, sendo cautelosos ao tentar compreender e diferenciar seus pontos relevantes dos aspectos desnecessários e suas possíveis más influências ou distorções.

procuramos pensadores que propuseram ideias sobre a educação de crianças e jovens na Grécia antiga e que possam ter tido algum reflexo nas exposições em *Emílio ou sobre a educação*.

Em nossas pesquisas nos deparamos com a grande obra de Plutarco, *Vidas Paralelas*³⁸, em que este historiador antigo nos apresenta o legislador Licurgo que, durante sua vida na Grécia antiga, foi responsável por consideráveis reformas nas instituições espartanas e por implementar ideias poderosas sobre a educação de seu povo. Ideias estas que foram fundamentais para o respeito e sucesso de Esparta, além de terem perdurado como esteios desta nação por séculos e que, certamente, foram responsáveis por estimular o pensamento acerca da relevância desse tema em Jean-Jacques.

Plutarco era um historiador, nascido aproximadamente 46 d.C., de origem na Macedônia. Possuía grande estima em Roma, onde lhe fora conferido o título de cônsul e onde exercera diversas conferências sobre temas variados (mesmo que em grego, pois não dominava outros idiomas, como a própria língua romana). Diz-se que escrevera cerca de “[...] quase dez mil páginas, das quais apenas metade chegou até nós [...]” (Plutarco, 1991, p. 12, introdução de Paulo Matos Peixoto). E, ainda, segundo Peixoto (1991), foi responsável por contemplar a humanidade com grande volume de dados sobre diversos pensadores da antiguidade.

As *Vidas Paralelas* representam o maior acervo de informações históricas que um autor antigo nos legou a respeito de não importa qual civilização. Ressuscitam, de Teseu a Otão, a memória milenar que vem do tempo mítico até o momento histórico em que a civilização da Grécia e de Roma começa a trair os primeiros sintomas da decadência (Plutarco, 1991, p. 9, introdução de Paulo Matos Peixoto).

Ao longo dos tempos, esta obra segue sendo lida e servindo de fonte de inspiração para grandes políticos e pessoas importantes que marcaram épocas, segundo Peixoto, “Nenhum estadista de sucesso, de Marco Aurélio a Winston Churchill, deixou de lê-lo e compreendê-lo” (Plutarco, 1991, p. 9, introdução de Paulo Matos Peixoto).

A obra *Vidas Paralelas* traz comparações, entre celebridades distintas, promovidas por Plutarco e é considerada uma das poucas fontes de informações de determinados personagens históricos, porém em nosso estudo, por questões de tempo e objetividade, nos concentramos apenas no capítulo em que ele nos introduz Licurgo. Plutarco nos apresenta esse homem como um grande legislador do século IX a.C. e nos relata que apesar das informações, à época, serem

³⁸ Tradução de Gilson César Cardoso, primeiro volume, edição de 1991.

um tanto quanto duvidosas e da possível existência de dois Licurgos na Grécia antiga, ele nos conta a história que é atribuída ao “mais glorioso” e que fora referendada por testemunhas mais conhecidas nas narrativas existentes até então.

Licurgo se tornou uma espécie de “rei temporário” de Esparta, quando seu irmão Polidectes foi morto. O antigo rei deixara sua esposa grávida à espera de uma criança e Licurgo, jurou devolver-lhe o trono quando lhe fosse oportuno, caso a mesma nascesse um menino. Fato este que lhe proporcionou grande estima e respeito entre os magistrados e os cidadãos espartanos³⁹, pois, na qualidade de tutor, Licurgo comandou Esparta por, apenas, cerca de oito meses e para se afastar de suspeitas de traição e um possível assassinato do legítimo rei (seu pequeno sobrinho), decidiu viajar até que o mesmo tivesse idade suficiente para gerar um filho e, assim, garantir a sucessão do trono.

Apesar de interessante, também não nos debruçamos totalmente na história de Licurgo e é a partir destas viagens, que buscamos suas percepções e suas propostas de leis, pois parte delas são apreendidas por ele durante seu afastamento. Focamos especialmente naquelas que embasam e dizem a respeito sobre episódios relativos à educação, pois este legislador reforma as instituições espartanas, por meio de suas *retras*⁴⁰ e, assim, propõe ideias que foram seguidas por diferentes reinados e por vários séculos nesta nação. Bem como servem de inspiração para muitos de seus leitores desde os tempos antigos à contemporaneidade.

Plutarco nos conta sobre o caminho que Licurgo fez em Creta:

[...] Ali, observou as instituições e conversou com os homens de maior reputação. Admirou e recolheu algumas das leis locais a fim de levá-las e adaptá-las a seu país; outras, desdenhou. Entre os indivíduos que em Creta passavam por sábios e políticos hábeis, havia um que ele convenceu, mediante testemunhos de amizade, a ir pra Esparta. Chamava-se Tales e tinha fama de poeta lírico. Mas, para ele, a arte não era senão um pretexto: na verdade, fazia o trabalho de excelente legislador, pois **suas odes exortavam à docilidade e à concórdia em árias e ritmos muito próprios para inspirar o amor da regra e da ordem.** Sem que os próprios ouvintes o percebessem, **os cantos amainavam-lhes os costumes e ensinavam-nos** a apetecer a bondade em lugar da iniquidade que então reinava entre os cidadãos do país [...] (Plutarco, 1991, p. 96 – grifo nosso).

³⁹ Destacamos aqui que a esposa de seu irmão desejava se desfazer da criança, o que possibilitaria o reinado pleno a Licurgo, porém com grande índole, fingiu aceitar a proposta da mulher e prometeu-lhe sobre a criança a se “[...] desembaraçar da mesma logo depois do nascimento [...]” (Plutarco, 1991, p. 95). Assim, ao garantir o nascimento do bebê e ao se confirmar um menino, informou a todos: “[...] ‘Nasceu-vos um rei, espartanos’ e o depositou sobre o trono [...]” (Plutarco, 1991, p. 95 e 96). Deste modo, todos os presentes se admiraram de sua justiça e grandeza.

⁴⁰ Decretos ou leis, não necessariamente escritas.

De Creta, Licurgo segue para Ásia, onde nos apresenta que:

De Creta, Licurgo velejou para a Ásia no intuito [...] **de observar a diferença entre seus modos de vida e instituições políticas**. Foi ali que, pela primeira vez, tomou conhecimento dos poemas de Homero [...]. Ponderando que, se esses poemas encerram passagens compostas para o prazer e o deleite, **contêm também preceitos de política e de educação muito mais valiosos**, apressou-se a copiá-los e recolhê-los para levá-los a seu país [...] (Plutarco, 1991, p. 97 – grifo nosso⁴¹).

Verificamos que as viagens de Licurgo foram de tamanho significado e importância que “[...] foi assim, que, de certo modo, propiciou a ele a possibilidade de formar os espartanos [...]” (Plutarco, 1991, p. 96). E, para nos aproximarmos de suas determinações sobre a educação no país, precisamos lembrar que o historiador nos relata que, mesmo não sendo o rei de Esparta, muitos solicitavam a volta de Licurgo de suas viagens para que pudesse exercer sua influência num país em que os próprios reis não se opunham a seu regresso, pois ele detinha o “[...] dom do mando e sabia atuar sobre o espírito dos homens [...]” (Plutarco, 1991, p. 98).

Deste modo, após perceber um ambiente favorável, ele retorna e propõe mudanças importantes na constituição espartana para que suas ideias fossem instauradas, aceitas e que fossem compreendidas por todos. Suas três principais reformas se constituíram em:

- Instituir o senado;
- A partilha de terras e troca das moedas de ouro e prata por moedas de ferro;
- Os repastos públicos;

Tais mudanças foram fundamentais para que se houvesse o respeito ao cumprimento das leis, como também para que fossem expurgados o luxo, as posses, o sentimento e a vontade dos cidadãos em querer ter mais do que os outros de sua pátria, além de implementar e reforçar, constantemente, o sentimento de força, orgulho e união de uma nação.

Como representantes, o senado, formado por sábios anciãos, promovia um certo equilíbrio das forças entre os oligarcas e os habitantes, ao se fazer em favor dos reis contra a democracia do povo e a favor do povo contra as tiranias dos reis. Por meio de assembleias, eram os responsáveis por apresentar as propostas à massa.

⁴¹ Destacamos nestas duas últimas citações, por meio de grifo nosso, aspectos durante sua viagem que nos chamam a atenção, dos quais Licurgo se utilizará em suas reformas e, principalmente, no modo de educar seu povo.

Já a partilha de terras e alteração da moeda proporcionou, entre a população, uma mudança de hábitos e a solução de grandes problemas que incomodavam Licurgo, “[...] para banir de Esparta a insolência, a inveja, o vício, o luxo e as doenças sociais ainda mais antigas e graves do que essas, a saber, a riqueza e a pobreza, persuadiu os cidadãos a fazerem do país um patrimônio comum” (Plutarco, 1991, p. 101 e 102). Assim, as terras foram distribuídas de maneira que as famílias pudessem ter o suficiente para se manterem produzindo e saudáveis, enquanto as moedas de ferro que, internamente, substituíram as de ouro e prata, sendo muito numerosas (devido ao seu valor individual ínfimo), quebradiças e sem valor fora de Esparta, afastaram o comércio externo, anulando o desejo sobre o supérfluo, o acúmulo e a vontade de possuir mais e mais.

Por fim, os repastos públicos nada mais eram do que encontros entre todos os concidadãos espartanos, entre os ricos e pobres, artesãos, filósofos e guardiões, para que todos se alimentassem e bebessem harmonicamente em conjunto, sem grandes mesas ornamentadas, em grandes salas esplêndidas e para poucas pessoas específicas que detivessem a condição de ostentar tal pompa. Seu objetivo era diminuir ainda mais as disparidades sociais ao se proibir os banquetes particulares e ordenar que o fizessem entre todos.

Além de pretender também que seu povo se mantivesse com maior saúde, assim como observamos no trecho a seguir quando associa os excessos alimentares às enfermidades dos corpos que se originavam desses banquetes privados.

No intuito de acossar com maior eficácia ainda o luxo, bem como de suprimir o amor das riquezas, introduziu sua terceira e mais bela reforma, a instituição dos repastos em comum. Os cidadãos deviam se reunir para trincar o mesmo pão e o mesmo bocado regulados por lei. Foi-lhes proibido comer em casa, esparramados em leitos suntuosos diante de mesas magníficas, engordando na sombra como bichos glutões pelas mãos de cozinheiros e pasteleiros refinados, embotando as almas e os corpos, abandonando-se a todos os desejos e fartando-se a ponto de necessitarem logo depois de muito sono, banhos quentes, demorado repouso e cuidados constantes, como se estivessem enfermos [...] (Plutarco, 1991, p. 104).

Essas mudanças na constituição espartana foram de suma importância para a força deste país, mesmo que gerasse incômodo, principalmente aos ricos, pois mudou-se os hábitos, cortaram-se vários vícios e gerou-se um senso de unidade e fortalecimento da nação. E, esse legislador entendia que era necessário um meio para que suas ideias fossem compreendidas e seguidas por sua gente, mas como fazê-lo sem criar revoltas ou insurreições? Como

implementá-las sem colidir com os antigos preceitos e normas vigentes? Qual método poderia ajudá-lo nesse processo?

Essas novas regras, essas novas propostas eram cumpridas e observadas por seus habitantes, ao passo que foram inculcadas na população não à força, mas sim por um meio que Licurgo julgava muito mais forte e eficaz do que meras leis escritas, ordens de execução e brutalidades para seu cumprimento. Ele entendia que a melhor forma de fazer com que seus habitantes seguissem suas leis, verdadeiramente, era por meio da **EDUCAÇÃO**⁴² de seu povo.

Desde suas viagens Licurgo percebia os efeitos dos cantos, do poeta Tales em Creta, que persuadiam as mentes ao “amor da regra e da ordem” e abrandavam os costumes enraizados e limitados para ensinar-lhes algo de bom, ou de novo ou, ainda, de necessário, em meio a tantas injustiças que ali reinavam. Como também na Ásia, se deparou com a obra completa de Homero e não apenas lhe via as partes destinadas aos prazeres, mas, sim, identificou o que se tinha de mais magnífico nela, que eram seus preceitos de política e educação.

Em seu retorno a Esparta, aliando seu caráter com o aprendizado externo ele compreendeu que precisava educar seus pares, necessitava de cortar-lhes os vícios e os velhos hábitos, deveria ensinar-lhes as novas regras e moldar-lhes os pensamentos, para que seu povo pudesse buscar as virtudes necessárias para, assim, estabelecer um reino sólido em sua nação.

Assim, Plutarco demonstra este pensamento ao nos contar que:

Licurgo não pôs suas leis por escrito, e essa determinação constitui o objeto de uma de suas prescrições conhecidas como retras. Estava ele persuadido de que as normas mais importantes para o bem público e a prática da virtude permaneceriam fixas e inabaláveis se fossem implantadas nos costumes dos cidadãos mediante exercício continuado; teriam, assim, mais eficácia que a coação, nascendo da vontade despertada entre os jovens pelo processo educativo, que realiza para todos a ordem instaurada pelo legislador. [...] (Plutarco, 1991, p. 107).

Licurgo então se deparou com esse caminho, o de educar sua gente. “A educação sendo para ele a tarefa mais bela e importante do legislador, foi elaborada com o máximo cuidado [...]” (Plutarco, 1991, p. 109) e, assim, o fez para todos. Para as meninas, os meninos e os adultos, cada grupo com suas especificidades, mas, de modo geral, implementou uma educação voltada para a obediência, para a saúde e vigor dos corpos espartanos, para a vida simples e a

⁴² Enfatizamos aqui, por meio de destaque em negrito e caixa alta, o poder da educação para transformação de uma sociedade (desde a visão de Licurgo na Grécia antiga).

negação do luxo, na pretensão de que sua nação fosse unida, forte e destacada em guerra, para que, deste modo, seu país obtivesse todo êxito e glórias possíveis.

Conforme exposto por Plutarco, ao contrário de Aristóteles, que desistiu de instruir as mulheres em seu tempo⁴³, Licurgo se ocupou delas com o maior cuidado possível e determinou que as meninas se exercitassem “[...] na corrida, na luta, no lançamento do disco e do dardo [...]” (Plutarco, 1991, p. 109). Assim, almejava que as mulheres fossem fortes o suficiente para nutrir e gerar filhos aptos e saudáveis, que elas tivessem a energia para aguentar as dores do parto e saírem vitoriosas, concedendo mais um belo guardião espartano à nação. “Desejava que a semente do homem, fortemente enraizada em corpos robustos, produzisse os mais belos germes [...]” (Plutarco, 1991, p. 109). Portanto, se apressou em educá-las para o matrimônio e o nascimento destas crianças.

Para se casarem, as meninas não deviam ser novas demais, mas assim que estivessem em pleno vigor físico e sendo capazes de gerar um bebê, já o poderiam fazer. Eram raptadas numa espécie de ritual pré-casamento e se mantinham afastadas dos homens para que se conservasse acesa a chama do desejo a ponto de, muitas vezes, já estarem grávidas antes do matrimônio, pois os homens jovens ainda passavam a maior parte do tempo e viviam junto de seus colegas (como veremos a seguir).

E, mesmo que após o casamento, se seus maridos estivessem velhos, enfermos ou debilitados ou, ainda, se outro espartano saudável desejasse com ela ter filhos ou até mesmo que este fosse apresentado pelo próprio marido idoso para tal finalidade, a constituição permitia que isso pudesse acontecer e lá não se identificava tais atos como adultério. Havia a intenção e a cultura de gerar os melhores e mais capazes, em termos físicos, pois os filhos não pertenciam a seus pais, mas eram um bem comum da cidade.

É de conhecimento comum, sejam pelas histórias, livros ou filmes, a mítica de que os espartanos foram “os melhores guerreiros já conhecidos do mundo”, mas pode não se compreender direito o que levou a esta máxima folclórica ou realmente verdadeira. Contudo, Plutarco nos mostra que por meio da educação dos meninos, proposta por Licurgo, possa ser uma grande razão desta narrativa fantástica.

⁴³ Conforme exposto no trecho de sua obra: “[...] Não é exato, como pretende Aristóteles, que depois de tentar instruir as mulheres desistiu, incapaz de moderar-lhes a licença e o império sobre seus maridos [...]” (Plutarco, 1991, p. 109).

Segue abaixo um trecho que demonstra claramente a cultura de vigor físico e robustez para que os espartanos, desde o nascimento, pudessem se efetivar como os maiores guerreiros e guardiões de um país, e que, independentemente de ser uma lenda ou não, ilustra o princípio do processo educativo para os homens em Esparta.

Quando lhe nascia um filho, o pai não podia educá-lo: levava-o para um local chamado *lesche*⁴⁴, onde tomavam assento os anciãos da tribo. Estes examinavam o recém-nascido; se apresentasse robustez e boa conformação, ordenavam que fosse criado e consignavam-lhe um dos nove mil lotes de terra; se, porém, fosse débil e disforme, mandavam-no para um sítio denominado *Apotetas*⁴⁵, que era um precipício do Taígeto. Achavam, com efeito, ser melhor para o Estado e para ele próprio não deixá-lo viver, já que era maldotado de nascença em saúde e força. Vem daí que as mulheres não lavavam os bebês com água, mas com vinho: queriam assim testar-lhes a constituição. Diz-se, com efeito, que os doentes e epiléticos, sob o efeito do vinho puro, morrem de convulsões, enquanto os de complexão sadia extraem dele uma têmpera melhor e um vigor mais pronunciado [...] (Plutarco, 1991, p. 112).

Portanto, desde o nascimento os bebês eram verificados e selecionados conforme sua constituição e natureza física⁴⁶. Os sadios eram declarados aptos para viver e seguir na educação de Esparta, enquanto os deficientes e malsãos eram eliminados, atirados de um penhasco e lançados à morte, pois acreditavam que, devido às suas características, estes seriam um problema para o estado e para a força do país.

Além disso, tinham a crença de que com banhos de álcool (no caso, banhos de vinho puro), poderiam enxergar os problemas de saúde destas crianças, que esses escolhidos teriam mais chances e mais vigor para crescer e se desenvolver com maior facilidade, que seriam, desde cedo, mais capazes para lutar, fortalecer seus corpos, suportar as dores e à todas as condições de treinamento e esforço físico, propostas pela educação espartana.

As próprias amas dessa época tinham por obrigação eliminar as fragilidades destes pequenos, desde sua alimentação sem frescuras e delicadezas, aos medos e sustos (trevas e solidão), aos caprichos desnecessários, aos choros, às lágrimas e, até mesmo, às birras. Assim como percebemos no *Emílio* de Rousseau, Plutarco nos informa que essas amas também não

⁴⁴ Isto é, “local de palestra” (do verbo *lego*, “falar”) (Plutarco, 1991, p. 112).

⁴⁵ Do verbo *apo-tithemi*, “depositar” (Plutarco, 1991, p. 112).

⁴⁶ Tal como os espartanos desprezavam as deficiências, Rousseau também não indica em seu livro orientações sobre a educação de pessoas com deficiências e percebe-se sua falta de tato com o tema ao lermos trechos como: “Quanto mais fraco for o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte, mais obedece [...] Um corpo débil enfraquece a alma” (Rousseau, 2023, p. 32). Porém, apesar de analisarmos a falta de importância dada ao tema, focamos nas boas considerações que Rousseau faz para a educação dos bebês e das crianças.

enfaixavam as crianças espartanas e deixavam-nas mais livres, nuas, de maneira que seu corpo ficasse mais livre para o movimento e as demais atividades.

A partir dos sete anos de idade, os meninos eram recolhidos e levados para viverem em conjunto de outros rapazes, para brincarem, comerem, lutarem, a trabalharem e dormirem juntos, longe de suas famílias. Faziam todas essas atividades em comum e essa educação era imposta e infligida por meio de castigos e punições, das quais esses alunos deviam acatar, pois este era um aprendizado voltado para a obediência e fortalecimento de seus corpos e suas mentes.

Os estudos referentes ao letramento eram limitados ao básico ou somente ao necessário e tudo era monitorado pelos mais velhos, que os seguiam sempre de perto nos ginásios, supervisionando, ministrando aulas ou apenas instruindo algumas lições. Estes jovens eram sujeitados a andarem sem calçados, sujos, nus e de cabeças raspadas e suas instruções consistiam em “[...] aprender a obedecer, suportar pacientemente a fadiga e vencer no combate [...]” (Plutarco, 1991, p. 113).

Os mais velhos propunham diversas situações para que sempre monitorassem a índole e a capacidade de cada um deles, assim como exposto no trecho:

Surripiam toda a comida que podem, aprendendo assim a atacar com êxito os que dormem ou relaxam a vigilância. A punição daquele que se deixa prender em flagrante é o chicote e o jejum, pois, sendo muito magra a sua refeição, cumpre que por si mesmos se defendam da fome pela audácia e pela astúcia [...] (Plutarco, 1991, p. 114).

As crianças eram ensinadas a roubar para obterem alimentos, mas por detrás do furto, seus mestres observavam aqueles que eram capazes de aprender a atacar com eficácia aqueles que afrouxavam suas defesas, vislumbrando assim o desenvolvimento de habilidades e o treino para a guerra. As crianças e jovens (*eirenes*) que fossem surpreendidos recebiam a devida punição: chicotadas e o jejum, pois também era uma forma de educá-los para lutar até mesmo contra a fome.

Além disso, acreditava-se que a restrição alimentar, sem seus excessos, favorecia o crescimento. Entendia-se que a falta de moderação ao ingerir os alimentos se transformaria em algo prejudicial ao corpo, “[...] uma massa de nutrientes que se espalha em profundidade e largura [...]” (Plutarco, 1991, p. 114). Então, pensava-se que a dieta estimularia a boa distribuição corporal desses nutrientes de uma forma mais natural, que lhes auxiliaria em altura,

beleza, flexibilidade e agilidade. Diziam ainda que “Esse é um dos efeitos da parcimônia na alimentação; mas afirma-se que ela também favorece o desenvolvimento do corpo [...] Assim, o corpo cresce livre e facilmente.” (Plutarco, 1991, p. 114 e 115).

Outro ensinamento importante em seu processo educativo era a valorização da honra e da virtude, para isso, com certa frequência os mais velhos lhes faziam questionamentos diretos, ponderados e de importância social ou política, como por exemplo: “quem era a figura mais importante da cidade?” ou “se tal conduta de um certo homem era adequada em determinada situação?”.

Deste modo, acostumavam-nos a responder de forma sucinta e argumentada para que julgassem suas ações e para que se aproximassem dos interesses e das questões públicas do Estado. Também eram reservados os devidos castigos aos que não respondessem, hesitassem ou falassem demais, pois assim identificavam àqueles que demonstravam indícios de uma índole negativa, de sua falta de compromisso e da ausência de senso de justiça desejados.

Outro ponto de destaque nesta educação dos meninos, era a importância dada para ensinar-lhes a poesia e o canto. Tamanho era seu valor que, assim como já mencionado e aprendido por Licurgo em suas viagens, essas ferramentas que tanto auxiliavam na educação espartana também tinham grande influência nas campanhas, pois percebemos que “Havia tanto empenho em ensinar-lhes a poesia e o canto como em adestrá-los na correção da linguagem. Percebia-se nos versos que cantavam uma espécie de aguilhão que despertava a coragem e comunicava um ímpeto entusiasta para a ação” (Plutarco, 1991, p. 118). Deste modo, preparavam-lhe os pensamentos e ações desejadas para o bem do Estado, por meio da obediência cega e devotada ao bem comum.

Tais versos, tais poemas e tais músicas incentivavam e fortaleciam seus guerreiros, pois enalteciam todos aqueles que se doaram e morreram por Esparta, incitando suas virtudes, a felicidade e orgulho. E, o resultado, o ápice desta educação se evidenciava quando seus homens se postavam para as guerras, sem medo, com a tranquilidade de quem sempre fora treinado a cada minuto para o combate, ansiosos para provarem seu valor, sua submissão, sua vida de devoção, de culto do corpo forte moldado para a proteção da cidade, de vitória sobre o cansaço e da absoluta obediência a seu rei para o conflito contra seus opositores. Assim, seguiam firmes, repletos de esperança e audácia, dispostos a guerrear e alcançar o sublime feito de lutar, alcançar as glórias da batalha e, se necessário, morrer por sua pátria.

Engana-se aquele que pensa que a educação se voltava apenas para os jovens e as moças, e que ela não se estendia aos adultos na Esparta de Licurgo, pois, para o legislador, todos eles deviam continuar com esta inquietação e essa busca pela sabedoria. “A educação dos espartanos prolongava-se até à idade madura. Ninguém era livre para viver como quisesse [...]” (Plutarco, 1991, p. 121). Caso não estivessem a fazer alguma atividade ou em expedições militares, os mais velhos se ocupavam de supervisionar e ensinar algo de útil aos mais jovens, ou ainda, procuravam os anciãos para se instruírem também nessa longa jornada para que se tornassem mais sábios, mais necessários e mais úteis ao país.

Como os espartanos não precisavam se preocupar com o trabalho e o dinheiro, seja pelas mudanças na constituição (para a eliminação do luxo, para a desestimulação ao acúmulo, para que o dinheiro não tivesse valor nenhum no país e para maior equilíbrio entre as classes) ou porque os trabalhos e o laboro eram realizados pelos hilotas⁴⁷, os espartanos estavam sempre disponíveis para a instrução e o aprimoramento nas artes da guerra.

Licurgo liberou seus compatriotas das atividades domésticas, das atribuições cotidianas convencionais e da labuta diária, para conceder-lhes quase que todo tempo livre para que o cidadão espartano pudesse se aperfeiçoar de acordo com os princípios educativos visados e exigidos nesta nação, os quais reforçamos: a obediência, a tolerância à fadiga e o êxito na guerra. Assim como percebemos no excerto:

Os que tinham menos de trinta anos nunca iam ao mercado, mas mandavam os parentes ou amantes comprar o necessário para o lar. Quanto aos mais velhos, envergonhar-se-iam de parecer constantemente ocupados com semelhantes ninharias e ausentes a maior parte do tempo do ginásio e das *lesches*. Nesses locais se reuniam para empregar honestamente seus lazes em grupo, sem nunca falar de fortunas ou negócios comerciais. A maior parte desses encontros era consagrada ao elogio das boas ações e à crítica das más [...] (Plutarco, 1991, p. 122)

Portanto, discorremos acima sobre alguns pontos que consideramos importantes acerca dos princípios básicos propostos por Licurgo para a educação dos espartanos, pontos estes que lhe auxiliaram a moldar seus cidadãos para uma visão comum de uma cidade forte. Claro que o foco desse legislador era produzir corpos robustos para o combate, a obediência e a unidade da nação, mas assim o fez introduzindo os ideais e as respectivas funções a serem absorvidas por

⁴⁷ Os hilotas eram os servos de Esparta: “[...] Cultivavam a terra pagando arrendamento a seus senhores e não tinham nenhum direito político” (Plutarco, 1991, p. 94).

cada pessoa, não por meio da força, mas por meio do processo educativo das crianças e adultos (homens e mulheres).

Eis o que buscamos dizer que tenha tido alguma influência na proposta pedagógica de Rousseau, pois esse filósofo percebeu o poder que a educação possui para a formação de um cidadão com preocupações que transcendem a si próprio e que seja pronto para viver em uma sociedade priorizando o bem coletivo.

2.2) A República

De acordo com nosso entendimento de que Rousseau fora influenciado pelo pensamento antigo de educação de seu povo, também procuramos apoio na obra *A República*⁴⁸, de Platão. Dissemos anteriormente que o autor do *Emílio* parece se inspirar na Grécia antiga ao considerar este livro como “o mais belo tratado já escrito sobre a educação” e ao imergimos nos diálogos Socráticos que expõem as ideias de Platão sobre a natureza da justiça, a sociedade ideal e a formação do homem justo ao longo dos dez livros que compõem essa obra, também encontramos trechos que fortalecem a ideia dos processos educativos para a formação de um bom cidadão e que nos auxiliam na compreensão de como isso se dava à época. Contudo, nos concentramos apenas em seus livros II e III, em que identificamos a forte ligação da proposta platônica de educação dos guardiões com a educação física e a saúde.

Para Platão, discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, nascido em 428/427 a.C., os guardiões “[...] devem ser educados desde a infância e por toda a vida” (Platão, 2014, p. 113, 403d). Com este fragmento, desde já, percebemos que ele demonstra uma noção tão grande da importância da educação na vida de seus cidadãos, pois, ao longo da obra, esse filósofo projeta uma educação que seja completa, em que se eduque o corpo e a mente de maneira simples e equilibrada e, por isso, diz que “[...] não acho que seja o corpo que, sendo bom, por virtude sua, torna boa a alma, mas o contrário. A alma boa, por virtude sua, faz com que o corpo seja o melhor possível” (Platão, 2014, p. 113, 403d).

Podemos dizer que existia a preocupação de se educar para que se criasse o tipo de cidadão imprescindível para que a chamada “sociedade ideal” nas cidades gregas se tornassem

⁴⁸ Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado e revisão técnica e introdução de Roberto Bolzani Filho, 2ª edição de 2014.

realidades. E, assim, os gregos se utilizavam da música para educar a alma ou a mente e a ginástica para educar os corpos.

Possuíam a intenção de se priorizar a educação da alma, em ordem anterior à da educação do corpo, com o claro objetivo para que este não se tornasse apenas brutalizado e intempestivo, mas visava a busca pelo equilíbrio necessário para que se obtivesse o guardião desejado, que fosse forte e saudável, mas sobretudo inteligente e consciente das situações que transcendam a si mesmo e alcancem a todos.

Na própria introdução deste livro, encontramos o reforço dessa importância:

É o momento do surgimento da noção talvez mais importante do diálogo, pois é a chave para a viabilização da cidade: a educação. A cidade una e harmônica depende da adequada educação que receberão artesãos, guardiões e o filósofo. Da educação dos guardiões se poderá vislumbrar qual deles terá as qualidades necessárias para tornar-se filósofo e governar. Ela consistirá de ginástica para o corpo e “música” – a “artes das musas” – para a alma (376e). (Platão, 2014, p. XXIX, introdução de Roberto Bolzani Filho).

Nesta proposta de educação antiga, pretendia-se que desde cedo se moldasse as crianças para que seguissem o modelo adequado para se tornarem bons cidadãos gregos, para que se atingissem os exemplos determinados para que se criassem os grandes guardiões e, assim, se iniciava preparando a alma por meio da música, para na sequência se habilitar o corpo através da ginástica. “Depois da música, os jovens devem ser educados com a ginástica [...] depois de prestar à alma os cuidados necessários, nós a incumbíssemos de enunciar com precisão as normas referentes ao corpo e, sem alongar-nos em discursos, só tratássemos dos modelos [...]” (Platão, 2014, p. 113, 403e).

É necessário que deixemos claro que toda vez que Platão cita a ginástica, ele se refere à educação física e os chamados ginásios eram locais próprios para as práticas corporais e de treinamentos físicos.

Tal como nós Hale (1969)⁴⁹, considerando as análises de Pitágoras sobre a obra de Platão, também compreende assim em seu artigo, ao dizer que: “Ambos os filósofos definiram a

⁴⁹ Que publicou o texto: “Sobre as possíveis influências Pitagóricas nas visões de Platão sobre a educação física em *A República*” (Tradução do autor desta dissertação. Texto original: “Possible Pythagorean influences on Plato’s views of physical education in *The Republic*”).

educação física como ginástica, o que significava o treinamento do corpo por um sistema de exercícios em que os membros nus tinham plena liberdade de ação”⁵⁰.

Deste modo, podemos afirmar que a educação física sempre esteve totalmente interligada à educação dos povos, não se limitando apenas ao condicionamento dos grupos musculares, ao fortalecimento dos corpos para as guerras, ao aprendizado e melhor execução de exercícios físicos e não se restringindo somente à saúde destes corpos, mas se integrando à uma educação mais ampla, fazendo parte inseparável do equilíbrio que se busca entre corpo e mente por meio das práticas corporais, desde os princípios de educação oriundos da Grécia antiga, tal como vimos também em Licurgo.

Embora Platão determinasse que a alma era superior ao corpo e que a primeira devesse ser orientada antes da segunda (especialmente para que se moldasse os valores e as virtudes desejadas ainda na infância), também podemos destacar o trecho abaixo em que se flagra que essas duas artes devem andar juntas e que precisam se conciliar para que o homem siga no caminho certo ou no caminho que se deseja. Assim, estariam nos mostrando a necessidade de uma educação integral.

Ao que parece, afirmaria eu, foi por dois motivos, a impetuosidade e a filosofia, não a alma e o corpo, motivos apenas acessórios, que um deus concedeu aos homens essas duas artes, a ginástica e a música, para que essas atividades se harmonizassem e atingissem um nível adequado de tensão e relaxamento [...] Ah! Quem melhor mistura música e ginástica e as traz de modo equilibrado à sua alma é o que, com muita razão, diríamos ser de maneira perfeita o mais sensível às musas e mais harmonioso, muito mais do que aquele que afina as cordas de um instrumento (Platão, 2014, p. 124, 412a).

Até mesmo Hale (1969) afirma em seu texto que Platão entendia sobre a necessidade do desenvolvimento físico harmonioso, que só se daria através da boa relação entre a alma e o corpo, ao dizer que: “Platão explicou que a criação de um corpo simétrico e bem equilibrado só ocorreu quando existia ‘uma ordem natural e uma regulação mútua entre as partes do corpo’”⁵¹.

Assim como no exemplo dado por Platão, para se afinar um violão é necessária uma referência sonora, como um guia ou como um modelo desejado, mas também é preciso o devido

⁵⁰ Tradução do autor desta dissertação. Texto original: “Both philosophers defined physical education as gymnastic, which meant the training of the body by a system of exercises in which the naked limbs were allowed full play” (Hale, 1969, p. 695).

⁵¹ Tradução do autor desta dissertação. Texto original: “Plato explained that the creation of a symmetrical, well-balanced body existed when ‘a natural order and government of one by another in the parts of the body’ existed” (Hale, 1969, p. 697).

ajuste das cordas para que estejam posicionadas, alinhadas e tensionadas corretamente para produzir o som almejado. O que podemos associar e compreender, perfeitamente, em sua exposição como exemplos pela educação da alma e pela educação dos corpos, respectivamente.

No livro II de *A República*, Platão também demonstra a necessidade que os sábios de seu tempo tiveram por definir que, por meio dos poemas e dos cânticos, devia-se propagar apenas as ideias desejadas para que servissem de modelos à educação da alma para suas futuras gerações. Enquanto que através dos exercícios ginásticos e do esforço físico se moldariam a coragem, a força e a determinação para as ações necessárias de tais homens.

Por isso, percebemos que o ensino, à época, se dava por meio de situações e proposições realizadas para que a todo momento as crianças e jovens fossem testados, para que se verificasse a índole e o caráter de cada indivíduo, para verificar aqueles que poderiam se notabilizar como os melhores e talvez até se tornarem os governantes daquela pátria num futuro. Para tal, destacamos o trecho a seguir:

[...] nós devemos procurar saber quais são os melhores guardiões daquilo que entre eles é um lema, a saber, que a cada vez devem fazer o que julgam melhor para a cidade. E, já desde a infância, devemos observá-los ao propor-lhes tarefas em que muito facilmente se esqueceriam de tal lema e se deixariam enganar, escolhendo quem dele se lembra e não se deixa enganar, e excluindo os outros [...] E devemos impor-lhes fadigas, dores e competições em que possamos observar essas mesmas disposições (Platão, 2014, p. 127, 413d).

Notamos que mais uma vez a proposta grega se pauta nas vivências, na proposição de situações de stress e de práticas corporais para que se molde o cidadão, para que este aprenda por meio de suas experiências a lidar com os conflitos e a expressar o melhor de si em prol da vida em comunidade. Contudo, indicavam que as atividades, os treinamentos e a educação física deviam ser realizados de forma simples e moderada, para que o cuidado excessivo com o corpo não gerasse prejuízos indesejados.

Verificamos vários trechos em que a saúde é relacionada à prática dos exercícios ginásticos, tanto para visar um corpo naturalmente mais robusto, como para os atos de coragem e perspicácia, quanto para que o mesmo fosse mais saudável e menos suscetíveis às doenças. Assim destacamos os trechos: “Então, lá a variedade gerava intemperança e aqui a doença, mas na música a simplicidade gera temperança nas almas, e na ginástica, a saúde dos corpos [...]” (Platão, 2014, p. 115, 405a) e “Será que o músico, seguindo essas mesmas pegadas, ao sair em

busca da ginástica não conseguirá, se quiser, eximir-se do uso da medicina, a não ser em caso extremo?” (Platão, 2014, p. 122, 410b).

Em outros excertos, também verificamos a mesma intenção de valorizar a educação física em vista da saúde, na busca do corpo sadio e do equilíbrio entre as duas educações, como: “Nos próprios exercícios ginásticos e nos trabalhos, visando ao ímpeto natural e procurando incitá-lo, labutará mais do que se visasse à força física e não tratará de regrear, como fazem os outros atletas, sua alimentação e trabalhos para ter um corpo robusto” (Platão, 2014, p. 122, 410b) e “[...] os que estabelecem a educação pela música e pela ginástica não fazem isso, como pensam alguns, a fim de que com uma cuidem do corpo e, com outra, da alma?” (Platão, 2014, p. 122, 410c).

Encontramos, ainda, outros dizeres relacionados ao corpo e à saúde, em relação à alimentação, em que também identificamos instruções muito similares às descritas no *Emílio* (especialmente à nutrição das amas de leite⁵²), com orientações para que a alimentação dos guardiões fosse equilibrada de acordo com suas ações e as funções que o mesmo desempenha nessa sociedade.

Deste modo, o filósofo antigo expõe: “E quanto à alimentação? [...] Será que o regime desses atletas seria o adequado aos guardiões? [...] ele causa uma certa sonolência e instabilidade para a saúde [...] se saem um pouco da dieta prescrita, esses atletas sofrem doenças graves e agudas [...]” (Platão, 2014, p. 113, 404a). Novamente, destaca-se a relevância de se preocupar com o que é oferecido aos homens para preservar sua saúde, assim como no trecho: “[...] Vês que, durante as campanhas, nos banquetes dos heróis, não lhes serve peixes, agindo assim mesmo estando à beira-mar, no Helesponto, nem carnes cozidas, mas unicamente assadas [...]” (Platão, 2014, p. 114, 404c).

Além disso, Platão também nos alerta para que os alimentos ingeridos não contivessem temperos, para que assim pudessem evitar possíveis problemas oriundos até mesmo da forma de seu preparo. Ele nos lembra que: “Creio que Homero nunca mencionou temperos... Até os outros atletas sabem que, se alguém quer ter um corpo em boa forma, deve abster-se disso tudo? Sabem muito bem, disse, e se mantêm afastados” (Platão, 2014, p. 114, 404c)”.

Da mesma maneira, Rousseau nos aponta para que se evitasse os alimentos gordurosos e extremamente temperados a serem concedidos às amas de leite com a finalidade de não se

⁵² Conforme já apresentamos no capítulo 1, pág. 22, sobre a alimentação das amas de leite e a própria nutrição necessária aos bebês.

prejudicar o leite que seria oferecido à Emílio e que pudesse lhe causar mais cólicas, e, vai além, acrescentando ainda a importância e o valor nutricional de uma dieta mais rica em verduras. Portanto, alguns dos preceitos antigos apresentados por Platão nos parecem ser uma clara influência nos pensamentos propostos por Jean-Jacques.

Também examinamos no livro III, de *A República*, a presença de ideias de Licurgo apresentadas por Plutarco, em *Vidas Paralelas*, ao lembrarmos duas das três reformas que o legislador antigo estabeleceu em Esparta⁵³:

[...] Quanto aos viveres de que precisam os atletas da guerra, temperantes e valentes, eles os receberão dos outros cidadãos como paga pela guarda que exercem, na medida do que lhes seja necessário para que nada lhes falte durante o ano. Frequentarão as refeições públicas e, como se estivessem alojados em acampamentos de guerra, terão vida em comum. Devem saber que ouro e prata, algo divino, procedente dos deuses, eles têm para sempre na alma e para nada mais precisam do ouro e da prata dos homens e que é impiedade contaminar a posse do ouro divino misturando-o com a do ouro humano, porque muitos crimes foram cometidos por causa da moeda cunhada pelo vulgo, enquanto o ouro que eles têm dentro de si é puro (Platão, 2014, p. 131, 416e).

De algum modo, Platão, assim como Licurgo, em seus respectivos processos educativos, também desejavam que seus guardiões mantivessem o foco para se tornarem os cidadãos que as cidades gregas precisavam, que não se ocupassem com desvios (vícios e maus hábitos) que pudessem alterar a boa criação que estes homens necessitavam para proteger e cuidar dos territórios e de seus povos.

Portanto, acreditamos que nesta parte da dissertação, também conseguimos demonstrar alguns pontos que consideramos importantes acerca dos princípios básicos propostos por Platão para a educação dos gregos em *A República*. Princípios estes fortemente relacionados à importância da educação física na formação de seus guardiões e seus cidadãos. Ideais que, mais uma vez, demonstram o valor da educação dos corpos e das mentes para se estabelecer a sociedade desejada, para que esses homens tenham compreensão além de si para uma vida coletiva e saudável.

Eis o elo que buscamos demonstrar, sobre os processos educativos e a educação física, ao dizer que os antigos tenham tido alguma influência na proposta pedagógica de Rousseau para

⁵³ Conforme já apresentamos neste capítulo 2, a partir da pág. 62, especialmente sobre a troca do ouro e prata por moedas de ferro e os repastos públicos.

constituição do cidadão, em que a educação física, mais uma vez, se torna necessária para a formação da criança e do jovem.

2.3) Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada

Além de grandes obras como o *Contrato Social* e *Emílio, ou sobre a educação*, Jean-Jacques Rousseau presenteou a todos nós com outro escrito bastante relevante, em que ele consegue expor de forma mais prática, porém mais comedida, algumas de suas ideias políticas e que lhe destacaram como um dos grandes pensadores políticos de toda a história.

Ao receber o convite de um representante político da Polônia, nosso autor é instigado a propor formas para revitalizar a força de uma nação que enfrentava sérios problemas internos e externos, em meio à uma anarquia social e política, guerreando entre seus próprios habitantes e, também, sofrendo ataques de países estrangeiros que buscavam anexar terras, povos, riquezas e recursos poloneses. Assim, Rousseau apresenta os escritos: *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*.

Após ser procurado e municiado, pelo conde Wielhorski⁵⁴, com grande material sobre a cultura e organização polonesa, nosso autor se dedica a este trabalho por cerca de seis meses de sua vida, com clara intenção de colocar à prova suas ideias e princípios gerais propostos na obra *O Contrato Social*. Ao longo de quinze capítulos, o genebrino mergulha na proposta de como poderia sugerir mudanças nas estruturas e ordem política para que a Polônia se transformasse numa nação unida, forte e identificada.

Após profunda análise, ele discrimina, em sua opinião, os maiores problemas a serem corrigidos na estrutura política deste país, dentre eles o *liberum veto*⁵⁵, as próprias confederações⁵⁶ e os abusos que se fizeram os nobres poloneses por terem direito a homens de

⁵⁴ Como descrito pelo tradutor, Luiz Roberto Salinas Fortes, em sua introdução às considerações, o conde Wielhorski era uma “[...] espécie de relações públicas de nobres insurretos poloneses” (Rousseau, 1982, p. 8) que organizaram as Confederações em uma revolta armada contra o rei.

⁵⁵ Também considerando o exposto pelo referido tradutor, o *liberum veto* era um ato que “[...] garante constitucionalmente a todo e qualquer nobre polonês o direito de paralisar por meio de um veto, qualquer decisão da autoridade pública que não seja do seu agrado” (Rousseau, 1982, p. 11).

⁵⁶ Também considerando o exposto pelo referido tradutor, as confederações polonesas eram espécies de insurreições “legais” em determinados locais ou regiões do país, pois eram formadas por uma coligação de membros interessados em opor o poder e autoridade real e, assim como o *liberum veto*, possuíam caráter de direito igualmente constitucional.

guerra sob seu comando. Baseado nisso, ao longo da obra Rousseau sugere, com certa cautela e de forma progressiva, algumas alterações na organização política desse país, basicamente, transferindo parte do poder absoluto da coroa para os nobres e burgueses⁵⁷ e também retirando a hereditariedade do trono, substituindo por eleições dos reis⁵⁸.

Contudo, como nosso foco não é nos aprofundar nas propostas políticas de Rousseau, destacaremos o que mais nos toca durante toda a obra, que é sua menção à importância da educação para que toda essa reforma projetada se tornasse realidade na Polônia, pois “Ao lado desta ampliação gradativa, desta transformação gradual das estruturas políticas, **outro aspecto fundamental é o da educação**⁵⁹, sem a qual nenhuma mudança de legislação terá qualquer efetividade.” (Rousseau, 1982, p. 14, apresentação de Luiz Roberto Salinas Fortes – grifo nosso).

Considerando o pensamento de nosso filósofo, para que esses indivíduos entendam as mudanças oferecidas e apoiem uma nova estrutura e ordem política do país, é necessário que eles tenham essa capacidade de compreensão e esclarecimento. É preciso que se identifiquem com as questões políticas propostas no país, das quais sejam, realmente, partes integrantes e que possam colocar as leis acima de seus próprios interesses em busca de uma unidade e força de uma nação.

Deste modo, a educação no processo de formação de um cidadão, exposta por Rousseau no *Emílio*, é algo realmente essencial para esta pátria e, com isso, já no texto de apresentação da obra, o tradutor Luiz Roberto destaca a obrigação imprescindível de termos o *Emílio ou sobre a educação* em mente, pois “[...] é necessário lembrar a reflexão de Rousseau sobre a educação, desde o Emile [...] O objetivo central desta ‘paidéia’ que será feita [...] através de jogos e espetáculos públicos, é o de formar ‘cidadãos’ [...]” (Rousseau, 1982, p. 14, apresentação de Luiz Roberto Salinas Fortes).

Apesar de curto, em seu capítulo IV das *Considerações*, o autor destaca a grande importância da educação para que o processo de renovação estrutural e política polonesa possa se viabilizar ao longo do tempo e reforça sua preocupação com a constituição do cidadão por meio dessa educação, nos remetendo novamente ao *Emílio*. Nesse momento do texto, ele nos

⁵⁷ Para maiores detalhes sobre esse tema, deixo a sugestão de leitura do Capítulo XIII – Projeto para submeter a uma marcha gradual todos os membros do governo (Rousseau, 1982, p. 90).

⁵⁸ Para maiores detalhes sobre esse tema, deixo a sugestão de leitura do Capítulo XIV – Eleição dos reis (Rousseau, 1982, p. 99).

⁵⁹ Destacamos aqui, por meio de grifo nosso, com finalidade de demonstrar em mais uma obra, a grande importância que Rousseau aponta para a Educação no processo de formação.

indica com grande ênfase, que a educação é o caminho para que tudo aconteça, pois é ela que molda a essência dos homens, dizendo que “Eis aqui o artigo importante. É a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos [...]” (Rousseau, 1982, p. 36).

Assim, ele salienta que o indivíduo precisa ser educado corretamente, para que seja parte integrante de sua nação, para que esse cidadão compreenda e viva de acordo com as leis de sua pátria, que a defenda com vigor natural de quem a percebe e goza de seus direitos civis e políticos de um Estado livre.

Novamente lembramos que, desde a obra *Emilio*, Rousseau mencionara que a *República* é “o mais belo tratado sobre educação que jamais se escreveu, pois se enganam os que julgam um livro pelo título, sem lê-lo”. Nesta perspectiva, se destaca fortemente o processo da educação física dos guardiões não somente para que possam combater nas guerras, mas também, porque um corpo exercitado, mas não brutalizado, se torna escravo da alma e sua saúde ajuda no cumprimento dos deveres. Em nossa opinião, com certeza, desta obra Jean-Jacques se inspirou para expor a ideia que identificamos nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, sobre a importância de se estabelecer um ginásio em cada colégio.

Deste modo, percebemos assim uma fonte para nos indicar sua ideia para que se criem os locais próprios nas escolas e adequados para a prática de atividades físicas durante a formação das crianças e jovens, por eles chamados de ginásios. Bem como para compreendermos a contribuição e grande importância destes locais no processo de ensino-aprendizagem infanto juvenil. E, para ilustrar, citamos o trecho:

Em todos os colégios é preciso estabelecer um ginásio ou lugar de exercícios corporais para as crianças. **Esse artigo tão negligenciado é, na minha opinião, a parte mais importante da educação**⁶⁰, não somente para formar temperamentos robustos e sadios, mas ainda mais tendo em vista o objeto moral [...] (Rousseau, 1982, p. 38 – grifo nosso).

E é por isso que a educação física não pode ser entendida apenas como uma aula de exercícios físicos, que visa somente a aprendizagem, repetição e aprimoramento de movimentos específicos realizados pelo nosso corpo ou por partes dele, sejam eles visando a saúde, o lazer, o bem-estar ou a excelência no desempenho esportivo e de competição. Temos de transcender

⁶⁰ Destacamos aqui, por meio de grifo nosso, que este trecho foi de vital importância para adquirirmos a vontade de refletir sobre a importância da educação física na educação corporal do bebê e da criança durante o processo de formação do cidadão proposta por Rousseau.

essa ideia e compreender a educação física como uma forma de compreensão do mundo por meio do movimento e das práticas corporais, pois estas expressam e comunicam suas emoções, sua cultura, sua história e seu ambiente.

Assim como qualquer outra disciplina escolar, a educação física é parte essencial na formação do indivíduo, pois nos ensina valores e princípios fundamentais para a vida, por meio de atividades individuais e coletivas, tais como a amizade, cooperação, coletividade, convivência, sociabilidade, força de vontade, superação de desafios, busca pelo aperfeiçoamento, equilíbrio, dentre vários outros aspectos formativos.

Assim também, como evidenciado em sua grande obra, o *Emílio ou sobre a educação*, tendo em vista o objeto moral para preservação da virtude nas crianças, o uso de atividades físicas contrapõe que as mesmas devam passar horas e horas imóveis em lições forçadas e impostas a elas nas escolas, com aquela educação tradicional, mnemônica e livresca de sua época. Proposta educativa esta que não lhes promovem prazer, motivação, nem interesse e, ainda, podendo embaralhar as ideias destas crianças com assuntos e conteúdos dos quais, por ora, não compreendem devido sua idade.

Ao propor exercícios e atividades físicas, desde cedo, às crianças e aos jovens, ao permitir maior contato com a natureza, ao incentivar sua prática nos bosques, nas caminhadas ao ar livre e nos ginásios, o autor estimula às pessoas a se movimentarem, a se conhecerem, a explorarem suas capacidades naturais, a utilizarem seus corpos para buscarem o aprendizado, a saírem da inércia que se situam, a conviverem com os demais membros da sociedade em que se encontre, a aprenderem empiricamente, a proporcionarem o próprio desenvolvimento e, por conseguinte, a promoverem, também, sua própria saúde e lazer.

Em suas quatro máximas, expostas no livro I do *Emílio*, Rousseau destaca a importância que seus preceptores deviam ter com seus protegidos ao garantir às crianças tudo que lhes faltassem em força ou inteligência e em tudo que fosse necessidade física, devido à sua idade, sua fragilidade e por sua condição natural na primeira infância.

Por isso, lembramos duas das quatro máximas que dizem: “Precisamos ajudá-las e suprir o que lhes falta, seja em inteligência ou em força, em tudo o que for necessidade física.” (Rousseau, 2023, p. 51 – primeira máxima) e “O espírito destas regras é conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos domínio, deixá-las fazer mais por si sós e exigirem menos de outrem. Assim, habituando-se desde cedo a delimitar seus desejos de acordo com suas forças [...]” (Rousseau, 2023, p. 51 – quarta máxima).

Tais exposições tinham o objetivo claro que, desde bebê, essa criança pudesse ter acesso aos alimentos e condições necessárias para se desenvolver, para que lhe fosse asseverado seu bem-estar, sua saúde e sua liberdade. Assim, assegurar uma educação que lhe permita o movimento, a prática de exercícios e atividades físicas, com locais adequados, preparados e destinados para tal, que não somente lhe proporcionam o bem-estar físico, o lazer e o aprimoramento corporal, também lhe garantem acesso a vários outros aspectos formativos importantes (cognitivos, afetivos e sociais) para sua educação como cidadão na sociedade em que se encontra.

Nas *Considerações*, Rousseau também exalta que “Não direi nunca o bastante que a boa educação deve ser negativa. Impeçam os vícios de nascer e tereis feito o suficiente pela virtude [...]” (Rousseau, 1982, p. 38). Deste modo, podemos perceber que ao possibilitarmos as práticas corporais às crianças, ao permitirmos que seus corpos se utilizem dos movimentos, mantemos também a alma, a consciência, a mente em atividade. Com regras e objetivos que elas consigam compreender nesta faixa etária e, logo, auxiliamos a preservar nelas as virtudes necessárias para que possam se tornar bons cidadãos, impedindo que novos e errôneos hábitos se estabeleçam e alterem o que é natural ao homem, por meio de uma educação orientada e não interventiva.

Nosso autor dizia que “[...] o hábito acrescenta uma nova necessidade à da natureza: eis o que é preciso prevenir” (Rousseau, 2023, p. 49), lembrando que o homem pode ser influenciado pelo meio em que vive, adquirindo conhecimento e práticas que não lhe são naturais e úteis, mas prejudiciais a ele e à sua saúde física, mental e moral.

Como método para evitarmos o nascimento de tais vícios, Rousseau nos indicava que:

[...] O meio para isso é da maior facilidade na boa educação pública. É manter sempre as crianças sem fôlego, não por meio de tediosos estudos em que elas não entendem nada e que acabam por odiar pelo simples fato de que são forçadas a permanecer imóveis; mas por meio de exercícios que lhes agradem, satisfazendo à necessidade que, crescendo, tem o seu corpo de agitar-se e cujo prazer, para elas, não se limitará a isso [...] (Rousseau, 1982 p. 38).

Além disso, identificamos que, nesta obra, ele salienta profundamente a utilização de outra grande ferramenta aliada à educação, em ações coletivas inspiradas pela amizade e convívio social, por meio dos jogos e atividades públicas, a cooperação⁶¹.

⁶¹ Ferramenta essa que pode ser fortemente trabalhada em diversos jogos, exercícios e práticas corporais utilizadas nas aulas de educação física.

Ao dizer que “Não se deve permitir que brinquem separadamente segundo sua fantasia, mas todos juntos e em público, de maneira que haja sempre um alvo comum ao qual todos aspirem e que excite a concorrência e a emulação” (Rousseau, 1982, p. 38), ele nos permite lembrar que as práticas e jogos cooperativos são atividade lúdicas muito importantes para o desenvolvimento de cada criança.

Além de promoverem a colaboração e auxílio mútuo, a integração, a inclusão, a empatia, a superação de situações desafiadoras (individuais e em conjunto), dentre vários outros fatores fundamentais para o convívio social e para a formação do caráter e da consciência de um indivíduo. Bem como fomentam a autoestima, habilidades de comunicação, desenvolvimento do senso de comunidade e pertencimento, auxilia na redução de estresse e ansiedade, combate às intolerâncias, proporciona o respeito às diversidades, dentre muitas outras situações de aprendizado.

Por isso Rousseau diz que:

[...] Os pais que preferirão a educação doméstica e farão educar seus filhos debaixo de seus olhos, devem, não obstante, enviá-los a esses exercícios [...] Sua instrução pode ser doméstica e particular, mas seus jogos devem sempre ser públicos e comuns a todos; pois não se trata aqui apenas de ocupá-los, de formar para eles uma constituição robusta, de torna-los ágeis e atléticos, mas de acostumá-los desde cedo à regra, à igualdade, à fraternidade, às competições, a viver sob os olhos de seus concidadãos e a desejar a aprovação pública. (Rousseau, 1982, p. 38)

Percebemos que, assim, o filósofo enfatiza até mesmo aos pais que optem pela educação doméstica ou particular, que não desprezem a importância da participação de seus filhos nestes espaços de práticas esportivas e de atividades físicas comum a todos, os “ginásios”, pois entende que o convívio e a frequência nestes locais, são de suma importância para a socialização e compreensão das leis e regras de convivência, de igualdade e de uma vida em sociedade.

Para ele, são oportunidades para que estas crianças e jovens possam interagir e aprender de uma maneira prática e natural, convivendo com as diferenças, para o desenvolvimento das relações interpessoais, para experiencição de situações diversas, para a prática dos valores assimilados, assim influenciando positivamente para o aprimoramento de suas virtudes e sua própria formação como ser humano.

Portanto, percebemos claramente que em sua obra *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*, mesmo que mergulhado em meio a artigos políticos e

econômicos, nosso autor dialoga constantemente com suas exposições sobre a educação e sua importância para formar um cidadão capaz de perceber, compreender e defender sua pátria e seus ideais.

Para tal, fortalece o argumento para se destacar a educação dos corpos, de modo que reconhece a influência e exalta a relevância do movimento e das atividades físicas para essa formação do ser humano, o qual deve se preparar não somente física, mas também moral e mentalmente, ou seja, de forma equilibrada em uma educação integral, para que possa ser capaz de viver, conviver e exercer seus direitos e deveres dentro de uma sociedade.

2.4) A Educação Física no pensamento educacional moderno no contexto francês do século XVIII

Antes de adentrarmos na discussão sobre as possíveis contribuições rousseauístas para a educação física atual, em nosso próximo capítulo, entendemos que é necessária uma breve exposição a respeito da visão sobre esta área de ensino naquele tempo. Para tal, nos utilizamos do artigo “*A Educação Física no pensamento educacional moderno no contexto francês do século XVIII*”, de Carlos Herold Júnior. O pesquisador se utilizou de grandes nomes da época, como Rousseau, Condorcet, Lepeletier, Benjamin Constant e, deste modo, produziu uma análise histórica sobre a transição da educação do corpo no contexto revolucionário francês do século XVIII, em seu início voltada para o setor privado até sua ampliação para toda a sociedade numa educação pública. Assim, a partir deste artigo e das demais obras analisadas, seguiremos com a reflexão a respeito das ideias de Rousseau e sua relação com a educação física na contemporaneidade.

Filósofos como Rousseau se indignavam com a visão individualista de sociedade que estava se moldando e os métodos educacionais tradicionais de sua época (educação positiva), além de como as pessoas se distanciavam do ser naturalmente virtuoso e como elas eram tomadas pelos vícios e maus hábitos adquiridos ao longo de sua criação. E, em sua proposta de educação doméstica, ilustrada no *Emílio*, propôs a formação do homem pelo caminho da natureza como meio de melhor educá-lo para a vida coletiva, pois “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” (Herold Junior, 2006, p. 45).

A educação ainda não era uma questão pública, ao passo que quem detinha recursos próprios buscava a instrução de seus filhos via escolas privadas ou via educação doméstica, por meio de preceptores e mestres, enquanto aqueles que não o tinham, eram fadados à ocupação com o trabalho para sua sobrevivência e não eram devidamente alfabetizados e educados.

Posteriormente, mesmo que não desenvolva efetivamente essa questão nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau nos apresenta a ideia de educação pública, quando nos indica que o ginásio, “tão negligenciado, [...] é a parte mais importante da educação” (Rousseau, 1982, p. 38), seria onde também se aplicaria os valores e os caminhos apresentados em seu tratado sobre a educação. Assim havia a crítica do genebrino contra a sociedade individualizada, a nova sociedade (burguesa), que se preocuparia apenas consigo mesma e, segundo Herold Júnior (2006), não poderia ser nomeada de civilizada, pois nascia com a sociabilidade entre os homens comprometida.

O pesquisador compreende que Rousseau colocava a necessidade da existência de um conjunto de instituições que alterassem o estado vicioso de egoísmo que o homem de sua época se encontrava, ao defender que o particular se organizasse em prol do todo e não o contrário. Assim, a visão de educação do corpo, começava a aparecer de forma mais acentuada no processo educativo dos cidadãos, pois “a preocupação com o corpo era inseparável da existência individual” (Herold Junior, 2006, p. 44). Com isso, expôs que:

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 (Herold Junior, 2006, p. 45).

Herold ainda reforça os argumentos de Rousseau para a educação do corpo ao, também, relacioná-los com base na educação antiga de Platão:

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 andarás 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 (Rousseau, apud Herold Junior, 1992, p. 97).

Além disso, também discorre que, mesmo com intuítos diferentes, Montaigne e Locke também difundiam a importância de educar o corpo e destaca o que até mesmo Rousseau nos aponta a respeito, em sua própria obra *Emílio ou sobre a educação*, ao dizer:

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 (Rousseau, apud Herold Junior, 1992, p. 123).

Contudo, o pesquisador afirma que, durante a revolução, o pensamento sobre a educação liberal teve diversas mudanças e alterações, com muito debate à época, pois sua visão inicial dirigida para os nobres e para a classe burguesa, passou a ser discutida para toda a sociedade, como um dever do Estado.

Assim, nos apresenta Condorcet (1792), um dos maiores defensores da educação comum a todos na França, que dizia que “A instrução pública é um dever da sociedade para os cidadãos” (Condorcet, apud Boto, 1996, p. 117). Esse membro da constituinte expunha que seria uma contradição enorme caso não se promovesse a possibilidade de remover a desigualdade entre os homens para que tivessem a chance de desfrutar de seus direitos. Propunha a escola primária como obrigatória e a secundária para aqueles que pudessem viver sem o trabalho, mas para os demais que não conseguissem, a educação corporal se daria através das questões produtivas do campo ou das manufaturas.

A discussão entre os limites do dever público e privado permitiu que o assunto flutuasse em meio a grandes dúvidas ao longo da revolução e das direções que por ela foram assumidas. O pensamento que surgia na sociedade deveria imaginar um ideal de vida baseado nos interesses individuais para que cada um construísse, com liberdade, seu próprio mundo e, segundo Herold Júnior (2006), nesse meio tempo, a educação se configurou, em um ideal revolucionário, como uma das motivações para que surgisse uma sociedade baseada nessa livre individualidade.

Então, o pesquisador insere no contexto histórico as ideias de Lepeletier que “propunha uma estrutura educativa que objetivava entrar em cada lar, em cada família, formar cada criança componente da nova sociedade” (Herold Junior, 2006, p. 49). Com a proposição de uma

educação que fosse verdadeira e universalmente nacional, mas, tal como Condorcet, também destacava que esta não poderia atingir aqueles que não pudessem subsistir sem a necessidade do trabalho. E, assim, manifestava que:

Mas quanto à classe indigente, como será? Essa criança pobre, você lhe oferece instrução; mas antes lhe falta o pão [...] 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 constringências das necessidades (Lepeletier, apud Boto, 1996, p.170).

Além disso, Lepeletier revelava uma certa admiração pela educação dos antigos, mas apesar de verificar os elogios à esta forma de educação feitos por Montaigne, Locke e Rousseau, passa a questioná-los de acordo com o momento em que vive a sociedade francesa naquele século, conforme verificado no trecho:

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 (Lepeletier, apud Boto, 1996, p. 172).

A visão de Lepeletier era que o Estado determinasse e controlasse a vida do cidadão (consequentemente a educação física e a educação do corpo na sociedade), estipulando o que fazer, como fazer e quando o fazer ou não. “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” (Herold Junior, 2006, p. 50). Contudo, essa ideia não era unânime e quando a sociedade burguesa se estabeleceu após vencer os traços do feudalismo, a preocupação pública com a educação do corpo, foi devolvida à esfera privada.

Para auxiliar a compreensão desse momento em que a burguesia precisava confrontar os ideais antigos de educação, uma vez que se livraram do feudalismo e iniciavam uma

sociedade capitalista, voltada ao individualismo, direcionada ao comércio e pautada nos interesses e nas posses pessoais, o pesquisador nos apresenta o escritor e publicista francês Benjamin Constant (1767-1830), que analisara “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” (Herold Junior, 2006, p. 52).

Deste modo, ao identificar outro tipo de conceito de liberdade para a sociedade, Constant não concorda que os métodos e princípios antigos de educação se perpetuem, pois considerava “uma intromissão política na vida privada de cada família, de cada indivíduo”. Assim, destacava que:

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 [...], nem egípcios [...], nem gauleses [...], 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. (Constant, apud Herold Júnior, 2006, p. 52)

Portanto, conseguimos entender que o pensamento moderno, à época da revolução francesa, tratou de se preocupar com a educação dos corpos na sociedade, porém não houve convergências ao pensamento de Rousseau que compreendia que “a miséria aproximava os homens da natureza” para que estes validassem a vida coletiva em detrimento do individual. Pelo contrário, os demais pensadores da época fortaleciam o argumento capitalista do individualismo e para que a educação se mantivesse voltada para a criação e manutenção das forças produtivas, para o comércio e para as indústrias e, assim, o Estado não poderia interferir nas decisões pessoais de como melhor educar sua família.

Após o fortalecimento dessa sociedade burguesa, os processos educativos voltaram a se concentrar no âmbito privado e os “debates franceses sobre a educação e educação física reconsideraram essa ideia, 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” (Herold Junior, 2006, p. 53).

Compreendemos que, à época, perduraram-se grandes dúvidas, diversos embates e muita discussão para que a responsabilidade da educação flutuasse entre o público e o privado, até que devido à tanta incerteza, os homens tentassem imputar ao Estado tal responsabilidade. Tais flutuações eram sempre pautadas pelas inquietações da “nova visão” de que as famílias estivessem corporalmente ligadas ao desenvolvimento e a determinação das forças produtivas e não a um sistema educacional devidamente organizado.

Assim podemos entender que a educação (pública e comum) e a própria educação física (voltada para a saúde e a formação) ainda não detinham a importância necessária à época e eram relegadas do Estado e destinadas apenas àqueles que detivessem condições particulares para tal. Talvez o único que se preocupava e compreendesse as práticas corporais como um meio educativo importante no processo formativo do ser humano, seria nosso filósofo genebrino, mas acreditamos que as bases educativas propostas por Rousseau propiciaram novos pensamentos e novos debates a respeito e, deste modo, nos possibilitam a retomada para discussão deste assunto no seu devido fluxo histórico, tal como proposto nesta dissertação.

Capítulo 3:

A BNCC, a Educação Física e possíveis contribuições rousseauístas

“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 37)

Nesta etapa verificamos a educação física escolar atual, a partir de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), interpretando em que medida as novas tendências da educação física contemporânea parecem estar de acordo com o pensamento de Rousseau. Averiguamos como a educação e a educação física são idealizadas nas normativas atuais e como a corporeidade é compreendida nas escolas. Destacando as semelhanças quanto às ideias e as possíveis contribuições que Rousseau apresenta em sua obra, além de esclarecer os elementos que constituem a base nacional da educação brasileira e a educação física escolar dos tempos presentes.

Também destacamos neste capítulo que é muito importante estabelecermos a diferenciação entre educação física e esporte, para que essa visão não engesse e não prejudique a contribuição desta disciplina básica na formação educacional, pois a prática esportiva tende, de forma inerente, à preparação para campeonatos e competição. Ora, como nem todas as crianças e adolescentes tendem a desejar participar de competições esportivas, então a prática competitiva não deveria ser o foco do cotidiano escolar. Do mesmo modo que, por exemplo, nem todos precisam participar das olimpíadas de matemática.

Assim, enfatizamos nestas seções as competências, objetivos e habilidades que compõem a BNCC, a grande gama de práticas corporais que podem ser utilizadas ao longo do processo educativo e a importância da cultura corporal de movimento como princípio fundamental para nortear as ações na educação física escolar contemporânea.

3.1) BNCC

Entendemos que é necessário compreender que um país precisa se organizar e ao menos tentar indicar um caminho ou ideias que considere importantes para orientar a educação básica em seu território, ainda mais se considerar suas dimensões continentais, como no caso brasileiro. É preciso que exista alguma referência padrão para guiar o ensino nas escolas de norte a sul, de leste a oeste, independente da localidade. Sempre existiram orientações nesse sentido em cada sociedade, mas desde à época militar, as normativas brasileiras foram determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases para o ensino 1º e 2º graus⁶² (LDB da educação).

⁶² Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Entretanto, esta lei sempre se mostrou insuficiente para uma melhor organização escolar e, por isso, em 2017, foi criado um documento oficial, atualizado e completo, que define os direitos de aprendizado dos estudantes de todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu esses antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que eram apenas referências gerais sobre conteúdos e orientações educacionais escolares não obrigatórias.

Neste documento, a BNCC⁶³, se encontram diretrizes obrigatórias, que determinam habilidades e competências⁶⁴ desejadas para serem desenvolvidas em âmbito escolar ao longo da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, com intuito de se promover e garantir uma educação básica comum e de qualidade. Esse conjunto de orientações normativas servem de referência nacional aplicando-se em todo o território brasileiro, visando que o aluno desenvolva essas competências ao longo de sua jornada estudantil.

A BNCC possui o objetivo geral de garantir o direito de todos os alunos ao acesso básico e igualitário a determinados conteúdos, promover a qualidade mínima desta educação, guiar as escolas em seus respectivos projetos pedagógicos para a construção de currículos, seja na rede de ensino pública ou privada, e formar minimamente o cidadão, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes para a vida (em sociedade e para o trabalho).

Esse documento foi elaborado com a intenção de se quebrar as barreiras geográficas e combater a fragmentação das políticas educacionais, implementando um currículo básico comum em que o aluno possa ingressar e permanecer nos estudos até sua conclusão, mesmo quando é necessária uma mudança de município ou de estado, assim promovendo a continuidade de seu aprendizado escolar básico, aonde quer que o aluno esteja no Brasil. E, para isso, foram definidas dez (10) competências básicas a serem asseguradas ao estudante em seu processo formativo, sendo elas:

⁶³ Que, com certeza, possui correlações com as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

⁶⁴ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 8).

Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

	responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 2: Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 9 e 10).

Estas competências devem se inter-relacionar conforme a metodologia e didática utilizada nas respectivas escolas e, segundo a própria BNCC (2017), “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores”.

Desta forma, visa-se oportunizar ao aluno para que este se reconheça num contexto histórico e cultural, para que ele possa conseguir se expressar e se comunicar, para que seja criativo, participativo, produtivo e responsável, para que ele possua liberdade moral e intelectual para que consiga tomar suas próprias decisões, analisar e identificar as situações que lhe cerquem, para buscar soluções para o convívio em sociedade, aprendendo com as diferenças e respeitando as diversidades.

Assim, não se prioriza apenas o desenvolvimento das dimensões cognitivas ou afetivas, mas sim em uma completude, com uma educação voltada para o acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, buscando alcançar a educação integral do estudante, inclusiva, sem preconceitos e não discriminatória.

3.2) BNCC e a Educação Básica

Na estruturação do ensino, a BNCC nos apresenta a divisão entre três etapas essenciais: a Educação Infantil (de 0 a 5 anos e 11 meses), Ensino Fundamental (a partir dos 6 anos) e o Ensino Médio (após o 9º ano do ensino fundamental). Durante essa jornada educativa básica⁶⁵, se pretende alcançar a educação integral em que os alunos desenvolvam as dez competências gerais ao final de seu processo de aprendizagem.

Na primeira etapa desta formação, são seis os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças adquiram condições para o fazerem e, considerando estes direitos, se estabelecem cinco campos de experiências⁶⁶ para que sejam elaboradas as atividades e experiências a serem programadas e desenvolvidas junto a esse grupo infantil. Segue quadro abaixo para ilustração.

EDUCAÇÃO INFANTIL	
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiências
• Conviver, • Brincar • Participar • Explorar • Expressar • Conhecer-se	• O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Quadro 3: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento / Campos de experiências.

⁶⁵ Que, se acontecer dentro de uma normalidade etária, se concluirá por volta dos 18 anos de idade.

⁶⁶ “[...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BNCC, 2017, p. 38).

Ao verificarmos estes direitos estabelecidos pela BNCC, podemos verificar algumas semelhanças com as ideias apresentadas por Rousseau e já discutidas no capítulo 1, ao defender que até seus doze (12) anos, a criança não deveria fazer outra coisa além de “ser criança”. No quadro 3, indicamos essas características para a primeira infância, dividida segundo a própria normativa, em diferentes faixas etárias, classificadas em: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Considerando a divisão etária que Rousseau determina em seu livro (*infans* - 0 a 2 anos e *puer* - 2 a 12 anos) percebemos uma diferença muito grande em relação às distribuições etárias da BNCC, portanto, descartemos essa classificação *infans* e *puer* nesse momento e nos concentremos nos direitos de aprendizagem propostos no quadro 3. Mesmo considerando a diferença entre a divisão etária de Jean-Jacques e da BNCC, ainda assim, identificamos alguma conformidade com as ideias de nosso filósofo, especialmente em relação aos direitos de brincar, explorar e conhecer-se.

Não podemos deixar de destacar que a visão de Rousseau baseada na educação da natureza para que a criança tivesse maior liberdade para aprender a se reconhecer, a explorar e a vivenciar tudo que uma criança possa fazê-lo, vai de encontro ao que está presente nos direitos de aprendizagem descritos na BNCC, que devem ser assegurados às crianças nessa fase educativa.

Todos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apontados no quadro e que descreveremos abaixo, foram definidos para que a família e a escola possam oportunizar e trabalhar com as crianças para que estas conheçam a si mesmas e aos outros, para conhecerem e compreenderem as relações com a natureza e com as pessoas, além de que reconheçam que cada ampliação de seus conhecimentos, de seus movimentos e de seus desejos são traduzidos em atividades do dia a dia, como no brincar, no vestir-se, no alimentar-se, no higienizar-se, no dormir, no questionar e etc.

Consideramos que tais direitos corroboram com as ideias apresentadas por Rousseau, para que “a criança seja, apenas, criança”, para que possua maior liberdade para vivenciar a maior quantidade de experiências possíveis durante a sua formação, sem que esta seja forçada a aprender algo que ainda não tenha capacidade para tal, pois a educação básica infantil atual se traduz num preparo inicial para que a criança se reconheça no mundo e desenvolva suas

habilidades para que apenas num futuro faça usos mais complexos destes aprendizados. E, ao analisar o conjunto de orientações específicas de atividades (dispostas ano a ano), previstos na BNCC, reforça-se ainda mais a preparação gradual da criança, respeitando suas capacidades e habilidades durante a sua infância.

Conforme a BNCC, esses direitos implicam em:

- Garantir que as crianças possam **CONVIVER** com outras crianças e adultos, proporciona a elas a possibilidade de utilizar diferentes linguagens, reconhecendo a si mesma e os outros, além de permitir o contato e o respeito à cultura e às diferenças.
- Incentivar o **BRINCAR** em suas diversas maneiras, em diferentes espaços e tempos, com diferentes companheiros (crianças ou adultos), amplia e diversifica o acesso ao conhecimento, às produções, à imaginação, a criatividade e principalmente às experiências, sejam elas sensoriais, corporais, emocionais, cognitivas, sociais e etc.
- **PARTICIPAR** ativamente é aproximar as crianças das escolhas do que fazer, do que brincar, do como fazer, sobre quais materiais ou espaço se devem utilizar e tudo isso fortalece o desenvolvimento de diferentes linguagens, bem como a tomada de decisão e o posicionamento a respeito do que se vive e do que se percebe.
- **EXPLORAR** os movimentos e tudo que ele envolve, os gestos, sons, formas, texturas, cores, emoções, objetos, elementos da natureza, relacionamentos, dentro e fora da escola, amplia sensivelmente o aprendizado sobre os diversos saberes que o circundam.
- **EXPRESSAR** é uma necessidade inerente a todo ser humano, ainda mais para uma criança que ainda não tem como dominar as palavras e precisa esboçar/demonstrar suas emoções, suas necessidades, suas vontades, suas dúvidas, suas descobertas, suas opiniões e questionamentos.
- **CONHECER-SE**⁶⁷ é algo que a criança o faz e o fará no meio em que se encontrar, pois vai construir a própria identidade pessoal, social e cultural, sua identidade de grupo,

⁶⁷ O grifo nestas palavras, visam apenas realçar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, citados no quadro 3, conforme a BNCC.

de pertencimento ou não, os elementos que percebe, as interações que tiverem, as brincadeiras e as linguagens, assim como o distanciamento e os cuidados vivenciados farão parte do que ela reconhecer, seja na escola, em casa ou em outro ambiente.

Rousseau dizia que devíamos praticar a educação negativa, com a menor interferência possível em prol de uma educação da natureza, porém a BNCC é contrária a essa ideia de não interferir e determina que as práticas pedagógicas voltadas às crianças devem possuir a “intencionalidade educativa”, para que seus educadores consigam propor atividades e experiências que evidenciem as condições para que as crianças possam observar, avaliar, experimentar, assimilar e construir os conhecimentos que vão se apropriando ao longo do processo educativo.

Contudo, é exatamente neste paradoxo que identificamos uma certa semelhança com a proposição da BNCC e as práticas rousseauístas, pois Rousseau não deixava que seu pupilo ficasse largado e sem orientação, vagando sozinho em meio a natureza. Em sua proposta educativa ele sempre elaborava e propunha situações, passeios e atividades para que Emílio pudesse aprender algo ou que desenvolvesse alguma habilidade, mesmo que o aluno não tivesse consciência do que estava aprendendo por meio das próprias experiências.

Podemos lembrar dos ensinamentos sobre geografia e localização que Emílio era exposto... da história do plantio das bagas em que aprendeu sobre a propriedade, esforço físico e trabalho... das corridas para que ganhasse um pedaço de bolo, mas que muito além do alimento, ele condicionava seu próprio corpo e o robustecia, lhe permitira o aprendizado e a prática do compartilhar com o próximo o próprio bolo ganho e, ainda, a mensurar as questões referentes à distância de um objeto e a disfrutar dos melhores percursos naturais... dos jogos e brincadeiras noturnas para o encorajamento de atividades no escuro, dentre várias outras proposições. E essas práticas não se constituiriam na própria intencionalidade educativa atual proposta pela BNCC? Para nós, sim! Pois, notamos que toda atividade proposta por Jean-Jacques, detinha intenções e objetivos claros para o aprendizado e o desenvolvimento de Emílio.

Conforme o referido documento, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2017, p. 37). Portanto, mesmo com Rousseau sendo contrário aos espaços fechados e preferindo que

seu aluno aprendesse com atividades fora das escolas, sim, ele ainda estaria em acordo com estas propostas educativas atuais previstas na BNCC. E, por que não pensar que suas ideias possam ter tido alguma influência no que conste atualmente neste documento normativo? Mesmo que indiretamente, ao longo da evolução do pensamento e das práticas educacionais ao longo dos séculos, destacamos essa semelhança. Claro que uma pesquisa mais aprofundada sobre esse tema seria necessária para podermos sustentar tal questionamento, mas a proximidade das ideias nos permite imaginar essa possível influência.

A proposta de educação negativa do filósofo, ao nosso ver, se resumia a não interferência em questões mais visíveis em que a intervenção se mostrava um problema claro, como no caso dos andadores ou quando os pais forçavam seus filhos a fazer os movimentos que ainda não dominavam ou a aprenderem conteúdos dos quais ainda não tinham capacidade para o verdadeiro aprendizado. Assim, como vemos hoje em dia os pais que fazem seus bebês andarem a todo custo, puxando, empurrando, segurando-os pelas mãos na tentativa de que andem mais cedo, mas sem perceber que os mesmos ainda não possuem as forças necessárias para tal. Ou até mesmo, quando os forçam a falar suas primeiras palavras, em que vemos claramente que o bebê as atropela por ainda não dominarem a linguagem básica, como o som das vogais por exemplo.

Cabe aos pais, aos professores, à escola ou, na época de Rousseau, ao “governante” ou ao “preceptor”, possibilitar às crianças que todos esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam oportunizados a elas e, que, independentemente dos campos de experiências que se utilize e das atividades que se proponha, estas características devem estar presentes e precisam se relacionar. Uma não consegue ficar totalmente separada da outra, pois a criança aprenderá, perceberá e utilizará essas características simultaneamente, umas mais e outras menos a depender da atividade proposta e da experiência vivida, mas todos esses direitos precisam e devem ser estimulados e trabalhados para que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil aconteçam em sua plenitude.

Assim como citado na apresentação de nosso capítulo 1 (pág. 15), o autor nos lembra que “Os primeiros desenvolvimentos da infância dão-se quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer e andar aproximadamente ao mesmo tempo. Esta é propriamente a primeira fase de sua vida (Rousseau, 2023, p. 68)”.

E, ao entendermos que a BNCC, em toda sua distribuição de atividades, busca proporcionar que todo esse desenvolvimento ocorra de uma forma mais natural e em

conformidade com as capacidades e domínios adquiridos pela criança em cada etapa de seu crescimento e maturação biológica. Eis mais uma semelhança com o princípio da educação da natureza, proposto por Rousseau.

3.3) BNCC e Educação Física Escolar

Na literatura atual entende-se que a discussão sobre a história da educação física e sua epistemologia são batidas e ultrapassadas, pois suas origens ligadas às questões relacionadas à biologia e ao corpo físico são mais do que demonstradas ao longo do tempo. Assim, como fora destacado por Campos (2011), em um relato de experiência quando participara de uma qualificação de doutorado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que um dos membros da banca destacou que “[...] essa discussão da história da Educação Física no Brasil já está esgotada, devemos partir para outros enfoques [...] esse tema está muito desgastado” (Campos, 2011, p. 32). Portanto, não nos concentraremos neste ponto e seguiremos adiante para visualizar o que a BNCC determina a respeito da Educação Física Escolar atual.

Durante a jornada da construção e definição dos conhecimentos escolares, a educação física ganhou seu espaço no ambiente escolar, porém muitas das vezes como uma solução para o escoamento das tensões dentro de sala de aula de outras disciplinas, sendo marginalizada e sem conseguir expressar sua real importância. Assim, é necessário entendermos um pouco mais sobre o que é a Educação Física Escolar e suas contribuições para que esta seja uma disciplina que, de fato, nos auxilie no processo educacional e na formação de um cidadão.

Antigamente a compreensão das aulas de educação física eram muito ligadas apenas aos fatores biológicos do corpo e, de forma inadequada, essas aulas ocupavam espaços para que se ocupasse ou “vigiasse” os alunos durante momentos que se julgasse necessários, tais como para que ocorressem reuniões de conselho de classe ou reuniões pedagógicas, por questões de faltas de colegas de outras disciplinas ou até mesmo para que os alunos se aliviassem do ambiente fechado, do stress e das preocupações que outras disciplinas lhe acarretavam, com intenções meramente recreativas e de lazer, dentre outros momentos em que não se valorizava as contribuições, o conjunto de valores e conhecimentos que advêm das aulas de educação física.

É certo que a Educação Física (E.F.) também possui características recreativas e de lazer, mas vai muito além disso. E, essa ideia de que na escola essa aula só serve para isso se configura em um desafio para que os profissionais da área ainda busquem o reconhecimento em seus postos de trabalho e demonstrem a real importância desta área de conhecimento no processo de formação e desenvolvimento humano, mas por mais que se busque fortalecer essas discussões, a importância da educação física nunca será consensual e se dará, em maior ou menor grau, de acordo com os interesses e ideais da escola e da comunidade em questão.

A escola em si não possui mais o caráter do século XX, onde se detinha uma maior definição sobre o ambiente escolar e o respeito ao local e ao professor, que estava ali para se preocupar apenas em transmitir o conhecimento e lecionar seus alunos. Compreende-se que a escola hoje é composta por diversos fatores que foram se agregando nessa transformação ao longo do tempo, em que ela e o docente, hoje, também acumulam outras responsabilidades e precisam se preocupar com as questões culturais e de cunho sociais, com as regionalidades locais, com as realidades dos alunos (seu bem-estar, suas condições familiares, seu dia a dia fora da escola, etc.), dentre outros aspectos. E, segundo o autor do livro “Didática da Educação Física”: “[...] Invariavelmente e com muita certeza, pode-se afirmar que todas essas outras questões “satélites” interferem no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem [...]” (Campos, 2011, p. 26).

Campos diz ainda que:

[...] o trabalho do professor de Educação Física Escolar, é “braçal” e sobressai no momento de sua prática pedagógica uma subversão da teoria oficial, requerendo, deste profissional, ações inusitadas, dinâmicas, submetidas às formulações de teorias, ali, naquele momento, para solucionar variados tipos de problemas que estão relacionados ao tempo, ao ambiente pedagógico, aos recursos materiais, e, essencialmente envolvendo os aspectos humanos dos alunos nas suas dimensões cognitivas, afetivo-social e motora. Essas situações que se apresentam em vários momentos da aula simultaneamente são diferentes, por exemplo, da prática docente daquele professor da sala de aula e do comportamento do aluno na sala de aula em que a prevalência recai, sobremaneira, na sua dimensão cognitiva e a um maior controle do ambiente pelo professor da sala de aula. (Campos, 2011, p. 34)

Tais dizeres, demonstram a dificuldade e a complexidade que um professor se depara no dia a dia escolar atualmente, especialmente para o docente de educação física que sai de um ambiente menor e de maior controle, a sala de aula “convencional”, organizado com carteiras e quadro negro, e leva os alunos para outro espaço, amplo e mais adequado para as práticas

corporais, mas que não deixa de ser também uma sala de aula, seja ela uma quadra esportiva, um ginásio, uma área aberta (como um pátio ou um gramado) ou qualquer outro local no qual esse profissional possa desenvolver as atividades físicas que irá propor em suas aulas.

Com os avanços esportivos outra visão também pairou sobre a educação física brasileira, oriunda de suas relações e pretensões associadas ao regime da ditadura militar à época, principalmente a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, em que a educação física escolar ganhou um viés muito voltado ao esporte e na formação de futuros atletas para a nação, o que gerou a ideia de que os professores da área só precisavam estar nas escolas para oportunizar a prática destes esportes para que as crianças e adolescentes vivenciassem as modalidades esportivas desejadas nestes espaços educativos.

Isso aconteceu porque a Educação Física passou a ser tratada ao nível de outro sistema, e porque gerou um interesse direto do Estado, que a inseriu em um contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, sob o prisma da “aptidão física”, e da projeção nacional via esporte de alto rendimento, sob o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no 1º e no 2º grau (Betti, apud Rei e Lüdorf, 2012, p. 487).

Assim os talentos naturais poderiam surgir nestes locais e seriam encaminhados ou incentivados para as respectivas escolinhas especializadas para que dessem continuidade ao desenvolvimento e aprimoramento esportivo. Porém, essa não é e nunca foi a responsabilidade educacional da Educação Física Escolar, pois ela não é um tipo de caça talentos escolares a serviço do Estado brasileiro para gerar campeões que notabilizariam o país no âmbito político-esportivo nacional e internacional (apesar de poder cooperar para tal). A E.F. possui imensa influência e contribuição nos avanços cognitivos, motores e afetivos-sociais, porém são subvalorizados ou até mesmo desprezados pela sociedade em geral e até mesmo pela comunidade escolar.

Cabe aqui fazermos um parêntese, para lembrarmos que a literatura (especialmente Castellani Filho, 1988; Ghiraldelli Junior, 1988; Betti, 1991) nos remete à ideia de que a Educação Física era uma ferramenta utilizada pelos governos militares para implementar uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho (por meio do aprimoramento da aptidão física) e na distração da população das questões político-sociais da época, ao se promover o país com resultados em competições esportivas.

Em relação à Educação Física, apesar da produção acadêmica ser escassa em referenciais historiográficos do período da ditadura militar brasileira, nos permite sugerir que esse ideário demonstrado pelos referidos autores possam ser os motivos para encontrarmos esta área sendo implementada nas escolas, de forma obrigatória, apoiada em leis à época militar. Como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971, que nos traz em seu conteúdo o seguinte: “Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. Além de, ao analisar a referida LDB, encontrarmos diversos trechos e citações que nos fazem alusão ao “mínimo de habilidades profissionais” desejadas e asseguradas nesta própria lei.

Betti (1991) complementa essa ideia ao dizer que:

Na década de 70 [o sistema militar] compunha a tecno-burocracia que se instalou no governo federal na área educacional, e ao dirigir hegemonicamente os órgãos centrais de administração da Educação Física, na perspectiva ideológica do “desenvolvimento e segurança nacional”, aliou-se ao sistema esportivo, no interesse comum de colocar a Educação Física como fornecedora de talentos esportivos para alimentar o esporte de alto rendimento, para a “elevação do nível das representações nacionais [...] O esporte pareceu também ir ao encontro da ideologia propagada pelos condutores da revolução de 1964: aptidão física como sustentáculo do desenvolvimento, espírito de competição, coesão nacional e social, promoção externa do país, senso moral e cívico, senso de ordem e disciplina” (Betti, apud Rei e Lüdorf, 2012, p. 490 e 491).

Portanto, com isso, nos permite imaginar que nesta época, houve a associação dos interesses políticos do regime militar com a política nacional para a Educação e Educação Física, porém o estudo de Rei e Lüdorf (2012), nos indica que a prática docente nem sempre seguiu o ideário militar conforme discorrido, também, por Taborda de Oliveira (2001) que constatou que:

Cada um dos professores entrevistados assimilava, incorporava de uma maneira completamente distinta as influências mais variadas. Em decorrência disso, o resultado do seu trabalho era fundamentalmente diverso. As entrevistas permitiram-me reafirmar a importância daquilo que tem sido reiteradamente perguntado: o que os sujeitos fazem com aquilo que as estruturas fazem dos sujeitos? Certamente eles reinventam, dentro dos limites permitidos pelas mais diversas determinações, o seu viver cotidiano. Não eram simplesmente manipulados ou induzidos, mas faziam opções, conscientes ou inconscientes, mas racionais. Portanto, ainda que não tivessem clareza disso – mas, parece que a maioria dos professores entrevistados tinha –, sabiam que eram possuidores de uma “liberdade relativa” ante as determinações estruturais. E, em muitos casos, eram capazes de desafiá-las.” (Taborda de Oliveira, apud Rei e Lüdorf, 2012, p. 493)

Apesar de constataremos esse péssimo viés esportivista que a Educação Física se “vestiu” durante a ditadura militar, percebemos nos estudos de Rei e Lüdorf (2012) que houve um movimento dos profissionais da área, mesmo que tímido e inconsciente, para se desvincular dessa ideia que engessa a importância mais ampla desta área de conhecimento e, que, de alguma forma contribuiu para o fortalecimento da compreensão da cultura corporal de movimento contemporâneo.

Deste modo, podemos comemorar o avanço significativo para a Educação como um todo, que a BNCC se faz nos tempos atuais, pois apenas um estudo comparativo da referida LDB com o documento normativo de 2017 já seria o bastante para se verificar a grande diferença na compreensão do que seja, de fato, relevante e esperado em um processo educativo. Ao contrário da formação de mão de obra para um mercado capitalista e para a manipulação das ordens político-sociais da época (que se percebe na LDB de 1971), hoje percebemos a materialização da real preocupação com a formação integral do estudante na contemporaneidade que a BNCC elucida.

Conforme questionado por Oliveira (2004), ao fazer uma análise sobre os currículos de cursos de graduação de Educação Física no país:

[...] A sua ação explícita é sobre o corpo, sem dúvida. Mas os benefícios extrapolam o corporal. Nessa medida, falham os currículos que se preocupam essencialmente com as matérias biomédicas e as técnicas esportivas, desprezando o estudo da Filosofia e da História, entre outras. Em vários cursos, essas disciplinas existem, mas quase sempre relegadas a um segundo plano, como assuntos irrelevantes e descartáveis. Essa discriminação aliena a Educação Física de alguns dos seus propósitos mais autênticos, fazendo-a assumir uma postura dogmática, acrítica, onde o discurso sobre o homem torna-se fragmentado e secundário (Oliveira, 2004, p. 39).

Tal como no ensino superior, na educação básica era necessário que os conceitos e as leis fossem revistas e atualizadas e, sabendo que a educação física escolar é muito mais do que apenas o esporte, era preciso que um novo documento deixasse claro que a E.F. é composta por momentos de contato, de descobrimento de práticas corporais diversas, de autoconsciência de si (em geral e corpórea); é o momento de percepção e desenvolvimento de habilidades e de valências psicomotoras que serão utilizadas em quaisquer outras atividades humanas e que estão intimamente relacionadas à vários aspectos e momentos da vida de qualquer pessoa; é o ensino e aprendizado de uma cultura corporal de movimento que permite a compreensão do mundo

por meio do movimento do corpo, expressando e comunicando suas emoções, sua cultura, sua história e seu ambiente.

Através destas aulas e destas práticas corpóreas o estudante se conhece melhor e conhece mais sobre o mundo, aprende a se reconhecer no meio em que se encontra, passa a entender mais sobre as diferenças, a respeitar seus limites, a se aproximar de suas capacidades, a desenvolver suas habilidades, além de compreender a história por trás delas, a cultura que envolve os movimentos, a estética, o significado e o valor dessas práticas corporais. Portanto, compreendida a importância da Educação Física, adentremos, então, à análise do documento normativo de 2017.

Entre as competências gerais da educação básica do ensino fundamental, determinadas na Base Nacional Comum Curricular, a E.F. é um componente curricular obrigatório, lotado na área de conhecimento de Linguagens, assim como a Língua Portuguesa, a Arte e a Língua Inglesa. As outras áreas de conhecimento obrigatórias são compostas por Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Verifica-se também que o ensino fundamental é dividido entre os Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano), registrando suas particularidades em cada área de conhecimento, considerando as especificidades e demandas pedagógicas de cada ciclo ou fase escolar.

No documento, cada área do conhecimento estabelece as competências específicas de área a serem trabalhadas ao longo dos anos do ensino fundamental e as áreas com mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas) também estabelecem as competências específicas de cada componente curricular obrigatório (sendo a E.F. um deles) a serem desenvolvidas ao longo desta etapa de escolarização e, segundo a BNCC:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC, 2017, p. 28).

Ainda conforme a BNCC, as unidades temáticas são definidas assim:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla

uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] (BNCC, 2017, p. 29).

Segundo o documento normativo, o componente curricular Educação Física define seis unidades temáticas para que sejam distribuídos ao longo dos anos escolares as respectivas atividades e práticas corporais, em suas diversas formas e significação social, para que as habilidades dos alunos sejam estimuladas e desenvolvidas.

O movimento humano está inserido em um contexto cultural e não se limita apenas a um deslocamento no espaço-tempo de um segmento corporal ou do corpo como um todo. “As práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BNCC, 2017, p. 211). Assim, é possível oportunizar aos alunos que construam ou reconstruam um conjunto de conhecimentos, para que percebam e ampliem o domínio e consciência de seus movimentos, de seu corpo e de si, além do cuidado e do convívio em sociedade e, conforme a BNCC, bem como da “apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas”.

Para a normativa, existem três elementos fundamentais comuns às práticas corporais, que são o movimento corporal (como elemento essencial), a organização interna (independente do grau, é pautada por uma lógica específica) e o produto cultural (que se vincula ao lazer, entretenimento ou com o cuidado do corpo e a saúde).

Cada atividade ou prática corporal permite ao indivíduo o acesso e aprendizado a uma dimensão de conhecimentos e experiências específicas, particulares e insubstituíveis. Vivenciá-las evidencia a multiplicidade de sentidos e significados que lhe são atribuídos pelas diversas formas de se manifestar a cultura corporal de movimento.

Para a Educação Física, a BNCC opta por tematizar as práticas corporais em seis unidades temáticas, mas não possui a pretensão de universalizá-las de tal modo, pois entende que existem outras concepções de divisões dessas atividades. Assim, as classifica em:

- **BRINCADEIRAS E JOGOS⁶⁸:** Conhecidos por não possuírem regras rígidas e estáveis, porém combinadas coletivamente entre os participantes, podendo ser

⁶⁸ O grifo nas palavras contidas nos tópicos a seguir, visam apenas realçar as seis unidades temáticas da Educação Física e suas subcategorias, conforme descrito na BNCC.

alteradas, reconstruídas e atualizadas de acordo com regiões, épocas e grupos diferentes. Prioriza o brincar em si, a ludicidade e se trata de um conjunto de práticas voluntárias em espaços e tempos determinados. É importante diferenciar o jogo como conteúdo em si e o jogo como ferramenta de ensino, pois como ferramenta também podem ser utilizados para a fixação de conteúdos específicos, em vários componentes curriculares. Exemplos: Queimadas, pique e pega, ameba, jogo da memória, etc.

- **ESPORTES:** Trata-se das práticas que visam a comparação de rendimento e desempenho (individual ou coletivo), determinadas por regras formais e rígidas, normalmente delimitados por alguma organização institucional (associações, federações e confederações esportivas), que são responsáveis por definir as normas de disputa, a promoção e o desenvolvimento destas modalidades nos mais diferentes níveis de competição. Esta unidade temática possui classificações, baseadas em critérios de cooperação, interação, desempenho motor e objetivos táticos, para se criar categorias esportivas que reúnem ações motoras específicas com exigências motrizes semelhantes. Desta forma, a BNCC apresenta sete categorias:
 - **Marca:** Modalidades caracterizadas pela comparação de registros de resultados (segundos, metros ou quilos). Exemplos: Ciclismo, Levantamento de Peso, Remo, todas as provas do Atletismo, etc.
 - **Precisão:** Modalidades caracterizadas pelo arremesso ou lançamento de um objeto visando acertar um alvo, em que se compara pontuações, número de tentativas ou a proximidade do mesmo. Exemplos: Bocha, Tiro Esportivo, Golfe, etc.
 - **Técnico-Combinatório:** Modalidades caracterizadas pela avaliação e comparação das técnicas e da qualidade das práticas corporais empreendidas. Exemplos: Ginástica Artística (no Brasil, popularmente, conhecida como Ginástica Olímpica⁶⁹), Salto Ornamental, Nado Sincronizado, etc.

⁶⁹ “As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem

- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** Modalidades caracterizadas por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção ao adversário, até que o adversário não consiga retorná-la de mesmo modo ou que cometa algum erro durante o tempo determinado em que o objeto esteja em jogo. Exemplos: Voleibol, Tênis de Mesa, Peteca, Badminton, Squash, etc.
- **Campo e taco:** Modalidades caracterizadas por somar-se pontos ao rebater a bola lançada pelo oponente o mais distante possível, por correr a maior distância entre as bases ou percorrê-las o maior número de vezes possíveis, enquanto o adversário não recupera a bola. Exemplos: Beisebol, Críquete, Softbol, etc.
- **Invasão ou territorial:** Modalidades caracterizadas pela capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários, ao mesmo tempo em que se tenta proteger a própria meta ou setor da quadra/campo. Exemplos: Futebol, Basquetebol, Handebol, Futebol Americano, Polo Aquático, Frisbe, etc.
- **Combate:** Modalidades caracterizadas por combinações de ataque e defesa em que visa subjugar o adversário, com técnicas, táticas ou estratégias que causem o desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço. Exemplos: Esgrima, Boxe, Tae Kwon Do, etc.
- **GINÁSTICAS:** Essa unidade temática, possui a necessidade de uma classificação específica devido às suas propostas práticas com diferentes organizações e significados. Assim, temos:
 - **Ginástica geral:** Também conhecida como ginástica básica ou ginástica para todos, que se caracteriza pela exploração do movimento acrobático e expressivo do corpo, com finalidade de interação social, aprendizado e a não

parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim” (BNCC, 2017, p. 215).

competição. Favorecem as práticas culturais e recreativas para manutenção do equilíbrio, da força, da resistência cardiovascular, do lazer, da saúde e da expressão. Exemplos: Ginástica Circense, Ginástica Laboral, os exercícios oriundos dos aparelhos de ginástica para idosos em praças, as práticas gerais de ginástica na escola, etc.

- **Ginásticas de condicionamento físico:** São caracterizadas pela aquisição, manutenção ou aprimoramento das condições físicas individuais ou da própria modificação corporal. Visam o treinamento e condicionamento físico, melhoria da resistência cardiorespiratória, força e tonificação muscular, flexibilidade, controle postural e a saúde em geral. São organizadas em sessões de treinos repetitivos, frequentes e com intensidades definidas, além de serem orientados de acordo com o público-alvo (pessoas sem problemas de saúde ou de grupos específicos, como gestantes, idosos, pessoas com deficiência, hipertensos, dentre outros). Exemplos: Musculação, Ginástica Localizada, Pilates, Spinning, Crossfit, etc.
- **Ginásticas de conscientização corporal:** São as práticas que reúnem movimentos suaves e lentos, que se preocupam com as questões posturais ou a consciência dos exercícios respiratórios, voltadas para uma melhor percepção do próprio corpo. Parte dessas atividades, possuem origem em práticas milenares da cultura oriental. Exemplos: Yoga, Tai Chi Chuan, Pilates, etc.
- **DANÇAS:** São práticas corporais evidenciadas pelos movimentos rítmicos, organizados em passos, evoluções específicas ou coreografias que apresentam particularidades historicamente construídas ao longo do tempo, permitindo a identificação de movimentos e ritmos musicais próprios a cada uma delas. Podem ser praticados individualmente, em duplas ou em grupos. Exemplos: Frevo, Catira, Salsa, Tango, Balé, Danças de Rua, Danças Contemporâneas, etc.
- **LUTAS:** O foco destas práticas são as disputas corporais, se utilizando de técnicas, táticas e estratégias para desestabilizar, imobilizar, atingir, desequilibrar ou excluir o adversário de um espaço delimitado, dispondo de ações de ataque e defesa

direcionadas ao corpo do oponente. Tais práticas não se restringem às lutas nacionais ou regionais, ampliando seu leque para lutas de diversos países. Exemplos: Capoeira, Luta Marajoara, Judô, Jiu-Jitsu, Boxe, Luta Grego Romana, Karatê, Muay Thai, Artes Marciais Mistas (MMA), etc.

- **PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA⁷⁰:** São as práticas corporais em que se exploram expressões e formas de experiencição corporal focadas nas perícias e proezas incitadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante se encontra num ambiente desafiador. Podendo ser praticadas na natureza (explorando as incertezas que o ambiente proporciona) ou em meio urbano (explorando a “paisagem de cimento”). Exemplos: Corrida de aventura, Mountain Bike, Rapel, Tirolesa, Parkour, Skate, Patins, etc.

Apesar de não constar como uma das unidades temáticas apresentadas, a BNCC enfatiza a importância das práticas corporais em meio líquido, devido ao inegável valor de segurança e fruição ao lazer. Destacando que não se deve aprender apenas a natação (uma das principais práticas em meio líquido, com seus quatro estilos de nado bem definidos), mas que é preciso vivenciar as atividades corporais que favorecem a ambientação ao meio aquoso, domínio de movimentos básicos, controle da respiração, flutuação, imersão e seus respectivos deslocamentos na água.

Todas as unidades temáticas descritas acima são objetos de trabalho pedagógico para serem empenhadas e ensinadas na escola, porém precisam ser avaliadas e implementadas de acordo com a progressão do conhecimento escolar. Outro ponto de atenção para a escolha das práticas a serem desenvolvidas nas aulas de educação física são as funções sociais e as possibilidades materiais, pois muitas das vezes serão necessárias adaptações para a prática, mediante especificidades ou dificuldades que o local disponível ou a comunidade impõem.

O documento normativo também ressalta que a organização das unidades temáticas se baseia na presença da ludicidade em qualquer prática corporal, porém deixa claro que esta não é a finalidade da Educação Física Escolar. Além de registrar que ao se realizar estas atividades

⁷⁰ “Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas” (BNCC, 2017, p. 216).

os estudantes “se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas e etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (BNCC, 2017, p. 218). Portanto, com essas aulas os alunos se conscientizam, concebem, criam, reproduzem e interagem com as práticas corporais se educando, se desenvolvendo e se socializando ao longo da programação sugerida para o processo educativo.

Notamos que, tal como previsto na BNCC, se identifica aqui outra grande proximidade ao pensamento de Rousseau que defendia, seja na educação pública ou privada, que os alunos pudessem experienciar as práticas comuns nas atividades que seus preceptores proporcionassem no dia a dia ou, quando possível, nos “ginásios”. Assim, além das práticas corporais em si, a interação e o convívio social também eram estimulados pelo filósofo como ponto importante para a formação de um cidadão.

Para que se implemente as competências específicas, por meio das unidades temáticas, espera-se que sejam desenvolvidas algumas habilidades no processo de ensino-aprendizagem, e a Base Nacional, ao delimitá-las privilegia oito dimensões do conhecimento. Segundo a BNCC “[...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura” (BNCC, 2017, p. 29).

Ainda, conforme a BNCC, essas dimensões são:

- **EXPERIMENTAÇÃO:** Relaciona-se com a aquisição do conhecimento através da vivência das práticas corporais e pelo seu envolvimento com elas, por meio do corpo. São saberes que não se acessa sem que se passe pela experiência do viver e do sentir o que se experimenta, se revelando uma oportunidade única para o aprendizado e da percepção de si como sujeito no mundo. Contudo, é necessário que se tenha cuidado para que essa vivência seja positiva, para que não se cause medo ou rejeição à prática corporal em questão.
- **USO E APROPRIAÇÃO:** Refere-se ao conhecimento que permite ao aluno as condições necessárias para realizar alguma prática corporal de forma autônoma e segura de si. Apesar de se parecer com a experimentação, se diferencia por possibilitar a competência para potencializar seu envolvimento com a atividade, seja

para o lazer ou a saúde. Diz respeito à manifestação da cultura corporal de movimento propriamente dita, por viabilizar sua efetiva prática não só nas aulas, mas também na vida.

- **FRUIÇÃO:** Está relacionada com o conjunto de conhecimentos que possibilita ao estudante desfrutar e apreciar as práticas corporais realizadas por ele próprio ou por outros.
- **REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO:** Vincula-se aos saberes oriundos da observação e análise das próprias práticas corporais vivenciadas e também pelas experiências alheias. Deve ser algo intencional para além da própria reflexão livre, deve ser orientada para a resolução de desafios, para o aprendizado de novas práticas e para que se adeque estas aos interesses próprios e aos dos outros que compartilham de suas realizações.
- **CONSTRUÇÃO DE VALORES:** Associa-se aos conhecimentos originados pelas vivências e questões ao se tematizar as práticas corporais para a construção de valores em prol da formação de um cidadão para a vida em sociedade democrática. A produção de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) fazem parte da vida social e devem ser orientadas, segundo a BNCC, para o respeito às diferenças, ao combate das discriminações e preconceitos de qualquer natureza.
- **ANÁLISE:** Refere-se aos conceitos para se compreender as características e o funcionamento das práticas corporais, ou seja, é o “saber sobre”. São conhecimentos como o conhecer, entender, saber as aplicações e consequências que determinado exercício promove no desenvolvimento de uma capacidade física, dentre outros.
- **COMPREENSÃO:** Se parece com a dimensão anterior, mas difere-se no sentido de que o estudante precisa associar tal conhecimento com as questões de compreensão das práticas em um contexto sociocultural. É a possibilidade de interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento ao entender como as práticas em questão surgiram em uma época, região e sociedade distintas, tal como

as questões éticas e estéticas que estejam vinculadas e às razões de sua produção, transformação e seu lugar no mundo, em âmbito regional, nacional ou global.

- **PROTAGONISMO COMUNITÁRIO:** Associa-se às ações, atitudes e conhecimentos necessários para que o estudante participe de forma ativa em determinações coletivas, com a finalidade de favorecer a convivência e harmonia social. Possibilita a avaliação e entendimento se alguma prática pode ou não ser implementada numa determinada região, época e sociedade, auxilia a determinar se há recursos disponíveis para sua manifestação, a identificar os agentes envolvidos em sua prática, não só dentro de sala de aula, mas para além dela, assim materializando os direitos sociais vinculados a tais práticas corporais.

Ao pensarmos sobre essas dimensões do conhecimento que são apresentadas pela BNCC, eis que nos deparamos com mais um ponto de aproximação com as contribuições de Rousseau, pois todas as oito dimensões explicitadas no documento normativo, nos parecem estar em acordo com as propostas e os exemplos demonstrados por ele no *Emílio ou sobre a educação* e em nosso primeiro capítulo. Inclusive a própria normativa afirma que esta organização dos conhecimentos, são uma dentre tantas outras possíveis e não deve ser tomada como modelo único e obrigatório para a formatação dos currículos escolares. De modo que, mesmo que alguma habilidade ou dimensão específica possa não ser contemplada pelo filósofo, suas propostas e objetivos corroboram com as determinações previstas na BNCC.

Tais dimensões não se limitam exclusivamente a uma prática corporal específica e não devem ser trabalhadas separadamente ou somente em determinados anos do ensino, pois elas se misturam, se relacionam, se intercalam. Devido à natureza das várias vivências, das experiências que elas proporcionam e da subjetividade que elas promovem no indivíduo, seu pensamento e suas percepções podem ser diversas e por isso deve-se trabalhar estes conhecimentos de forma orientada e conjunta, para que se encaminhe o aluno para esses princípios que norteiam a educação integral.

Não existe uma orientação para que uma dimensão prevaleça sobre a outra e os profissionais possuem liberdade para identificar e implementar a abordagem que lhes forem mais convenientes, para inserirem as respectivas complexidades quando as julgarem necessárias, mas com o devido cuidado para que estas sejam relevantes e significativas para o estudante,

para que não causem traumas, nem aversões às práticas que lhe forem apresentadas. Logicamente, cada indivíduo se aproximará mais ou menos das que lhe forem, particularmente, mais interessantes e agradáveis, mas também é importante evitar que se gere impressões negativas em toda e qualquer prática proposta nas aulas, mesmo nas que não sejam mais comuns ou interessantes aos estudantes, para combater os estereótipos e preconceitos existentes em cada prática corporal

Tanto o preceptor à época de Emílio, quanto o professor de educação de física contemporâneo devem considerar essas questões ao apresentar ao estudante qualquer que seja a atividade ou exercício, para que o mesmo possa se inserir e se inteirar na cultura corporal de movimento da melhor forma possível e, além de vivenciá-la, para que ele possa compreendê-la, respeitá-la, praticá-la, difundi-la, estimulá-la, ensiná-la, dentre tantas outras possibilidades em toda sua integralidade.

Considerando todos os pressupostos delimitados pela normativa e apresentados acima, a BNCC define as seguintes competências específicas para a área de Educação Física:

Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	
1	Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2	Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3	Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4	Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5	Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.

6	Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7	Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8	Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9	Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10	Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Quadro 4: Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental (BNCC, 2017, p. 223).

Uma vez definidas as competências gerais da Educação, as competências específicas da Educação Física e suas dimensões de conhecimentos explicitadas, o documento normativo nos apresenta sugestões para a distribuição das unidades temáticas durante os anos letivos do ensino infantil e fundamental, com os respectivos objetivos de conhecimento a serem trabalhados e as respectivas habilidades a serem desenvolvidas ano a ano.

Trata-se de vários quadros indicativos, tal qual uma “receita de bolo” com seus ingredientes. Contudo, sua “forma de preparo” será definida pela escola e seus profissionais. Bem como sua forma de implementação e quais tipos de práticas serão apresentadas dentro de cada objeto de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos).

Como exemplo, no primeiro ano do ensino fundamental está definido que dentro da unidade temática esportes, deverá ser trabalhado os esportes de marca e precisão, bem como as habilidades de experimentação, fruição e reflexão sobre a ação, porém quais modalidades serão apresentadas dependerá do plano curricular da escola, da localidade e da escolha do profissional, de modo que no sudeste do país poderá ser apresentado o ciclismo em uma determinada escola, enquanto que no nordeste poderá ser apresentado o atletismo em outra.

Em nossa opinião, mesmo que alguma parte da área de educação física (ou de qualquer outra área do conhecimento) queira contestar as organizações dispostas na BNCC, tais arranjos facilitam e uniformizam o conhecimento de forma salutar para todas as regiões do Brasil.

Permitem que se trabalhem conceitos e que se desenvolva conhecimentos de forma mais igualitária, mesmo que guardada as devidas diferenças de regionalidades, em suas práticas corporais mais comuns ou de maior interesse na comunidade em questão.

Da mesma forma que as sugestões, ou como mencionado “as receitas de bolo”, auxiliam na programação, planejamento e implementação dos objetos de conhecimento possíveis. Além de permitir a liberdade de escolha e reforçar a autonomia da escola e profissionais para determinar o que será apresentado ou não naquele local de ensino.

Entendemos que as definições e as orientações da BNCC não geram interferência no trabalho escolar e a metodologia que cada um se utilizará dependerá dos interesses e preferências da escola em questão, mas o conteúdo a ser lecionado, as habilidades e dimensões a serem aprendidas e desenvolvidas, assim como as competências desejadas seguem um mesmo, e importante, caminho geral para assegurar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4) Considerações Finais

Após compreendermos um pouco melhor o que se passou anteriormente, destacando e observando pontos sobre as ideias de educação e os processos educativos presentes na Grécia Antiga, propostas por Licurgo, apresentadas ao mundo por Plutarco em *“Vidas Paralelas”* e por Platão, apresentadas ao mundo pelos diálogos socráticos em *“A República”*, buscamos estabelecer um elo de ligação com as propostas de educação apresentadas por Rousseau em *“Emílio, ou sobre a educação”* e sua relação com a Educação Física.

Ligação esta que nos levou a crer que tais leituras antigas tenham, sim, influenciado Rousseau de alguma maneira. Claro que, a visão de educação de nosso filósofo não é voltada para a perfeição dos corpos, objetivando a obediência cega e o primor inigualável nas batalhas ou à produção de guerreiros sábios, fortes e virtuosos, mas entendemos que tal como na Grécia antiga, ele percebia o poder e a influência que a educação exerce sobre o povo de uma localidade e que este era o caminho para formar um bom cidadão, consciente para viver em sociedade.

Assim como Licurgo implementou suas alterações na constituição espartana e se preocupou em educar seu povo para que seus ideais de uma sociedade fossem seguidos, para que o Estado fosse forte e unido e, tal como Platão defendia a necessidade da harmonia entre a educação da alma e a do corpo para que seus guardiões e seus cidadãos fosse naturalmente conhecedores do saber, mas grande guerreiros virtuosos, Rousseau expõe os pontos altos de sua proposta educativa, centrada na importância de se priorizar, sempre, as necessidades reais da criança, repensando a educação de sua época, em que era contrário ao método educacional tradicional, mnemônico, estático e livresco. Para que, assim como Emílio, as pessoas pudessem, naturalmente, ser formadas para viver de maneira coletiva, com pensamento além de suas próprias individualidades e que pudessem aplicar suas virtudes na sociedade em que se encontra, qualidades essas que devem ser conservadas, sem que os vícios e os hábitos lhe corrompessem.

Deste modo, Rousseau questiona diversas práticas de sua época para que pudessemos vislumbrar o que sua proposta baseada na educação da natureza pudesse promover na educação do bom cidadão desejado por toda comunidade, através da educação negativa e da maior liberdade ao movimento corporal das crianças.

Para isso Jean-Jacques produz suas quatro máximas para a educação da criança, baseadas nas ideias propostas em seus livros I e II do *Emílio ou sobre a educação* e, por meio delas, nos demonstra que a grande preocupação no processo educativo deve ser priorizar sempre as necessidades da criança. Assim como em sua primeira máxima, “Precisamos ajudá-las e suprir

o que lhes falta, seja em inteligência ou em força, em tudo o que for necessidade física” (Rousseau, 2023, p. 51).

De igual relevância, as demais máximas nos remetem à importância de não permitir que os vícios e os males da sociedade alterem e corrompam o bem natural que o homem possui (ou seja, ser são de corpo e alma) e, que, para educarmos uma criança forte e saudável para a vida adulta, devemos permitir sua maior liberdade, ainda como criança, para que se desenvolvam naturalmente, respeitando o que cada fase da infância lhe proporciona, de acordo com o método da natureza.

Ao pensarmos na ligação das reflexões rousseauístas com a educação física, delimitamos nossas pesquisas à educação da criança em suas faixas etárias iniciais (ou próximas às definidas pelo autor). Assim, reforçamos a visão do filósofo genebrino para que a criança seja, propriamente, criança e não um miniadulto, para que lhes seja garantida maior liberdade e seu bem-estar; para a necessidade de se permitir que se movimentem livremente (porém de forma orientada/supervisionada sem que a percebam); e, para que aprendam por meio do movimento e das atividades físicas em ambientes adequados. Logo, por que não pensar também sobre a nossa educação contemporânea, utilizando os conceitos propostos por Rousseau, visando proporcionar maior liberdade e movimento para nossas crianças?

Por meio desse pensamento, verificamos assim a importância da atualização das leis brasileiras e orientações básicas para se garantir o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento na educação nacional. Percebemos e destacamos o grande avanço após quase 40 anos de atraso (após leis do período da ditadura militar brasileira), com noções vagas do que era importante ser lecionado e com predisposições voltadas para o mercado de trabalho e manipulação político-social da população.

Sem interferir na escolha dos métodos e das correntes pedagógicas que instituições de ensino e profissionais se apoiem, os quais também preferimos não nos aprofundar neste momento, a BNCC trouxe importantes caminhos e apontamentos para que se garanta um processo educativo básico e de qualidade, em qualquer canto de nosso país, com definições claras e objetivas do que se espera das escolas e de seus profissionais, que é a educação integral de nossas crianças, jovens e adultos, especialmente (para nós) no que se refere à Educação Física. O documento normativo delimita o que se deve atingir e garantir às crianças durante sua escolarização para que esta se forme um sujeito que possa “[...] reconhecer-se em seu contexto

histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável [...]” (BNCC, 2017, p. 14).

Por meio das reflexões propostas neste trabalho podemos rever práticas e ações para que: possibitemos que nossas crianças sejam mais livres para explorar e aprender empiricamente; deixemos que elas sigam um fluxo similar ao da educação da natureza sem que condicionemos intervenções desnecessárias; não tratemos nossas crianças como, os já referidos, miniadultos, ensinando e exigindo o que elas não compreendem ainda tão jovens e para deixarmos que sejam crianças em seu tempo de criança sem atropelar esse fluxo de aprendizagem e desenvolvimento natural; utilizemos os jogos, os exercícios, o corpo e o movimento como maiores e melhores ferramentas de aprendizado, em locais próprios e destinados para tais práticas (os “ginásios”)... assim, também como proposto no *Emílio, ou sobre a educação* e nas *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*.

Portanto, percebemos que essas influências oriundas dos processos educativos da Grécia antiga, aliadas às ideias presentes na educação doméstica no *Emílio*, demonstram as sugestões de Rousseau para destacar pontos em que devemos ter atenção num processo educativo, desde a alimentação dos bebês, a determinação para que os maus hábitos não floresçam na criança, a necessidade de maior liberdade de movimento desde o nascimento, a atenção às formas de comunicação das crianças com o mundo que lhe rodeia e a importância do movimento, das atividades e dos exercícios nas práticas diárias. Tais pontos propostos por Jean-Jacques são evidentes preocupações com a saúde e possuem clara relação com as propostas de uma, importante, educação física voltada para a formação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Assim, por meio das reflexões expostas nesta dissertação, considerando as semelhanças encontradas nos pensamentos do autor e as possíveis contribuições rousseauístas para a educação contemporânea, nos utilizamos dos conceitos apresentados por Rousseau e esperamos ter contribuído para que a percepção da educação física seja desconectada de uma visão exclusivamente biológica, mecanicista e esportivista, relegada a meros jogos ou práticas esportivas para ocupação, capacitação física e distração da população. Além de esperarmos auxiliar, também, para que a importância da Educação Física seja ampliada e compreendida como uma cultura corporal de movimento, importante não só para o corpo, mas também para a saúde e equilíbrio (corpo e mente), para a formação humana e sendo parte essencial para que o homem se conheça e se reconheça no meio em que se encontre, fazendo dessa disciplina parte indissociável do processo educativo contemporâneo.

5) Referências

ADOLPH, Karen E.; AVOLIO, Anthony M. Walking infants adapt locomotion to changing body dimensions. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 26, n. 3, p. 1148-1166, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1037//0096-1523.26.3.1148> PMid:10884014

ADOLPH, Karen E.; EPPLER, Marion A. Development of Visually Guided Locomotion. **Ecological Psychology**, v. 10, p. 303-321, 1998.

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Como ler Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Paulus, 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de. **Educação e política em Jean-Jacques Rousseau**. Uberlândia: EDUFU, 2009. DOI : <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-195-6>

ARAÚJO, Wanessa Batista de; DANTAS, Artur Vinícius Avelino; NETO, Joel Florêncio da Costa. O uso do andador infantil e alterações nos padrões motores: uma revisão da literatura. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, Curitiba, PR, v. 15, n. 23, p. 59-69, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. 3. ed. Rio de Janeiro, 2025.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar – Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, SP, ano 1, n. 1, p. 73 a 81, 2002.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](https://portal.da.camara.br/legislacao/Lei/5692-1971). Acesso em: 11/08/2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](https://portal.da.camara.br/legislacao/Lei/9394-1996). Acesso em: 11/08/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Didática da Educação Física**. 1. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CÂNDIDO, Rafaella de Abreu. *et al.* A influência do uso do andador no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Healthy Review**, Curitiba, PR, v. 5, n. 6, p. 22828-22838, nov./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv5n6-080>

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CHAGAS, Paula Silva de Carvalho. **Efeitos do uso do andador infantil na aquisição da marcha independente em lactentes com desenvolvimento normal**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), Belo Horizonte. Disponível em: <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/acervo/490584>. Acesso em: 22 mai. 2024.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, ano 2, n. 2, p. 24-28, junho 1995. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2184>

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6377, 12.ago.1971.

GALLAHUE, David L. e Ozmun, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Revisão científica de Marcos Garcia Neira. Tradução de Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro, Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. Edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GARRETT, M.; McELROY, A. M.; STAINES, A. Locomotor milestones and babywalkers: cross sectional study. **BMJ**, v. 324, p. 1494, junho, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7352.1494> PMID:12077035 PMCID:PMC116446

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Edição. São Paulo: Atlas, 1991.

HALE, Sharon McCarthy. Possible Pythagorean influences on Plato's views of physical education in The Republic. **The Research Quarterly**, v. 40, n. 4, p. 692-699, 1969. DOI: <https://doi.org/10.1080/10671188.1969.10614904>

HEROLD JÚNIOR, Carlos. A Educação Física no pensamento educacional moderno no contexto francês do século XVIII. **Analecta**, Guarapuava, PR, v. 7, n. 1, p. 43-55, 2006.

LUCENA, Ívina Gomes de. *et al.* Riscos do uso de andador infantil para o desenvolvimento das crianças. **Journal Of Medicine and Health Promotion**, v. 3, n. 1, p. 977-987, 2018.

MARTINS, Custódia Alexandra Almeida. **A pedagogia de Jean-Jacques Rousseau: práxis, teoria e fundamentos**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/4ba813c3-4b29-41ac-9330-b808f1a71e3b/content>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MOREIRA, Wagner, Wey. Formação profissional na área da Educação Física: o fenômeno corporeidade como eixo balizador. In: PACHECO NETO, Manuel. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. cap. II, p. 31-44.

MOREIRA, Wagner Wey. Contribuições do jogo e do esporte para a corporeidade de crianças e adolescentes. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p192a202>

MOREIRA, Wagner Wey; CHAVES, Aline Dessupoio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. CORPOREIDADE: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio 2017.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caixas do Sul: EDUCS, 2002.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PLATÃO, **A República** [ou sobre a justiça, diálogo político]. Platão; tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado; revisão técnica e introdução Roberto Bolzani Filho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2014.

PLUTARCO, **Vidas Paralelas**, São Paulo: Paumape, 1991.

PORTO, Eline; AZZINI, Eduardo de Paula. A corporeidade do cego: uma experiência vivida. In: PACHECO NETO, Manuel. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. cap. VII, p. 133-152.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Silvia Maria Agatti. Educação Física e ditadura militar no Brasil (1964-1985): Balanço histórico e novas perspectivas. **Revista Educação Física/UEM**, Maringá PR, v. 23, n. 3, p. 483-497, 3. trimestre 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>

RIDENOUR, Marcella V. Infant walkers: developmental tool or inherent danger. **Perceptual and Motor Skills**, v. 55, p. 1201-1202, dezembro 1982. DOI: <https://doi.org/10.2466/pms.1982.55.3f.1201> PMID:7167311

RIOS, Fabíola Teixeira Araújo; MOREIRA, Wagner Wey. A importância no corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Evidência**, Araxá, MG, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o Governo da Polônia e sua Reforma Projetada**. Tradução, apresentação e notas: Luiz Roberto Salinas Fortes, São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou sobre a Educação**, tradução de Rosemary Abílio. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

SCHOPF, Pâmela Pissolato; SANTOS, Christian Caldeira. A influência do uso do andador infantil no desenvolvimento sensorio motor das crianças de escolas de educação infantil. **Journal of Human Growth and Development**, v. 25, n. 2, p. 156-161, outubro 2015.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SILVA, Luiza Lana Gonçalves. *et al.* Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 01, p. 185-209, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144794>

SIMÕES, Regina; PICCOLO, Vilma Leni Nista. Corporeidade e motricidade humana na Educação Física: uma possibilidade de transcendência para a área. In: PACHECO NETO, Manuel. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. cap. I, p. 13-30.

SUZINI, Estevan Rocha. **Papel do professor de educação física no desenvolvimento motor de escolares da educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/a910d733-7894-499c-bb94-5be940bcc3be>. Acesso em: 23 mai. 2024.

SZOKOLSZKY, Agnes; READ, Catherine; PALATINUS, Zsolt; PALATINUS, Kinga. Ecological approaches to perceptual learning: learning to perceive and perceiving as learning. **Adaptive Behaviour**, v. 27(6), p. 363-388, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1059712319854687>

VAUCLAIR, Jacques. **Desenvolvimento da criança do nascimento aos dois anos: Motricidade, percepção, cognição**. Tradução de Fernanda Oliveira. Instituto Piaget, Lisboa: Editions Belin, 2004.