

Betania Vicensi Bolsoni

**CUIDADO DE SI E CONSCIÊNCIA CORPORAL:
APORTES *FOUCAULTIANOS* PARA UMA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NÃO MECANICISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Ângelo Vitório Cenci.

Passo Fundo
2012

A minha família, que sempre esteve ao meu lado, especialmente, ao pai Luiz, à mãe Zelia pelo cuidado constante comigo em toda minha vida.

Aos irmãos Clair, Itacir, Adenis, Silomane e Suzete, sempre companheiros e amigos fiéis e inigualáveis.

Ao meu esposo Julsinei, pela compreensão, apoio incondicional, incentivo e força em todos os momentos dessa etapa importante de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e por poder concluir mais uma etapa de meu processo formativo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci, pela sabedoria socializada e por ter acreditado nesta pesquisa.

A minha amiga e colega de caminhada no Mestrado, Adriana Antunes Perin, com quem dividi angústias e alegrias.

A todos os amigos e colegas, importantes desta caminhada.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, em especial aos professores da linha de pesquisa Fundamentos da Educação, Dr. Cláudio Almir Dalbosco e Eldon Henrique Mühl, pelas contribuições no processo de realização deste trabalho.

O homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjectivação que lhe pode atribuir (SANTIN, 1987, p. 25).

RESUMO

O presente estudo parte da contextualização do corpo conforme inserido no processo de constituição da educação física brasileira para, em seguida, tematizar duas abordagens representativas da educação física escolar com traços de mecanização corporal: a desenvolvimentista e a da psicomotricidade. Esse passo é sucedido pelo recurso à obra tardia de Foucault para buscar, neste autor, particularmente no tema do cuidado de si, parâmetros para examinar em que medida esse recurso, associado ao tema da consciência corporal, possibilita ir além dos limites de tais abordagens. Para isso trataremos de vincular o conceito de cuidado de si, mediante suas dimensões e características, ao corpo e, ainda, exploraremos a relação de tal conceito com o tema da estética da existência. Procuraremos mostrar que o cuidado de si *foucaultiano* pode ser aproximado ao âmbito da educação física escolar mediante o conceito de consciência corporal. Buscaremos indicar também como, por esse meio, é possível indicar perspectivas para além dos traços mecanicistas do corpo na educação física escolar, apresentados por tais abordagens. E neste âmbito, ir além de tais traços, como meio de buscar um processo formativo significativo aos sujeitos. A hipótese adotada no trabalho é a de que a concepção *foucaultiana* do cuidado de si possibilita tanto ir além dos limites das abordagens com traços mecanicistas do corpo na educação física escolar quanto vincular o tema da consciência corporal para conceber a educação física escolar numa perspectiva não mecanicista.

Palavras chave: Educação física. Corpo. Cuidado de si. Michel Foucault. Consciência corporal. Mecanização corporal.

ABSTRACT

This study starts on the body's contextualization, according to its insertion on the process of Brazilian physical education so, then, discuss two different approaches that represent the Academic Physical Education, with corporal mechanicism traits, namely, the developmental and the psychomotricity. Following this step, comes the search on Foucault's late work, to find, in this author, particularly through the self care topic, parameters to examine in which way this resource, combined to the body awareness, allows to go further than the limits of those approaches. Thereunto, we will attach the concept of self care, through its dimensions and characteristics, to the body and, still, we will explore the relation between this concept and the aesthetics of existence topic. We aim to show that the Foucauldian self care may be approximate to the academic physical education ambit, through the concept of body awareness. We will seek to indicate, also, how through this way, it is possible to indicate perspectives beyond the corporal mechanicism traits in Academic Physical Education, presented by those approaches. And in this ambit, go further than those traits, as a way to seek a formative process meaningful to individuals. The assumption embraced on this paper is the Foucauldian conception of self care that allows to, even go beyond the limits of the corporal mechanicism traits approaches in Academic Physical Education, or to attach the body awareness topic, to conceive the Physical Education on a non-mechanical perspective.

Keywords: Physical Education. Body. Self care. Michel Foucault. Body Awareness. Corporal Mechanicism.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PROBLEMA DO MECANICISMO CORPORAL	11
2.1 O corpo e a educação física brasileira	13
2.2 O corpo na educação física escolar	16
2.3 A educação física e o problema da mecanização corporal	19
2.3.1 O corpo na perspectiva mecanicista	19
2.3.2 O corpo na abordagem desenvolvimentista	22
2.3.3 O corpo na abordagem da psicomotricidade	30
3 O CUIDADO DE SI E O CORPO EM MICHEL FOUCAULT	37
3.1 O desenvolvimento do conceito de cuidado de si nos três momentos da Moral Antiga..	39
3.2 Características e dimensões do conceito de cuidado de si	43
3.3 O cuidado de si e sua relação com o corpo	49
3.4 Cuidado de si, corpo e estética da existência	55
3.5 O paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência	58
4 CONSCIÊNCIA CORPORAL E O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	65
4.1 Aspectos da consciência corporal	66
4.2 Consciência corporal, conhecimento de si e cuidado de si	71
4.3 A prática e a experiência de si pela consciência corporal	75
4.4 A consciência corporal e o cuidado de si na educação física	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	92

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação inicial para esta pesquisa partiu da percepção, enquanto profissional da área, de que a Educação física somente será valorizada no contexto escolar quando conseguir superar as dimensões mecanicistas frequentemente propostas por ela. Para isso, propomos uma reflexão para pensar teoricamente elementos que possam vir a contribuir de algum modo com a prática da educação física escolar. Nosso intuito é postular uma educação física escolar não mecanicista, interpretada como disciplina escolar de fundamental importância para a formação humana. Em nosso entendimento, ela não só se configura como importante enquanto disciplina escolar, mas também como um princípio formador de sujeitos, de modo que quando estes já não mais estiverem nos bancos escolares tenham a possibilidade de pensar e realizar a prática corporal sob a orientação do princípio do cuidado de si mesmo de forma indissociável de todas as demais dimensões de ser humano singular que é.

A escola e a educação física são duas dimensões correlacionadas no contexto educacional e afirmar que tanto uma quanto outra sempre existiram da forma como as conhecemos torna-se equivocado. A elas cabem características próprias de cada período de sua respectiva evolução, mas pode-se dizer que são duas dimensões com contribuições essenciais para a formação do ser humano. Porém, como a escola não é mais aquela com os significados de antigamente e a educação física também não, elas precisam ser entendidas à luz do contexto social atual. Por isso, a escola e a educação física escolar precisam ser compreendidas num processo dinâmico e não como algo estático e isentas de mudanças. Nessa perspectiva, tanto uma como outra concentram aspectos fundamentais para a educação do ser humano de modo geral.

Convém ressaltar que o ser humano não habita um corpo, pois ele é o próprio corpo que se torna presente no mundo com seu nascimento e somente através do corpo, com suas diferentes nuances, é possível adquirir experiências e tornar-se presente no mundo real. O corpo é a primeira forma de visibilidade humana, e talvez possa ser considerado o mais belo traço da memória da vida. Além disso, o ser humano precisa ser corpo para que suas ações sejam visíveis em sua existência. O corpo representa, em cada época e em diferentes sociedades, significados próprios e diferenciados, fruto de fatores genéticos, sociais e culturais. Desta forma, toda tarefa

educacional se faz significativa ao desenvolver o sujeito mediante uma compreensão total do ser humano. Todos os seus sentidos participam das ações educativas desenvolvidas, e o corpo representa a presença real de cada sujeito no mundo e com ele e através dele é possível adquirir todas as experiências de sua existência na forma de uma unidade indissociável. O corpo está, portanto, intimamente ligado à Educação Física. Todavia, observa-se, muitas vezes, na educação física escolar, que ele não é tratado de forma integral de suas dimensões em razão da presença de abordagens teóricas e práticas de traços da mecanização corporal.

A presente investigação recorre ao Foucault tardio para buscar perspectivas no sentido de pensar um panorama para além da mecanização do corpo no âmbito da educação física escolar. Ela nortear-se-á pelas seguintes questões: Por que e de que maneira o tratamento dispensado ao corpo pelas abordagens representativas desta pesquisa – a desenvolvimentista e a da psicomotricidade na educação física escolar – apresentam-se com traços mecanicistas em relação ao corpo? Que características a educação física escolar precisa adquirir para fortalecer o cuidado de si mesmo tematizado por Foucault em prol da consciência corporal? Dentre os questionamentos, destacamos como central da pesquisa o seguinte: Que aspectos e contribuições do cuidado de si *foucaultiano* podem ser vinculados pela educação física escolar para ir além da mecanização do corpo conforme expressam tais abordagens?

Nossa hipótese de trabalho é a de que a concepção *foucaultiana* do cuidado de si possibilita tanto ir além dos limites das abordagens com traços mecanicistas da educação física escolar sobre o corpo quanto vincular o tema da consciência corporal para conceber a educação física escolar numa perspectiva não mecanicista. Nesse sentido, o itinerário percorrido concentrar-se-á na compreensão de uma integralidade psicofísica e, para tal, os estudos de Michel Foucault sobre o cuidado de si são essenciais.

O presente estudo constitui-se em uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e adota a abordagem metodológica hermenêutica como procedimento do trabalho bibliográfico. Conforme Dalbosco (2010, p. 43), “a pesquisa teórico-bibliográfica reporta-se [...] a um âmbito nitidamente conceitual, dizendo respeito, normalmente, ao processo de reconstrução e análise de teorias e conceitos de um determinado autor, obra ou tradição intelectual”, e “considera o diálogo com autores e teorias atuais ou do passado o centro de sua investigação” (p. 44). A pesquisa teórico-bibliográfica é um processo de construção do conhecimento que vincula, como seu grande desafio, a agregação da produção conceitual elaborada com a realidade contextualizada

(DALBOSCO, 2010). Na presente investigação, o tema provocador, oriundo do campo da educação física escolar, é o da mecanização corporal, o qual será objeto de uma hermenêutica conceitual que tomará como referência principal o conceito *foucaultiano* do cuidado de si e, como forma de postular uma perspectiva não mecanicista ao campo de estudo delimitado, vincular-se-á a tal conceito o de consciência corporal.

O presente trabalho estrutura-se, além da introdução e das considerações finais, em três capítulos de desenvolvimento. No primeiro abordaremos a educação física e o problema da mecanização corporal. Nossa análise concentra-se nos aspectos referentes à perspectiva mecanicista do corpo, contextualizando o corpo e a educação física brasileira de modo geral, abordando duas concepções representativas em relação ao mecanicismo corporal na educação física escolar. Serão, pois, especificados aspectos e dimensões da abordagem desenvolvimentista e da abordagem da psicomotricidade enquanto representativas de tal perspectiva.

No segundo capítulo, tematizaremos aportes do cuidado de si *foucaultiano*, apropriando-nos das formulações conceituais sobre o cuidado de si mesmo, tendo como principal referencial as obras *Hermenêutica do sujeito* e *História da Sexualidade: o cuidado de si* (v.3). No decorrer do capítulo faremos um breve percurso sobre o tema nos três momentos da Moral Antiga, apontando as características e dimensões de tal conceito e destacando a apropriação dele feita por Foucault. Investigaremos, além do conceito do cuidado de si e sua relação com o corpo, também o que este cuidado representa na estética da existência e a repercussão do paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência.

No terceiro capítulo procuraremos estabelecer um vínculo entre os conceitos de consciência corporal e de cuidado de si associados à educação física escolar para pensar possibilidades a esta para além da perspectiva mecanicista. Para tal, iniciaremos conceituando aspectos ligados ao conceito de consciência corporal para, em seguida, buscar a relação existente entre as dimensões da consciência corporal, do conhecimento de si e do cuidado de si. Nessa mesma direção buscaremos o vínculo do cuidado de si com a prática e a experiência de si pela consciência corporal. Por fim, procuraremos mostrar a ligação e a importância da consciência corporal e do cuidado de si para a educação física de modo geral e, em especial, para pensar a educação física escolar para além de uma perspectiva mecanicista.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O PROBLEMA DO MECANICISMO CORPORAL

Torna-se bastante difícil falar do corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo, de que nossas comunicações cotidianas com o mundo ocorrem através dele e com ele (FIGUEIREDO, 2009, p. 19).

Nosso objetivo neste capítulo é, num primeiro momento, desenvolver um entendimento sobre o corpo, visando descrever sucintamente como ele foi visto historicamente e tematizar aspectos de sua visão atual. A partir desse passo, faremos um recorte teórico específico adentrando na tematização do problema de traços do mecanicismo corporal apresentado em abordagens representativas da educação física escolar.

Com a Revolução Industrial, o corpo tornou-se fonte de energia para ser útil e produtivo e, na atualidade, tende a ganhar valor somente quando belo e cultuado. Contudo, as percepções sobre o corpo aparecem em diferentes espaços, desde o corpo oprimido pelo trabalho até o corpo cultuado esteticamente. Há o corpo exigido acima de seus limites em esportes de alto rendimento, o corpo explorado pelas ciências e tecnologias, que o concebem como uma máquina, em peças isoladas a serem reparadas, e o corpo muitas vezes oprimido dentro da própria escola, situação em que os sujeitos não são vistos em uma dimensão global, mas concebidos de forma dissociável em suas dimensões. No que concerne ao aprendizado na escola, os sujeitos precisam render o máximo possível, os quais, apesar de crianças, carregarem problemas e dificuldades. É relevante destacar que dependendo da forma como o corpo é tomado pode ser interpretado de forma mecanicista. Nesse sentido, é de extrema importância considerar que antes de qualquer forma em que cada ser humano possa se apresentar, ele necessita de um corpo para vivenciar experiências ao longo de sua existência. Nas palavras de Santin “o corpo é nossa casa, nossa morada primeira e original. O corpo sou eu” (1999, p. 23). Por este viés fica muito claro o respeito e cuidado que cada um precisa desenvolver com seu corpo, o que leva o mesmo autor a complementar: “quem não souber viver sua realidade corporal, seu organismo vivo, que é a natureza e a ecologia

resumidas em cada ser humano, dificilmente conseguirá usufruir um alto nível de qualidade de vida” (1999, p. 23).

Independente da interpretação do corpo nos vários momentos e períodos da história da humanidade, torna-se imprescindível reconhecê-lo no próprio ser humano, pois, para ser significativo, corpo e mente precisam ser indissociáveis. Muito presente em vários momentos, a configuração dual de corpo e mente leva a conceber o corpo mecanicamente, ou seja, todos os seus movimentos tornam-se mecanizados ou automatizados. Olivier relata que o corpo tratado mecanicamente resulta do tratamento de ter um corpo, em dispor dele como melhor lhe aprouver, “aliená-lo de si mesmo, vendê-lo como força de trabalho, privá-lo de prazeres” (1995, p. 47). Acrescenta ainda que quem tem um corpo não está consciente dele. Neste sentido, quando o corpo vigora mecanicamente, dificilmente será possível um desenvolvimento global e significativo do ser humano; ao contrário, para o desenvolvimento da consciência corporal precisa-se reconhecer o corpo como parte fundamental na existência de cada um. Por isso, Fonseca e Mendes relatam que

sem a noção de meu corpo não me posso reconhecer como pessoa autônoma. O meu corpo não é uma coisa ou um objeto, sou eu próprio. Reconheço a totalidade do meu ser no movimento intencional do meu corpo. Não podemos conceber uma existência humana sem a reconhecer num corpo nem um corpo a que esteja ligado um ser humano. O nosso corpo, portanto, não é (para nós) um somatório de órgãos justapostos mas sim uma AUTOPOSSE INDIVISÍVEL da nossa existência concreta (1987, p. 79, grifo dos autores).

Muitas vezes, no entanto, a forma de tratamento do corpo não se caracteriza pelo modo expressado acima e, sim, pelo fato de que os movimentos corporais aparecem de forma automatizada em diversos espaços. Por essa razão, neste capítulo será contextualizado em sentido mais específico o corpo dentro da escola, mais precisamente pela disciplina de Educação Física, ou seja, trataremos do corpo concebido com traços mecanicistas em abordagens representativas da Educação Física Escolar. Assim, iniciaremos com a tematização da relação corpo e educação física, bem como a forma como o corpo, atrelado à educação física, passou a fazer parte do currículo escolar. Após, tematizaremos a forma de tratamento do corpo recebida na Educação Física Escolar a partir de duas abordagens representativas da educação física escolar: a

desenvolvimentista e da psicomotricidade. Essas abordagens são tratadas como não críticas¹ da Educação Física.

2.1 O corpo e a educação física brasileira

Nesta seção, além de tratar do corpo e da relação estreita entre ele e a educação física, examinaremos também como ela se agregou à instituição escolar. Para Santin, a “educação física está vinculada à relação que cada indivíduo estabelece com seu corpo” (SANTIN, 1999, p. 31). Neste sentido, o corpo e a educação física mantêm fortes relações que se refletem na forma de viver, e, neste sentido, se ainda prevalece pouco conhecimento sobre a importância dessa disciplina escolar, isso se deve ao fato do corpo continuar sendo um desconhecido. Para Santin, esse desconhecimento decorre do fato de o sujeito ainda “não adquirir uma compreensão do corpo como algo específico do ser humano. [...]. Quem sabe o receio de cair no materialismo ou no reducionismo seja o grande obstáculo para que as pessoas se aceitem como corpo” (SANTIN, 1999, p. 31). Desse modo, se o corpo continuar com pouco valor no espaço escolar, a educação física também continuará sendo uma desconhecida e com pouca valorização no contexto escolar.

Há a necessidade de se refletir profundamente sobre o valor do corpo dentro da escola, pois o corpo, que é tão prestigiado na sociedade, parece não ser valorizado em termos de sua educação em muitos momentos dentro da escola. Em consequência disso, o corpo valorizado hoje parece ser aquele cultuado em torno de imagens corporais enquanto no ambiente escolar ainda prevalece a dualidade corpo e mente, com maior significância ao intelectual, à mente. Brito assinala que a dualidade é herança da mecanização e que “a divisão entre espírito e matéria que levou a concepção mecanicista, teve forte influência nas bases práticas da educação física e

¹ Por isso, quando o sujeito é levado a realizar determinado movimento sem ser instigado à reflexão na ação do movimento desenvolvido, tais abordagens podem conter traços mecanicistas e acríticas, ou seja, o movimento acontece no plano automático. No capítulo três está exposto o sentido do termo automático mostrando-se que a automatização dos movimentos faz parte e é fundamental para a vida humana, mas o sentido de movimento automático abordado nesta pesquisa está colocado em um sentido em que o movimento, por ser automático, perde o significado de movimento enquanto sujeitos de ação. Com isso procuraremos, também, evitar a desqualificação de todo e qualquer tipo de movimento automatizado.

continua a exercer esta influência em muitos aspectos da corporeidade humana” (BRITO, 1996, p. 46).

Nessa perspectiva, para entender os porquês da educação física na escola não receber a importância merecida, é preciso entender um pouco de seu contexto histórico e como foi inserida no currículo escolar. Portanto, trataremos brevemente da história da educação física brasileira e da problemática da mecanização pelo viés de negação do próprio corpo, o que significa, como já mencionado, que enquanto o corpo não for reconhecido no próprio eu, torna-se difícil reconhecer o papel educativo da educação física. Mas, afinal, o que é “educação física”? Para Gonçalves “é sobretudo educação, envolve o homem em uma unidade em relação dialética com a realidade social” (2006, p. 117). E é pontuado pela mesma autora que “a educação física como ato educativo relaciona-se diretamente ao corpo e ao movimento do ser humano” (2006, p. 134). Da Matta complementa afirmando que ela “proclama insistentemente seu papel educativo, que reflete sobre o corpo em movimento, sobre toda uma cultura corporal construída historicamente, que constitui um acervo de forma representacional do mundo” (2001, p. 30).

Observa-se que a educação física está interconectada e articulada com fenômenos sociais, ou seja, seu desenvolvimento não se realiza como um fenômeno isolado dos acontecimentos históricos de uma sociedade, mas está totalmente imbricado neles. No Brasil, a grande influência inicial da educação física partiu dos militares e dos médicos higienistas que se diziam vinculados a ideais pedagógicos, embora estivessem totalmente orientados pelos conhecimentos biológicos, fundamentados nas ciências biológicas, na ordem e no disciplinamento corporal (ALVES, 2003). Conforme relata Moreira, a educação física era então entendida como instrução física. Mas, com o passar do tempo, esse termo necessitava de outra terminologia para que pudesse dar conta “da possibilidade de superar os limites intelectuais de uma concepção de atividade física que se limitasse apenas ao físico” (1993, p. 17). Por essa razão, passou-se a utilizar o termo educação física, o qual, no Brasil, teve forte influência militar e higienista de modelos europeus do século XVIII.

Alguns autores já clássicos² haviam revelado ser a educação física muito importante para o desenvolvimento do ser humano, mostrando preocupação com sua inclusão na educação formal. Estes autores, já no século XVIII, afirmavam que ela era imprescindível para a formação

² Guths Muths (1759 – 1839), J. B Basedow (1723 – 1790), J. J Rousseau (1712 – 1778) e Pestalozzi (1746 – 1827), tinham a preocupação da inclusão da Educação Física nos currículos escolares já no Século XVIII.

do ser humano e que seu objetivo da educação não estava em instruir, reprimir ou modelar o ser humano, e sim, antes de tudo, em formar o sujeito (CASTRO, SILVA Jr. e SOUZA, 2008). Nesta perspectiva, iniciou-se o desenvolvimento da educação física também no Brasil, alcançando sua significância, embora baseada em um entendimento muito diferente do que se compreende hoje. Com sua evolução ocorreu o processo de escolarização e em oito de março de 1940 instituiu-se a promulgação do Decreto-lei n.º 2.072, que orientava sobre sua obrigatoriedade para a infância e a juventude, com o objetivo de incrementar a juventude em caráter mobilizável sempre que necessário para alcançar objetivo patriótico. O artigo 4.º do texto referia o seguinte:

A Educação física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia. § Único: Buscará ainda a Educação física, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a preservação do bem estar e o prolongamento da vida (apud CASTELLANI FILHO, 1994, p. 91).

No entanto, se a introdução dessa disciplina na escola representou um grande avanço para a área, por outro lado, como ressalta Soares (1994), fez com que ela absorvesse o gosto pelas leis, normas, hierarquia e disciplina e, assim, se apresentasse muito com um caráter mecanicista e disciplinar. De acordo com Castellani Filho, esse sentido pode ser percebido de modo marcante nas Leis n.º 5.540/68 e n.º 5.692/71. Nelas foi

reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 107).

Da legislação decorre a forma mecanizada e, por conseguinte, o envolvimento da educação física guiada por essa orientação no contexto histórico da década de setenta, com reflexos também da década de oitenta, período no qual o país estava convivendo com o regime ditatorial e subordinado ao capitalismo internacional (ALVES, 2003). Com a crescente

industrialização e consequente exigência de grande demanda de mão de obra para aumentar e agilizar a produção, o foco esteve voltado à educação física com o propósito de preparar o corpo, tornando-o forte, robusto e disciplinado. Para tal, houve grande incentivo ao esporte dentro das indústrias, de modo a tratar o trabalhador simplesmente como um corpo mecânico, que deveria ser rentável. Além disso, estava em voga o fato de o Brasil ter conquistado o tricampeonato mundial de futebol, o que fez com que os militares almejassem tornar o país uma potência olímpica. Nesse sentido, existia a busca por alunos com alto rendimento esportivo dentro da escola, excluindo os que não tivessem bom desempenho. Observa-se, pois, que as características mecanicistas do corpo dentro da escola estão ligadas a vários fatores que constituíram a história da disciplina educação física, desde o contexto de seu surgimento, das bases de sua implantação na escola e dos objetivos primeiros que, como disciplina escolar, deveria atender.

2.2 O corpo na educação física escolar

O corpo, concebido a partir da forma com características mecanicistas, mostra-se presente nas mais diversas disciplinas nas instituições escolares, porém nosso foco concentra-se na educação física escolar, procurando explorar o modo como essa mecanização ocorre. Inicialmente nos orientaremos pelos escritos de Santin (1999), que coloca uma situação bastante complexa, pois se a escola foi criada com o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual, surge então a questão: Qual é o lugar do corpo e da Educação física no espaço escolar?

A educação física na escola, de acordo com Mello (2009), mantém traços da época da Ditadura Militar no Brasil, na qual muitas vezes sua obrigatoriedade tinha objetivo de ocupar o tempo dos estudantes para desviá-los dos acontecimentos sociais e econômicos da sociedade. Comenta esse autor que talvez esse seja um dos motivos que levaram a educação física a ser vista como uma disciplina³ escolar sem muita importância.

³ Infelizmente, a Educação Física é entendida como atividade dentro do processo educacional, é resolvida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos e assim por diante. Uma prova bastante evidente deste fato foi a última medida adotada pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo que retirou a Educação Física das séries iniciais, através de regulamentação estadual de 1995 (OLIVEIRA, 1997, p. 22). Não temos a informação de qual a situação hoje, em torno de 15 anos depois, mas o fato é que, em um determinado momento, a Educação Física foi retirada do contexto educacional daquele estado. Considero importante registrar acontecimento semelhante

Freire acrescenta que as crianças estão confinadas na escola, em suas salas e carteiras. Em sua percepção, esta forma de estar preso em suas salas configura-se como sendo um determinante para o aprendizado, o que se constitui um equívoco. O autor faz um paralelo entre a forma de conceber o corpo na escola com as ideias do nazismo e do fascismo, que são formas muito severas de controle do corpo. Afirma que, no nazismo,

o corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as ideias não podem ser controladas. O fascismo, que nunca desapareceu, sabe que ideias e ações corporais são a mesma coisa e, se se quiser controlar as ideias, basta controlar os corpos. Quem tem o controle do corpo, tem o controle das ideias e dos sentimentos. Quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte da vida, aprende a ficar sentado nas cadeiras, de onde talvez nunca mais venha se erguer. Se a Educação física não sabe, o poder sabe, e muito bem, como educar a motricidade das crianças, como educar-lhes o caráter e as ideias (1993, p. 114).

Conforme expressa Freire, os métodos de mecanizar o corpo influenciam diretamente sobre as formas de pensar e sobre os sentimentos. Por outro lado, Bracht e González (2005) apresentam outra problemática relacionada ao corpo e à educação física escolar, pois

a gênese da Educação física moderna está relacionada com a constituição de uma sociedade que instituiu o Estado Nacional, que organizou a economia na forma capitalista de produção e distribuição de bens, que constituiu os sistemas nacionais de ensino, [...]. Mais especificamente, a Educação física se relaciona na sua gênese mais fortemente com as instituições médicas, militar e educacional. A instituição educacional foi, por assim dizer, um *locus* eleito (embora não único) para uma sistemática educação corporal da população. A Educação física e a escola moderna são contemporâneas, gestadas no mesmo caldo histórico-social e cultural (2005, p. 150).

ocorrido no Município de Marau, Rio Grande do Sul, do qual faço parte. No ano de 2010, após a reformulação do currículo da Educação Municipal, foram retirados períodos da Educação Física. Antes da reformulação haviam dois períodos da disciplina por semana; atualmente este número foi reduzido pela metade, passando a apenas um período semanal. Vale a pena ressaltar que a carga horária da disciplina de artes também foi reduzida pela metade. Desta forma, observa-se cada vez mais um distanciamento e uma diminuição destas disciplinas em relação as demais que compõem o currículo escolar. Trata-se de posição controversa em um espaço onde se fala cada vez mais que a escola deve considerar cada sujeito em um contexto de inteligências múltiplas. O conceito inteligências múltiplas não será abordado nesta pesquisa, foi mencionado em consequência da redução da carga horária da disciplina de Educação Física.

A educação física, integrante do currículo escolar, comporta características adquiridas em todo contexto histórico, social e cultural vinculado à escola contemporânea. Escola e educação física estão intimamente ligadas por ideais e objetivos superiores a si próprias, e isto as insere em um processo histórico e cultural da sociedade brasileira. Dessa forma, carregam os problemas e deficiências atreladas desde o início de sua história. González e Fensterseifer observam que a escola está inserida na sociedade institucionalmente e, “como instituição republicana, sua razão de ser está fora de si, se ela se justifica quando esta máxima é reconhecida. O melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, logo não pode ser analisado fora de seu contexto” (2009, p. 13).

A escola inserida na sociedade institucionalmente também introduz a educação física em um mesmo processo e contexto, pois ela faz parte da educação escolar, uma vez que todos os acontecimentos fora e dentro da escola estão mutuamente relacionados. Conforme Santin (1999), pode-se ter uma resposta de como é tratada a educação física dentro do espaço escolar a partir da observação da forma como cada um trata seu corpo e, ao se tratar do corpo na escola, ainda há pouca valorização. Por essa razão, a educação física precisa se fazer presente como uma disciplina que trata do corpo de maneira a considerar a globalidade do ser humano. Mas para isso é preciso provocar mudanças e mostrar sua importância, iniciando pela ação do próprio professor desta área, que tem uma ação explícita sobre o corpo e os benefícios implicados pela ação sobre ele precisam extrapolar a dimensão corporal. Isso significa que a educação física escolar precisa deixar de ter traços mecanicistas e desenvolver a consciência corporal dos sujeitos, nos aspectos dos sentimentos, dos pensamentos e do corpo. Estas dimensões precisam ser consideradas e trabalhadas de maneira global.

2.3 A educação física e o problema da mecanização corporal

2.3.1 O corpo na perspectiva mecanicista

Silva (2005) defende que o corpo⁴ pode ser caracterizado por sua individualidade, que é dada pela experiência que recebe através do modo de ser da vida, da natureza e do tempo da cultura e, deste modo, constitui-se em um construto social. Partindo deste ponto de vista, corpo são todas as experiências que constituem o sujeito que, por sua vez, constitui-se pela sua identidade e cultura vivenciada. Desta forma, o corpo pode ser compreendido através de uma construção social. Daolio afirma que “o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura” (2000, p. 39). Assim, o corpo de cada sujeito, com todas as suas particularidades, não é apenas resultado da constituição biológica, mas também se constitui pelo desenvolvimento cerebral e corporal envolvidos com comportamentos culturais proporcionados pelas experiências pessoais.

Contudo, no entendimento de Silva (2005), a constituição dos corpos envolve os sujeitos a pensar o próprio corpo como elemento essencial da existência humana, pois a constituição individual acontece na esfera da complexidade dos sentimentos, das ações, do pensamento, das expressões, tudo isso imbricado na cultura e no modo de viver. Neste sentido, as representações do corpo são os modos de viver de cada sujeito determinados pela cultura vivenciada, representando, em cada momento histórico, uma forma de percebê-los e vivenciá-los. Assim, dependendo da forma que cada cultura ou segmento social apropria-se do corpo, pode-se levá-lo a ser mecanizado em favor de um determinado objetivo, fazendo com que o sujeito se torne acrítico em relação a ele.

⁴ Nesse trabalho será referido o termo corpo e não corporeidade, embasados na concepção de “Maurice Merleau-Ponty, o filósofo que pela primeira vez identificou o homem como um ser corporal, não concentrando sua reflexão sobre a corporeidade, mas sobre o corpo. Em sua obra encontramos sempre a preocupação com o ser corpo, uma realidade existencial e humana. Sendo assim, corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade” (SANTIN, 2005, p. 104). Santin acrescenta que “Merleau-Ponty, referindo-se ao homem como corpo, não entende o corpo à parte da antropologia tradicional. O corpo engloba a totalidade do homem” (1999, p. 43). Nesta perspectiva, desenvolve-se o sentido do conceito de corpo em um construto social em que para existir a corporeidade, necessariamente existe o corpo.

Mas, em que sentido o corpo caracteriza-se como objeto mecanizado? Santin (1996) entende que a mecanização do corpo caracteriza-se por transformar o corpo humano em objeto, em uma mecânica articulada, em que os movimentos humanos são cópias de máquinas artificiais que procuram articular seus objetivos a um aumento da eficácia na realização dos movimentos. Assim, o movimento do corpo humano, sob a ótica mecanicista, é a reprodução de exercícios cientificamente calculados. Ghirardelli Jr. (2007) ressalta que a mecanização do corpo apresenta-se sob uma concepção que o desarticula, vendo-o em partes separadas, de modo a transformar o corpo em um instrumento manipulável nos mais variados âmbitos. Fensterseifer entende que na Educação física “é comum que se padronize movimentos técnicos direcionados ao rendimento, e que se busque aplicá-los a diferentes indivíduos em diferentes contextos e para diferentes finalidades (estuda-se a corrida, o esporte, etc., não o indivíduo que corre, joga, etc.)” (1999, p. 14). O autor ressalta, todavia, que a mecanização do corpo acontece na forma como são propostos os movimentos, considerando primeiro a forma de movimentar-se e, no caso da mecanização, o ser-sujeito não é considerado, pois deve desempenhar seus movimentos de forma a conseguir desempenho máximo sempre, sem considerar o seu contexto.

Gonçalves (1994) adverte que o corpo mecanizado é tratado em partes isoladas para um melhor aperfeiçoamento e quantificação das capacidades corporais. Sob esta ótica, o corpo está separado do espírito e exerce tarefas em forma de automatismos, desprovido da subjetividade, das emoções e das sensações que poderia vivenciar ao exercer tal tarefa. O corpo passa a ser mecanizado a partir da possibilidade de depositar nele um aperfeiçoamento ilimitado de habilidades e capacidades, enfim, da busca por um desempenho quase perfeito de suas atividades. Moreira e Nóbrega observam que o corpo mecanizado pode ser visualizado em várias circunstâncias e se caracteriza como um

exercitar-se num processo repetitivo de movimentos buscando-se até a exaustão; é o treinar e praticar esportes em posições cada vez mais especializadas na busca de um rendimento perfeito. E quando isto ainda não for suficiente para se alcançar os resultados desejados, injeta-se no corpo máquina anabolizantes para o alcance dos resultados mais rápido (2008, p. 351).

Nesta concepção mecanicista o corpo é reduzido a uma materialidade; seus movimentos são automatizados, transformados em objeto, em uma máquina que está a serviço da produção, do rendimento, do recorde, do capital e, principalmente, dos objetivos puramente materiais, do exercitar-se com fim em si mesmo ou no resultado imediato. De acordo com Gonçalves, o corpo tratado de forma mecanicista é “solicitado a substituir um real encontro com o Outro e o relacionamento humano, em lugar de expressão da totalidade humana assume a forma de relações entre mercadorias” (1994, p. 32). Desta forma, o corpo mecanizado passa cada vez mais a desvincular-se e dissociar-se da subjetividade, do vivenciar cada movimento em sua totalidade e, portanto, passa a ser significativo somente sob o aspecto proveniente da automatização ou mecanização dos movimentos.

Fensterseifer apresenta de forma clara os princípios envolvidos na mecanização do corpo observando que, nesse caso, “não há interdependência das partes, mecanismos não possuem história e cada parte atua de forma isolada” (1999, p. 29). Neste sentido, o sujeito realiza seus movimentos de forma mecânica assemelhando-se a robôs. Observa-se que em todas as formas de expressar a mecanização do corpo aparece grande semelhança na argumentação dos autores referidos nesta pesquisa. O corpo mecanizado tende a ficar desprovido de subjetividade, movimenta-se por movimentar-se e encontra-se sem provisões de significados ao realizar um movimento.

Neste sentido, indicaremos, no decorrer deste capítulo, através das abordagens desenvolvidas adiante, aspectos e dimensões que tratam o corpo de forma a concebê-lo por um viés mecanicista na educação física escolar, assim como os aspectos emancipadores de tais abordagens quando lidam com o corpo na escola de forma não separada entre o intelecto e o físico. É necessário, pois, entendermos por que essa área do conhecimento, quando lida com o corpo humano de um determinado modo, pode conter características que sejam vislumbradas com traços da mecanização do corpo. Para esta análise serão examinadas duas tendências representativas da educação física escolar: a abordagem desenvolvimentista e a da psicomotricidade. Estas foram escolhidas em razão de apresentarem algumas características mecanicistas e, de certa forma, acrílicas na relação com o corpo. Vamos abordar cada uma delas e indicar que aspectos e dimensões estão voltados à forma mecanicista do corpo e que aspectos são tratados de forma a buscar a consciência corporal de cada sujeito.

2.3.2 O corpo na abordagem desenvolvimentista⁵

Para Tani et al., todo processo educativo procura atender as mais diversas necessidades da população a que se destina. Em nível macroscópico, procura atender aos sujeitos nas características filosóficas e administrativas, de modo geral, e, em nível microscópico, mantém interesse nas características dos sujeitos em diferentes níveis de análise. Os autores afirmam que a concepção desenvolvimentista pertence à abordagem microscópica que procura compreender as necessidades e expectativas das crianças em nível de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, classificadas em nível microscópico. Neste sentido, esta abordagem caracteriza-se como acrítica e possui alguns traços mecanicistas com relação ao corpo dos sujeitos, uma vez que eles são instruídos a realizar movimentos sem desempenhar uma reflexão crítica na ação desenvolvida.

Tani afirma que esta proposta surgiu com o intuito de contrapor-se à esportivização e à aptidão física da educação física escolar, focando o seu objetivo nos propósitos do comportamento motor, mais especificamente na aprendizagem motora, no desenvolvimento e no controle motor. Ela visa, assim, contribuir para o aperfeiçoamento do movimento humano e a “justificativa dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais” (2008, p. 313). Os princípios determinantes da abordagem em foco dirigem-se especificamente para crianças e adolescentes entre quatro e quatorze anos de idade, abrangendo os processos de aprendizagem motora, desenvolvimento e controle motor. Para Bracht, ela visa “oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança e suas necessidades de movimento” (1999, p. 78). Esta abordagem centra-se no movimento e, de acordo com seus precursores,

o movimento deve constituir uma das preocupações centrais do processo educacional. Como o ser humano não nasce com a capacidade de movimentar-se já desenvolvida, mas com um enorme potencial a ser explorado, o seu domínio, ampliação e aperfeiçoamento constante pelo processo de aprendizagem revestem-se de um significado educacional

⁵ Os autores que propõem e desenvolvem esta abordagem no Brasil são Go Tani e Edison Manoel.

inegável, justificando a sua identificação como um dos conteúdos prioritários no processo de educação escolarizada, devendo ser trabalhado de forma sistemática e organizada (TANI, 2008, p. 316).

Porém, para Tani et al. (1988), embora a abordagem desenvolvimentista enfoque o movimento, mais especificamente o domínio motor, isso não quer dizer que o desenvolvimento afetivo-emocional e o cognitivo sejam esquecidos. O que os autores colocam é que, em determinada atividade, o desenvolvimento motor está mais focado do que outros; contudo, em certas atividades do ser humano pode ser exigido um maior desenvolvimento cognitivo e menor solicitação das outras esferas, mas na maior parte dos comportamentos um domínio não pode ser trabalhado sem o mínimo de auxílio dos demais domínios⁶. No entanto, ao referir-se à concepção de educação física escolar a partir da leitura de Tani, Darido reforça que o enfoque da abordagem está no movimento:

Para a abordagem desenvolvimentista, a educação física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação física é oferecer experiências de movimentos adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada (1999, p. 18).

Benda e Tani (2005) destacam que a abordagem desenvolvimentista prioriza a aquisição do movimento através da repetição. O processamento do movimento realiza-se, nesse caso, com traços mecanizados e gera um “processo de mudança de comportamento até a estabilização de performance, no qual os sujeitos passam de um estágio inicial em que apresentam um número elevado de erros [...] para um estágio final em que mostram consistência, poucos erros” (2005, p. 129). Tani explica que a abordagem desenvolvimentista concentra-se na mudança, as quais abrangem o nível de desenvolvimento de aprendizagem e o próprio desenvolvimento individual,

⁶ De acordo com Go Tani et al, “O comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios, ou seja, cognitivo, afetivo-social e motor”. [...] Mas, “embora um determinado comportamento possa ser classificado num destes três domínios, convém esclarecer que na maioria dos comportamentos existe a participação de todos os três domínios. A classificação é uma conveniência, visto que o problema é essencialmente de predominância de um destes domínios sobre outros, sem que sejam mutuamente exclusivos” (1988, p. 5 e 6).

inicialmente concebido como um processo natural e progressivo, mas que, com o passar do tempo, exige a necessidade de propiciar ambiente e condições adequadas para o desenvolvimento motor da criança.

Com isso, não só se possibilita um melhor desenvolvimento, mas, pelo uso de métodos repetitivos para acelerar tal desenvolvimento, o corpo de cada sujeito acaba por ser tratado com traços mecanicistas. Ocorre que em sua maior proporção o corpo é trabalhado em partes e de forma automatizada, sem exigir uma maior consciência corporal na realização do movimento. Tani et al. enfatizam que, “embora a educação física defenda a importância da integração mente-corpo, na prática observam-se várias situações nas quais ainda predomina a preocupação com o aspecto muscular, com pouca atenção ao desenvolvimento global da criança” (1988, p. 11). Os autores colocam em dúvida que processos internos de produção de movimento sejam devidamente trabalhados quando são simplesmente utilizadas técnicas repetitivas e mecânicas na realização dos gestos. Mas, por outro lado, Tani verifica a importância da repetição de movimentos para o desenvolvimento da criança, que se concretiza através das experiências vivenciadas por elas. Desta forma, a abordagem desenvolvimentista pode ser caracterizada como uma tendência de usufruir técnicas de repetição dos movimentos⁷, em que de um estágio simples do movimento o sujeito passa a um estágio elevado na execução e desempenho dos mesmos. Por isso, tem a automatização do movimento como fase final e, conseqüentemente, a estabilização dos movimentos é adquirida pela sua automatização.

Diante disso, é necessário promover a integração mente-corpo, o que, no entanto, se constitui num grande problema, pois, conforme Tani et al., essa integração não é exclusiva da educação física, mas está presente em outras disciplinas que acentuam suas preocupações com o cognitivo ou intelecto, ou, ainda, com aspectos afetivo-emocionais. Assim, para o desenvolvimento motor ser significativo para a criança, ela precisa acima de tudo abandonar a ênfase demasiada sobre o sistema muscular e concentrar-se também na organização do movimento humano sob o aspecto bioquímico, neurofisiológico e social, assim como na contribuição para o desenvolvimento global do sujeito.

⁷ As técnicas de repetição dos movimentos são colocadas no sentido em que são considerados apenas aspectos mecânicos do movimento, desprovidos de subjetividade, e não no sentido de que as técnicas e repetições são impróprias ao aprendizado dos movimentos. Pois, conforme ressalta Brito que diante da “inexperiência e imaturidade, utilizar o instrumento metodológico-técnico é sinal de prudência” (1996, p. 262). Mas que, por outro lado, “supervalorizar a técnica é um típico produto da concepção reducionista e mecanicista do homem, implica no paradigma do racionalismo científico que, hoje, distancia-se, consideravelmente, das novas informações de, praticamente, todas as áreas do conhecimento” (1996, p. 262).

Dentro do contexto escolar a abordagem desenvolvimentista mantém sua preocupação prioritariamente voltada para o desenvolvimento e a apropriação de habilidades motoras através da aprendizagem motora e do desempenho motor. Neste sentido, para Gallahue e Ozmun,

a abordagem desenvolvimentista à Educação física tem como objetivo instruir os indivíduos no uso de seus corpos, de modo que possam executar grande variedade de movimentos fundamentais, eficiente e efetivamente, durante toda a vida e aplicar essas habilidades motoras especializadas às necessidades da vida diária, recreativas ou desportivas e competitivas (2001, p. 565).

Para que as habilidades sejam desenvolvidas adequadamente, o propósito é adequar os conteúdos escolares com cada faixa etária, pois cada fase de vida pode ser caracterizada como propícia para o desenvolvimento de uma determinada habilidade e, assim, conforme o avançar da idade também deve haver progressão na complexidade de movimentos aprendidos, ou seja, uma ordem deve ser seguida, de habilidades mais simples e básicas para as mais complexas e específicas (MANOEL, 1994). Este autor entende que

a fase de habilidades motoras básicas compreende o período aproximado de 2 anos a 7 anos de idade. Nessa fase ocorre um refinamento dos movimentos rudimentares bem como a aquisição de novas formas de controle postural, locomoção e manipulação. A denominação habilidade básica vem de uma influência direta da educação física que propõe serem estas habilidades o alicerce para aquisição de habilidades específicas ou culturalmente determinadas. Finalmente, a fase habilidades do esporte, dança, indústria, etc., corresponderia ao período aproximado de 8 anos de idade e além (1994, p. 87).

Com base no exposto, observa-se que, dentro da abordagem desenvolvimentista defendida por esses autores, o movimento é o principal meio e fim dos propósitos da educação física escolar. No entanto, Tani (2008), ao defender-se sobre as críticas⁸ recebidas sobre a abordagem desenvolvimentista, expõe que o termo desenvolvimento motor foi utilizado em um sentido de concepção de ser humano aberto, que está sempre interagindo com o mundo a sua volta, em

⁸ Tani escreveu um artigo intitulado: *Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois* (2008), em que escreve uma crítica aos seus críticos, na tentativa de esclarecer suas objeções com a abordagem desenvolvimentista.

busca de sua organização, e explica que o termo desenvolvimento motor foi utilizado considerando-se que

um importante ponto de partida para a abordagem desenvolvimentista é a concepção do ser humano como um sistema aberto, ou seja, que interage com meio ambiente em busca de estados crescentemente complexos de organização; um sistema dinâmico, que muda, evolui, projetando novos objetivos assim que o objetivo inicial é alcançado, caracterizando um comportamento teleológico dentro de um processo contínuo de desenvolvimento para se contrapor ao aumento da entropia previsto pela lei da termodinâmica. Na realidade o termo desenvolvimentista foi utilizado neste sentido e não no sentido restrito de desenvolvimento motor (TANI, 2008, p. 315).

Ressalta Tani (2008) que o objetivo da abordagem desenvolvimentista concentra-se em contribuir para o avanço da educação física escolar e superar os aspectos da prática escolar com foco essencialmente no esporte e na aptidão física. O autor afirma a importância de sua obra *“Educação física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista”* voltar-se ao ensino das crianças a partir dos quatro anos de idade, devido a não orientação por profissionais especializados de educação física nessa fase escolar. E destaca alguns pontos relevantes da obra, considerados por ele de fatores intrínsecos, que são: a novidade da proposta, a relação da temática abordada aos problemas do cotidiano escolar – muitas vezes concentrados na aquisição das habilidades motoras. Acrescenta também um fator extrínseco, referente ao período pós-doutoral vivenciado no Brasil, ligado ao lançamento da obra, em que os debates, os embates e as reflexões sobre a organização cultural, social, econômica e política do país estavam em efervescência.

Destaca também a importância dada à abordagem desenvolvimentista por reconhecer diversas dimensões e manifestações do movimento, que abrange o biológico, o social, o cultural e o movimento evolutivo do ser humano. Tani afirma que é por meio do movimento que o ser humano interage no ambiente em que vive. Os movimentos fazem parte de sua evolução desde o início da civilização, que começou com a construção de abrigos e ferramentas até se chegar à organização da moderna tecnologia. Através do movimento os sujeitos relacionam-se uns com os outros, mediante expressão da criatividade e dos sentimentos. Neste sentido, Tani afirma que “mover-se envolve atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões, avaliar, ousar e persistir” (2008, p. 317).

A crítica⁹ centra-se sobre o foco da abordagem referida apresentar uma proposta para as séries iniciais, no desenvolvimento das habilidades básicas e não das habilidades específicas, culturalmente determinadas; pelo motivo de tal proposta não discutir o conceito de cultura. Neste contexto, Tani diferencia os aspectos do processo de desenvolvimento e aqueles que precisam ser estimulados para serem adquiridos. Por essa razão observa que “excetuando-se as situações específicas – doença por exemplo – um dia a criança andar; mas ela andar de bicicleta, caso não haja prática sistemática, não ocorrerá. Pode-se esperar a vontade. Quantos adultos ainda não sabem andar de bicicleta?” (TANI, 2008, p. 325). Nesta citação do autor fica muito clara a intenção de tal abordagem em priorizar o desenvolvimento básico dos movimentos, mesmo que focado nas repetições para o alcance de movimentos complexos. Tani, nessa concepção, afirma que um dos motivos que levou a abordagem desenvolvimentista a ser muito criticada deve-se ao fato de ela “não ter sido acompanhada de uma análise rigorosa da identidade acadêmica da Educação física como uma área do conhecimento” (2008, p. 328). Embora a intenção desta abordagem seja o desenvolvimento do sujeito como um todo, ela não foi interpretada desta maneira. O próprio precursor da abordagem concorda com tais proposições e afirma que no lançamento de uma segunda edição da obra e de duas outras obras intituladas: *processo ensino-aprendizagem numa abordagem desenvolvimentista* e *proposta curricular numa abordagem desenvolvimentista*¹⁰, que compõem a tríade sobre o assunto, elas necessitam ser melhores explicadas e acrescenta “a não publicação do restante da obra – [...] – não tem justificativa nem perdão” (TANI, 2008, p. 327). O autor refere-se às obras não publicadas e menciona, ao opor-se aos críticos da abordagem proposta por ele, não perdoá-los, por barrarem a publicação das demais obras que compõem a coleção.

Na perspectiva de Tani, as críticas residiriam no fato de sua abordagem mostrar uma grande preocupação essencialmente com a dimensão corporal e seu foco centrar-se restritivamente no desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras. No entanto, em que pese seus limites, é preciso deixar claro que esta abordagem tem sua importância e relevância para o desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, como componente da educação física escolar. Em vista disso, se os pressupostos desta abordagem forem trabalhados de forma isolada

⁹ As críticas a Abordagem Desenvolvimentista partem de Daolio, Betti, Soares, Ferreira, Rodrigues, Goedert, Gonzalez, Bracht. Tani apresenta estes autores ao defender-se das críticas recebidas no artigo intitulado: *Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois* (TANI, 2008).

¹⁰ Como são obras que não foram lançadas o autor não apresenta referência ao ano de publicação.

em detrimento das demais variáveis que compõem a educação física, não será possível atender aos objetivos de uma educação que vise à formação do ser humano plenamente realizado no mundo.

Sua importância para a educação física escolar localiza-se, de acordo com Manoel (1994), no fato de que o desenvolvimento motor permite conhecer as mudanças de movimento que ocorrem ao longo da vida, assim como permite ao ser humano adaptar-se às variações do ambiente em que vive e integrar-se biológica e também socialmente ao meio ao qual pertence. Acrescenta Tani que a progressividade ou a velocidade do desenvolvimento dos movimentos se dá por uma forma variável, devido à ligação destas variáveis com as experiências e características individuais; porém, a ordem no desenvolvimento dos movimentos é respeitada e é, portanto, invariável entre os sujeitos. Isso significa que a ordem da sequência de desenvolvimento dos movimentos segue uma progressão referente ao grau de dificuldades encontradas para a realização dos movimentos, uma vez que esta ordem no aprendizado dos movimentos está ligada à ordem de maturação.

A experimentação e o conhecimento dos movimentos básicos para os especializados dão suporte ao sujeito conhecer-se e relacionar-se melhor com as mudanças em níveis do desenvolvimento motor durante toda a vida. Tani et al. mostram, através de seus estudos, que “até aproximadamente 6 a 7 anos de idade o desenvolvimento motor da criança se caracteriza basicamente pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas. É neste período que estas habilidades alcançam um padrão maduro observado nos adultos” (1988, p. 87).

Isso justifica a importância da criança desenvolver os movimentos na ordem de amadurecimento deles, respeitando o desenvolvimento motor, sem que nenhuma das etapas seja ultrapassada. Quando a progressão normal no desenvolvimento da criança não é devidamente respeitada pode levar à superestimulação especializada e precoce dos movimentos, o que se caracteriza como um grande dano ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, também em sua vida adulta. Conforme Tani et al., o que realmente fundamenta-se como importante para a aprendizagem de habilidades e do desenvolvimento motor é a compreensão do processo de aprendizagem motora, que precisa respeitar as diferenças individuais e dar ênfase ao processo e não ao produto, ou seja, precisa-se levar em consideração “o que o fez ser capaz de” ao invés de manter o enfoque em “ser capaz de”, para não cair no imediatismo, que “como a própria palavra indica, não é capaz de esperar. Espera, sim, resultados de alto nível a curto prazo” (1988, p. 91).

A educação física, quando aborda a concepção desenvolvimentista, precisa ter muito cuidado com perspectivas no resultado ou no produto para não cair no imediatismo e na mecanização corporal. Por isso, o desenvolvimento motor precisa ser adequadamente orientado e conter subsídios para que o sujeito possa desenvolver internamente uma referência quanto à realização do movimento na aprendizagem motora. Ao se priorizar a especificidade dos movimentos na realização de um determinado gesto, maior será a possibilidade de torná-lo mecânico, ou seja, quanto mais especializado o movimento, mais ele se torna mecanizado, por dispensar as formas de subjetivação ao realizá-lo. Tani et al. explicam como ocorre tal condição:

O movimento se torna menos sujeito ao controle cognitivo e também menos sujeito às interferências do meio ambiente. Existe a transferência de controle dos movimentos dos centros mais elevados do sistema nervoso central para os centros mais baixos, libertando o sistema de processamento central, para permitir ao executante ocupar-se com outros aspectos da performance ou mesmo com outras atividades paralelas (1988, p. 96-97).

Tani et al. mostram que, enquanto fenômeno, os aspectos de cognição e motor estão intimamente relacionados em toda e qualquer ação humana. Porém, eles afirmam que a educação física enfatiza demasiadamente a tendência da repetição mecânica do gesto na aprendizagem do movimento; entretanto, ressaltam os autores que o processamento da aprendizagem no ser humano implica para o sujeito saber como, quando e onde o movimento poderá ser utilizado de forma a atingir objetivos intencionais, ou seja, o vínculo cognitivo (mente) e físico (corpo) resulta como imprescindível na aquisição e no aprendizado do desenvolvimento dos movimentos. A abordagem apresenta traços que podem ser compreendidos de forma mecânica, ao enfatizar a repetição dos gestos para a aprendizagem dos movimentos. Nisso reside seu maior limite. Em contrapartida, sua contribuição à educação física escolar está em instigar os sujeitos a refletir sobre a forma prática com que estão desenvolvendo os movimentos, ou seja, quando é solicitada a percepção do próprio corpo ao desenvolver determinado gesto ou movimento, conseqüentemente, a realização dos movimentos de forma perceptiva se caracteriza significativamente e plena de sentido.

2.3.3 O corpo na abordagem da psicomotricidade¹¹

A abordagem da psicomotricidade surgiu na tentativa de contrapor-se ao método higienista e esportista imbricado na educação física escolar. Assim, objetiva acentuar a importância de favorecer o desenvolvimento das funções perceptivas e motoras. Porém, estas duas esferas não são vislumbradas por si sós, mas ocupam estreita relação com as atividades mentais. Seus referenciais para a educação do ser humano baseiam-se na educação a partir do comportamento motor e da aprendizagem motora, com especial atenção para a constituição do esquema corporal (LE BOULCH, 1983)¹². O autor ressalta que

em psicocinética tentamos seguir fielmente o desenvolvimento psicomotor da criança a fim de ajudá-la a construir a aresta de sua personalidade, constituída pelo “esquema corporal”. De fato, ela reveste a forma de uma educação psicomotora quando é aplicada em crianças de menos de doze anos e visa a ser um meio de educação fundamental nessa idade (1983, p. 17).

Le Boulch (1983) apresenta a noção de esquema corporal como “uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos de nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam” (1983, p. 37). O autor considera o conhecimento e as vivências do esquema corporal como base para o ser humano se situar no mundo, reconhecendo que o esquema corporal segue um desenvolvimento lento. Entretanto, destaca a importância de que em torno de 11-12 anos esteja plenamente desenvolvido para não acarretar prejuízos aos movimentos subsequentes, aqueles que exigem uma maior complexidade na execução dos movimentos.

Le Boulch (2008), com base nos estudos de Wallon e Ajuriaguerra, afirma que a fase de desenvolvimento do esquema corporal obedece a quatro etapas na evolução: “corpo submetido,

¹¹ Esta abordagem é desenvolvida principalmente por Jean Le Boulch, mas autores como Julian de Ajuriaguerra, Dalila Costallat, Gisele Soubiran e Vitor da Fonseca também contribuíram para a ascensão da psicomotricidade.

¹² Esquema corporal refere-se a todos os movimentos gravados na consciência do ser humano e que, a cada novo movimento aprendido modifica-se, ou seja, “toda posição, ou todo novo movimento é gravado neste esquema maleável que a atividade do córtex põe em relação com cada novo grupo de sensações, produzindo uma mudança de posição” (LE BOULCH, 1987, P. 187). Fonseca descreve o esquema corporal como “o conhecimento da experiência do nosso próprio corpo, resultado de uma síntese de impressões sensoriais diversas” (1983, p. 59).

corpo vivido, corpo percebido e corpo representado” (LE BOULCH, 2008, p. 92). A fase do “corpo vivido” corresponde à concepção corporal inconsciente. Este estágio é considerado desde o nascimento até os três anos de idade. A criança aprende o movimento globalmente por imitar o adulto. A etapa da “discriminação perceptiva” ocorre dos três aos sete anos, considerada uma etapa intermediária, de muita importância, pois permite a percepção do próprio corpo. A criança fica mais atenta a todo seu corpo, bem como já possui condições de focalizar um segmento específico dele. A última etapa relaciona-se com o “corpo representado”, o qual corresponde à idade entre sete e doze anos. Nessa fase a criança já tem condições de desempenhar de forma consciente a ação dos movimentos, e isso ocorre se as etapas anteriores forem respeitadas e bem desenvolvidas, o que torna possível o aprendizado pelo ajustamento global associado a outro programado mentalmente.

Embora, para Le Boulch (1987), esta abordagem seja explicada de forma a defender o ser humano em uma unidade, em que é preservado o valor expressivo dos movimentos e das atitudes corporais, não deixa de visar à eficácia gestual. Costa observa, todavia, que Le Boulch “considera a criança em sua unidade global, como uma relação da atividade psíquica consciente e motricidade elevada à expressão do saber fazer no aspecto cognitivo, do querer fazer no aspecto afetivo e do poder fazer no aspecto motor” (2008, p. 215). Porém, se as atividades as quais a criança for submetida caracterizarem-se por repetições de gestos, a psicomotricidade pode ser considerada como uma abordagem com traços mecanicistas e acríticos do corpo por conta da aprendizagem motora utilizada nesta concepção, baseada em princípios biomecânicos, a qual, para assegurar o aprendizado do movimento, mantém uma aprendizagem técnica. De acordo com tal abordagem, os gestos repetidos ou copiados mostram que

a preocupação do gesto mecanicamente eficaz faz passar para segundo plano o caráter expressivo do movimento e a aprendizagem motora assume, na maior parte das vezes, a forma de uma mecanização que torna o corpo do homem estranho à sua própria pessoa. Esta forma de alienação particularmente grave, porque separa o homem de seu corpo [...]. Sob esta óptica, uma determinada ginástica terá por função domar o corpo mecanizando-o. [...]. Seja qual for o terreno em que o corpo se exerça, quase sempre durante a aprendizagem motora ele é homologado a um instrumento cuja regulação é feita por intervenção externa (LE BOULCH, 1987, p. 162).

Le Boulch afirma, entretanto, que a psicomotricidade utiliza-se da aprendizagem motora para o aprendizado do movimento e se apropria da automatização dos movimentos para que estes se transformem em aprendizado dos gestos. Isso significa que antes dos movimentos ganharem expressão pessoal, eles são mecanicamente automatizados no próprio corpo e, desta forma, o corpo configura-se como objeto de adestramento para alcançar determinado movimento. É preciso considerar que o adestramento e/ou a mecanização do movimento levam ao desvio da atenção durante a realização dos movimentos automatizados, e a justificativa, nesse caso, dos automatismos no movimento serem, de certa forma, importantes para o autor, concentra-se no fato de que

quando a atenção é desviada da execução motora, esta se desenvolve espontaneamente de modo satisfatório e as vezes eficaz. Ao contrário, quando numa preocupação de melhoria a consciência intervém nos detalhes de execução, o gesto perde então, às vezes, parte de sua harmonia e mesmo de sua eficiência (LE BOULCH, 1987, p. 142).

Assim, o autor sublinha a importância dos automatismos na aprendizagem, pois são eles que permitem o aprendizado dos movimentos de forma espontânea, ressaltando que

não basta a atenção do corpo próprio para o mundo exterior conforme as necessidades da ação. O excesso de conscientização e a dificuldade que alguns possuem de deslocar sua atenção para o exterior é fonte de bloqueio dos mecanismos automáticos que provoca falta de espontaneidade fazendo necessária sua compensação por reações motoras voluntárias, que torna a ação pesada e lhe conferem uma rigidez contrária à “naturalidade” (LE BOULCH, 1987, p. 158).

Mas ao mesmo tempo em que reconhece certa importância na mecanização dos movimentos, Le Boulch também aponta sua indignação contra tal mecanização e, num primeiro momento, coloca que “a necessidade social da aquisição de habilidades é o argumento que faz levantar os últimos obstáculos que poderiam erguer-se contra este sistema desumano” (1987, p. 158). O adestramento dos movimentos causa agressão ao ser humano por não existir a interiorização dos movimentos, de modo que seus detalhes não recebem atenção e conscientização, ao mesmo tempo que exigem alcançar o objetivo final de determinado

movimento. Neste sentido, “compreende-se então por que o adestramento separa o homem de seu corpo e realiza a montagem de estereótipos motores rígidos, na medida em que ele nunca teve de associar a execução motora à representação mental do movimento” (LE BOULCH, 1987, p. 170). O autor coloca ainda que quanto mais cedo, quanto mais tempo e com maior frequência o sujeito utilizar automaticamente os movimentos, conseqüentemente mais difícil se torna a conscientização de tal movimento. Com base nisto, percebe as implicações negativas para o sujeito ao serem utilizadas características mecânicas como forma de aprendizagem dos movimentos.

Em vista dos prejuízos à vida humana causados pela mecanização dos movimentos, Le Boulch considera de muito valor sua interiorização, realizada em sua aprendizagem. Ressalta que “a abordagem psicomotora, no entanto, [...] dá uma grande importância ao trabalho de interiorização” (2008, p. 95). Considera como propício a interiorização do movimento através do desenvolvimento na etapa de “corpo percebido”, em que são desenvolvidas as percepções de cada sujeito. Esta etapa das percepções implica a percepção do meio-ambiente que o sujeito vivencia, bem como a percepção de seu próprio corpo e as informações proprioceptivas atreladas às sensações percebidas.

Nesta lógica, a percepção do próprio corpo configura-se como um momento importante para o ser humano e para o desenvolvimento de movimentos posteriores, mais complexos, os quais, pela interiorização do movimento, representam as formas individuais e peculiares que cada ser humano utiliza para se relacionar com o mundo em que vive. Mas destaca também que a automatização dos movimentos serve como base para a formação de movimentos mais elaborados que são interiorizados, e cabe ao educador selecionar e organizar as atividades correspondentes a cada etapa para um melhor desenvolvimento da psicomotricidade da criança, atividades que, diariamente, durante o período de aula na escola, devem ser desenvolvidas. Neste sentido, o educador precisa ter cuidados quanto à forma de realização dos movimentos, pois Le Boulch julga como

essencial na relação educativa considerar a pessoa e seu corpo como uma unidade expressiva que deve responder de modo unificado ao longo do processo de aprendizagem. Toda mecanização do corpo representa, em nosso ponto de vista, uma verdadeira agressão em relação à pessoa e não pode ser justificada mesmo por cuidado de uma certa eficiência prática que aliás se mostra ilusória ao tomar suficiente distância no tempo (1987, p. 164).

Embora Le Boulch manifeste a automatização e a mecanização de certos movimentos como importante auxílio para a aprendizagem do movimento, ele também reconhece que se aplicado em uma forma totalmente mecânica, configura-se de maneira agressiva para a aprendizagem do sujeito. Neste sentido, atividades dinâmicas com diferentes níveis de dificuldades devem fazer parte das aulas de educação física e, além disso, devem permitir ao sujeito uma liberdade de escolha em relação à atividade realizada, assim como possibilitar que ele próprio enfrente a situação e obtenha o resultado mais conveniente diante da situação problema.

Conforme o autor, para a obtenção de resultados eficientes é imprescindível que as atividades selecionadas sejam condizentes com a fase de desenvolvimento vivenciada pela criança. Neste sentido, remete à educação física escolar a responsabilidade da educação pelo movimento e alerta, ainda, sobre não recair apenas na educação física a responsabilidade da educação do movimento, uma vez que este tem seus traços sobre a educação intelectual e cognitiva da criança. Por isso, a psicomotricidade precisa ocupar-se do corpo de forma globalizada, focalizar a atenção com a afetividade e com a emoção da criança, despreocupando-se com a técnica. Isso porque, na compreensão de Fonseca e Mendes (1987), a consciência adquirida por cada um é resultado dos processos de ação do sujeito, em que as capacidades psicológicas desenvolvem-se pela prática das atividades motoras em sua relação material com os objetos ou na relação com o mundo social. Por isso a importância e exigência da psicomotricidade ser bem conduzida dentro do espaço escolar e, principalmente, pela educação física escolar. Sua importância é de tamanha relevância ao ponto de as condições de aprendizado do sujeito dependerem de fatores sociais e psicológicos ligados a fatores bioquímicos do cérebro, os quais determinam o desenvolvimento psicomotor global do sujeito.

Le Boulch refere-se à psicomotricidade como o ponto alto da educação física escolar por ser a base na educação fundamental e por condicionar todo o aprendizado do sujeito. Por isso, o objetivo da psicomotricidade bem desenvolvida leva a criança a tomar consciência de seu próprio corpo nas suas mais variadas relações com o espaço, o tempo, a lateralidade e na capacidade de adquirir habilidades e coordenação dos gestos e movimentos que são muito importantes para a existência do sujeito. Se, no entanto, a abordagem da psicomotricidade deixar de considerar o ser humano como um todo e propor os movimentos de forma segmentada, concentra, então, características com traços mecanicistas. O que a torna mecanicista é a forma como os gestos e movimentos são utilizados, focados nas suas repetições para a aprendizagem e as formas

mecanizadas para aquisição dos movimentos. Bracht aponta outra vertente que caracteriza uma antipatia por parte dos profissionais em sua prática, citando como exemplo a reportagem da revista Nova Escola, intitulada “A Educação física dá uma mãozinha”, na qual se demonstra como a Educação física pode auxiliar no ensino da matemática.

Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à educação física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola (1999, p. 79).

O autor, ao reportar-se a esta forma de conceber a educação física pela abordagem da psicomotricidade, afirma que esta forma de compreendê-la dentro da escola faz com que ela sirva de suporte para outras disciplinas na educação e, assim sendo, deixa de ser valorizada pela sua especificidade.

No contexto das abordagens selecionadas, se as aulas privilegiarem em primeiro lugar a conscientização do movimento realizado, as abordagens aqui representadas podem trabalhar, a nível corporal, de forma dinâmica. Para isso, é preciso propiciar condições ao ser humano para que ele possa identificar-se consigo mesmo, com o movimento que está realizando, além de sentir prazer e produzir sentido, isto é, que não signifique a mera repetição de gestos sem significado. Para tais abordagens tornarem-se significativas e tomar o sujeito de forma a levá-lo à consciência corporal, um modo de fazê-lo seria colocar em primeiro lugar o ser humano no sentido individual e, a partir dessa singularidade, dar ênfase a todo o contexto, ao tempo físico e cultural de cada um. Esses indicativos não poderiam, pois, ser esquecidos ao serem planejadas as aulas de educação física escolar.

Nesse sentido, a educação física escolar necessitaria centrar-se numa antropologia e pensar seu papel para além da fragmentação do ser humano, tornando possível o entendimento de que este não tem um corpo, mas ele próprio é um corpo. Ela teria de levar em conta que este sujeito, que é um corpo, se faz presente no mundo e está envolvido em uma expressão legítima de todo seu ser pelas manifestações do seu pensamento, de seus sentimentos e de seus movimentos.

A partir do desenvolvimento concebido para o aprendizado de movimentos corporais propostos pelas abordagens representativas com traços mecanicistas do corpo faremos um breve balanço crítico sobre os limites destas duas abordagens, ou seja, localizaremos a título de breve conclusão os limites em comum no que diz respeito à mecanização do corpo. E, ao referir-se sobre as duas abordagens que estamos explorando nessa pesquisa, Bracht coloca que elas “tem em comum o fato de não se vincularem a nem uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (1999, p. 79). Tani (2008) afirma que independentemente da abordagem a ser tratada na educação física escolar, se priorizar somente os aspectos restritivos de tal abordagem, inevitavelmente ela será concebida com características mecanicista. Destaca-se como ponto determinante para essas abordagens, quanto às características com traços mecanicistas do corpo, a concepção acrítica no que concerne ao corpo e aos seus movimentos. Pois, se estas abordagens adotassem um posicionamento crítico em relação à forma repetitiva de conceber os movimentos corporais para o aprendizado dos mesmos, talvez, o foco, essencialmente direcionado na repetição dos movimentos, não seria priorizado.

Outro aspecto relevante encontrado em comum nas abordagens em questão apresenta-se sob o foco da dimensão do tipo de movimento selecionado por estas abordagens durante a prática corporal. Geralmente a forma de movimento proposta por elas não são condizentes com os movimentos naturalmente inseridos no contexto social e cultural dos sujeitos. Ao se tratar da realização de movimentos corporais que estão distantes das formas de movimentos realizados pelos sujeitos em seu contexto e cultura, estes perdem seu significado e, por isso, passam a ser desenvolvidos sem uma percepção consciente do corpo e, inevitavelmente, recaem num plano com características da mecanização corporal.

3 O CUIDADO DE SI E O CORPO EM MICHEL FOUCAULT

O cuidado de si deve estender-se a todos, [...]. Primeiramente, pois, extensão à vida individual, ou coextensividade do cuidado de si à arte de viver (FOUCAULT, 2010, p. 79).

Depois da tematização que levamos adiante sobre a educação do corpo a partir da análise sobre duas abordagens representativas com traços mecanicistas da educação física escolar, levaremos adiante uma apropriação conceitual do conceito de cuidado de si conforme ele aparece na obra tardia de Michel Foucault. Neste sentido, o segundo capítulo do desenvolvimento deste trabalho tem por objetivo desenvolver o conceito de cuidado de si e sua relação com o corpo a partir da retomada da concepção socrático-platônica, cristã e estóica, feita por Michel Foucault, tendo como principal referencial as obras *Hermenêutica do sujeito* e *História da Sexualidade: o cuidado de si* (v. 3). Para mais esclarecimentos e entendimento de seus escritos serão abordadas também obras complementares relacionadas ao assunto. Iniciaremos pela análise de Foucault mediante seu retorno à moral greco-romana do cuidado de si para compreender o conceito explorado pelo filósofo. Mas, antes disso, conceituaremos brevemente a ontologia do termo cuidado de si.

Foucault, parafraseando Platão na obra *Hermenêutica do sujeito*, relata que, numa civilização tão antiga, pode-se dizer ancestral e plurissecular, como a grega, o cuidado de si referia-se ao ocupar-se consigo mesmo. Para o autor, isso é ilustrado por uma referência a Plutarco sobre um espartano, a quem teria sido perguntado “mas afinal, vós, espartanos, sois um tanto estranhos; tendes muitas terras e vossos territórios são imensos ou, pelo menos, muito importantes; por que não o cultivais vós mesmos, por que os confiais aos hilotas?” (FOUCAULT, 2010, p. 30). E a resposta teria sido simplesmente: “para podermos nos ocupar com nós mesmos” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Entende-se, de acordo com o relato referido por Foucault, que o ocupar-se consigo mesmo para os espartanos seria uma forma de privilégio, uma situação estatutária de poder, um privilégio em poder contar com hilotas para cultivarem suas terras e não no sentido de ocupar-se filosoficamente consigo mesmo, pois a filosofia e o desenvolvimento

intelectual não eram vistos por eles como um valor positivo. Na civilização grega existiam muitas técnicas ou tecnologias de si colocadas em prática no exercício de si mesmo que perduraram por muito tempo.

Esta pequena descrição do cuidado de si no parágrafo anterior tem sua importância para mostrar que o conceito é antigo, mas que para esta dissertação o que será explorado para efeito de compreensão será uma breve análise dos três momentos referentes ao cuidado de si na moral antiga, a saber: a) o momento que concerne aos gregos, cuja explicitação de Foucault baseia-se no *Alcibíades* de Platão. Este também é chamado momento socrático-platônico e o conceito de cuidado de si é analisado mediante uma reflexão filosófica sobre o surgimento do cuidado de si; b) o momento chamado de “idade de ouro”, que se refere à cultura helenística e romana e como aparecia ali o cuidado de si; c) O momento caracterizado a partir dos textos cristãos e nas razões do cuidado de si do asceticismo cristão.

Grabois (2011) ressalta que, de acordo com Foucault, o terceiro momento do cuidado de si, chamado momento cristão, teria encoberto o primeiro momento socrático-platônico e o segundo momento helenístico-romano. Por isso, na *Hermenêutica do sujeito* Foucault procura resgatar o sentido de cuidado de si pela exploração mais consistente desse momento, o helenístico-romano, através dos textos cínicos, epicuristas e estoicos. Para nossa análise também será utilizada a mesma ordem de cada um dos momentos utilizada por Foucault. Após a compreensão do cuidado de si na moral antiga, o passo seguinte será caracterizar o conceito de cuidado de si *foucaultiano* e buscar a compreensão de cuidado de si com relação ao corpo nas obras de Foucault já mencionadas.

Para a realização de uma leitura mais consistente das obras referidas acima procuraremos nos embasar em alguns questionamentos sobre o cuidado de si em que serão recortados os aspectos considerados mais relevantes para esta pesquisa, e o faremos a partir das seguintes questões: Como aparece o conceito de cuidado de si em cada um de seus momentos nas obras *Hermenêutica do sujeito* e *História da sexualidade: o cuidado de si* (v. 3), de Michel Foucault? Quais as características presentes no conceito de cuidado de si de Foucault? Qual a relação existente entre o cuidado de si e o corpo para o filósofo? E, por fim, como complemento da problemática inicial, questiona-se: Como está configurado o paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência?

3.1 O desenvolvimento do conceito de cuidado de si nos três momentos da Moral Antiga

O significado de cuidado de si mesmo (*epiméleia heautoû*) no período socrático-platônico remete ao cuidado como uma espécie ou aplicação concreta, precisa e particular da regra que vinculava todo o cuidado de si mesmo. O sentido desse cuidado é assim expresso por Foucault: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6). O autor utiliza o texto de Platão, o diálogo *Alcibiades*, para evidenciar que Sócrates é apresentado como alguém que incita os outros a ocuparem-se consigo mesmos, assumindo o papel de despertá-los para terem cuidados consigo próprios. Nesse sentido, Sócrates compara o cuidado de si com uma espécie de agulhão que deve ser inserido na carne dos seres humanos para lhes causar agitação e inquietude no transcorrer de sua existência e para que não se acomodem nos cuidados que devem dispensar a si mesmos.

Alcibíades é um jovem de família com *status*, tanto paterna como materna, mas que perde seus pais. Seu tutor é Péricles, que não soube nem educar seus próprios filhos, alguém que nada pode lhe ensinar, pois não possui características e comportamentos que pudessem ajudar Alcibíades a cuidar de si mesmo, pois ele próprio não o faz. O jovem Alcibíades é dono de uma exagerada fortuna e também é muito belo, sendo muito assediado. Porém, ao envelhecer, acaba sozinho, ou seja, quem se aproximava dele o fazia por interesse material, em razão de seu *status* e beleza. Quando o envelhecimento chegou e a beleza já não era a mesma de quando jovem, passou a ser desinteressante àqueles que o rodeavam. No entanto, percebe-se que Alcibíades não soube cuidar de si mesmo achando que a fortuna e a beleza fossem suficientes.

Com a ambição de tornar-se governador da cidade, Alcibíades tem a pretensão de governar a ela e aos outros, transformando suas vantagens estatutárias em ação política. Mas, como alerta Sócrates, “primeiro precisa cuidar de ti mesmo para depois governar a cidade: é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possui, e poderás assim participar da vida política” (PLATÃO apud FOUCAULT, 2010, p. 32). Outro ponto significativo é que Sócrates deixa muito claro a Alcibíades que ter cuidados consigo mesmo aos cinquenta anos seria tarde demais. Foucault observa que, na perspectiva socrático-platônica, os cuidados consigo mesmo devem iniciar na juventude. Acrescenta que, “nessa forma, precoce, se quisermos, socrático-platônica, o cuidado de si é antes uma atividade, uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e

seu amante, ou entre eles e seu mestre e amante” (FOUCAULT, 2010, p. 36). Sócrates adverte a Alcibíades que este deve ter cuidados com sua alma, alerta-o que “aquilo com que se deve ocupar é a alma, sua própria alma¹³” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

O ocupar-se consigo mesmo indica uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 50). Muchail observa que, para Foucault, o cuidado de si esperado por Sócrates de Alcibíades caracteriza-se por uma natureza pedagógica e erótica, mas também, e principalmente, pela finalidade política, e conclui que “é preciso cuidar-se para bem cuidar da cidade, governar-se para governar os outros; desempenhando papel ‘claramente instrumental’, a relação de si para consigo passa, portanto, pela ‘mediação da cidade’” (2011, p. 74). A partir disso, observa-se com clareza que se Alcibíades pretende governar a cidade e aos outros primeiramente precisa ocupar-se com seu eu, mas esse eu é entendido apenas a título de elemento, pois a finalidade do cuidado de si neste momento figura em torno da cidade. Há também outras características que complementam o cuidado de si no contexto socrático-platônico. Trata-se, sobretudo, daquelas voltadas para o cuidado de si na necessidade de vencer a ignorância e também da ignorância do que se ignora, além da importância de conhecer a si mesmo para reconhecer o divino no próprio eu e, por último, conhecer a si mesmo pelo reconhecimento do divino pelo acesso à verdade.

Foucault faz uma breve exposição sobre o momento do cuidado de si, do cristianismo ou chamado momento ascético-monástico, sem, todavia, detalhá-lo demasiadamente. Considerando ser a *Hermenêutica do sujeito* um livro de mais de seiscentas páginas, o autor se detém neste assunto em torno de apenas cinco, mais precisamente no final da primeira aula do curso de 1982 no *Collège de France*. Este momento do cuidado de si aparece como sendo o cuidado com a espiritualidade, em que o acesso à verdade somente é possível pela pureza da alma. Uma técnica usada neste período é a da auto-observação, ou seja, o olhar para dentro de si mesmo e conhecer-se para saber o que ocorreu interiormente. Em contrapartida, essa técnica olhar para dentro de si “apresentou uma acentuação extremamente forte das relações de si para consigo, mas sob a forma de uma desqualificação dos valores da vida privada” (FOUCAULT, 1985, p. 48).

¹³ A alma aqui não é entendida como algo separado do corpo, mas atrelada a ele, pois o sujeito de todas as ações corporais, instrumentais e da linguagem é a alma: a alma enquanto se serve da linguagem, dos instrumentos e do corpo. Ou seja, é “a alma unicamente enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve (do) corpo, dos órgãos (do) corpo, de seus instrumentos” (FOUCAULT, 2010, p. 52).

Por conta disso, alguns aspectos peculiares predominaram e caracterizaram este momento. O primeiro ponto marcante dele, também chamado ascético-monástico, conforme Grabois (2011), é a relação de circularidade entre conhecimento de si, conhecimento da verdade e cuidado de si. O segundo marco encontra-se na exegese de si, que pode ser caracterizada pela decodificação dos movimentos secretos da alma. Um terceiro ponto marcante para os cristãos é o de que o cuidado e o conhecimento de si caminham na direção da própria renúncia de si mesmo, cuja consequência seria condição determinante para a vida ascética.

Para Dalbosco, o momento cristão gravita em torno de três características: “implica súbita mutação; essa mutação conduz à passagem de um modo de ser a outro, como, por exemplo, da morte à ressurreição, do pecado à salvação; e essa passagem só pode ocorrer se houver uma ruptura no interior do sujeito” (2010, p. 89). Com base no exposto, podemos brevemente caracterizar o cristianismo como o momento muito ligado com a espiritualidade, ou seja, em que o cuidado de si vinculava-se principalmente ao cuidado espiritual. A espiritualidade cristã, portanto, somente faz sentido quando o sujeito passa por uma determinada transformação. Olivier afirma que o cristianismo caracteriza-se por privilegiar a espiritualidade e pelo desprezo do corpo:

O cristianismo pregava que tínhamos um corpo e que éramos uma alma (marcada pelo pecado da carne, mas, ainda assim, nossa essência divina e, logo, a única real). Talvez ter um corpo, ao invés de ser um, nos afastasse da angústia diante da morte e da decomposição da matéria: seríamos, na verdade, algo invisível aos nossos sentidos (e, por extensão, a nós mesmos), algo que permaneceria depois que estes se calassem e depois que o visível (e vivível) desaparecessem (1995, p. 45).

Na passagem acima fica claro que neste momento do cuidado de si a reverência desse cuidado pertencia totalmente à alma. Por conseguinte, o corpo seria vulnerável ao pecado e considerado como aquele que levaria ao sofrimento da alma.

O terceiro momento, chamado de “idade de ouro” por Foucault, ou também considerado o momento do ápice do cuidado de si, refere-se à cultura helenística e romana. Nesta cultura é acentuado o privilégio do cuidado de si, existindo um investimento no eu em favor da criação de condições para a autoconstituição do sujeito. Neste período serão rompidas as limitações existentes no período socrático-platônico, como relata Muchail:

cuidar-se não é privilégio, nem dever de alguns para o governo de outros, é imperativo para todos; [...]. Cuidar-se não se endereça a uma fase específica da vida, é tarefa para todo o tempo, e se há alguma etapa que melhor se destina é a maturidade, principalmente a velhice [...]. Cuidar-se não se circunscreve ao vínculo dual e amoroso entre mestre e discípulo, expande-se aos círculos de amizades [...], de parentesco, de profissão, quer em forma individualizadas (cartas, aconselhamentos, confidências), quer institucionalizadas e coletivas (escolas, comunidades, etc.) (2011, p. 76).

Neste momento, o cuidado de si aparece em uma teia de relações sociais, válido para todos, em todo o tempo e em todos os lugares. Foucault afirma que, nessa perspectiva, ter cuidados consigo mesmo “é um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida” (1985, p. 53). O cuidar de si durante toda a vida caracteriza-se como um princípio de formação do sujeito, a saber, durante a juventude, para preparar-se para a vida e, na velhice, para rejuvenescer:

essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados (2010, p. 80-81).

Danner (2007) questiona que forma de preparação seria essa e aponta que se trata de um preparo não para uma certa profissão, mas para suportar as privações, os infortúnios, as desgraças ou os perigos que poderiam aproximar-se do sujeito em sua existência. A primazia dada a este momento por Foucault fica clara ao criticar fortemente o dualismo corpo-mente. Nesse sentido, Dalbosco (2010) mostra que o momento helenístico-romano diferencia-se do momento platônico por caracterizar-se por uma relação completa de si para consigo mesmo e no exercício de si. Ele diferencia-se também do cristianismo pela não existência da ruptura do eu e por conceber o sujeito como um todo, dirigindo-se ao eu no sentido de quem se dirige a uma meta. Neste sentido, dos três momentos do cuidado de si, o momento helenístico-romano é aquele que se caracteriza em conceber o sujeito em sua totalidade, sem a cisão corpo-mente, por isso muito valorizado por Foucault.

3.2 Características e dimensões do conceito de cuidado de si

Neste segundo tópico sobre o cuidado de si buscaremos esclarecer o sentido do cuidado de si desenvolvido por Foucault, mas antes é conveniente esclarecer o sentido epistemológico da palavra cuidado de si (*epimeleia*). Para Foucault, “o termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações” (FOUCAULT, 1985, p. 55) ou também uma ocupação regrada, um trabalho com procedimentos e objetivos. Sendo assim, esse cuidado de si “implica um labor” que exige tempo para praticá-lo mediante um exercício de si mesmo e, em toda a filosofia antiga, o cuidado de si foi considerado dever e técnica, contendo um grau de obrigação fundamental. Para tanto, abrangia um conjunto de procedimentos elaborados com muito zelo. Por isso, o cuidado de si constitui-se em uma prática constante e abrange um vasto e amplo significado, o qual envolve o cuidado de si mesmo pelo viés do ocupar-se consigo mesmo e do preocupar-se consigo próprio. Enfim, é algo que está rodeado por uma gama de significações em torno de como cada um pode cuidar de si mesmo.

Dentro da teia de sentidos do conceito cuidado de si mesmo ocorreram evoluções, porém o objetivo deste estudo está em conceituar o sentido mais recente, aquele a partir do qual Foucault faz uma espécie de resgate do cuidado de si do momento helenístico, que apresenta aspectos importantes e que tendem a constituir o “si”, tendo como meta buscar a autofinalização do cuidado de si ou a conversão de si. Grabois afirma que, para Foucault, “por cuidado de si entende-se então uma noção plural, que agrega diversos cuidados consigo mesmo, diversas práticas de si mesmo, diversas atividades do indivíduo sobre si mesmo” (2011, p. 107-108). Neste sentido Foucault deixa claro que cuidar de algo que te pertence, nada teria a ver com cuidar de si próprio. E, ainda, na visão de Grabois, “Foucault vê no modelo helenístico alguns paradoxos e um deles é o fato de que tenha se formado, a partir de seus preceitos, imperativos e reflexões, uma moral exigente, rigorosa, restritiva e austera” (2011, p. 112). Contudo, observa-se a existência de um paradoxo também na forma atual de definir o cuidado de si¹⁴, por isso é lançado o questionamento: São resquícios herdados daquele momento ou o paradoxo do cuidado de si da atualidade tem um sentido totalmente diferente daquele que vigorava no momento helenístico?

¹⁴ O cuidado exagerado com o corpo pode ser considerado uma forma de cuidado mecanicista que se reflete sobre o corpo e, esta forma mecanicista de conceber o corpo será abordada no final deste capítulo, no item 3.5 sobre o paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência.

Pode-se constatar que o sentido do cuidado de si difundido hoje é a existência de uma crença de que seu intento estabelece-se em forma de egoísmo de si mesmo, uma vez que

em nossas sociedades, a partir de um certo momento – e é muito difícil saber quando isso aconteceu –, o cuidado de si se tornou alguma coisa um tanto suspeita. Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 268).

Mas Foucault ressalta que as regras austeras da moral cristã foram tomadas de forma diferente, ou seja, “foram por nós reaclimatadas, transpostas, transferidas para o interior de um contexto que é o de uma ética geral do não egoísmo” (2010, p. 14). Do contexto primeiro de ocupar-se consigo mesmo nasceu a obrigação de ter cuidados com o outro e, com isso, o cuidado de si não pode ser caracterizado com conotações egoístas. Também é objeto para se ressaltar que Foucault não defende nem uma das formas do cuidado de si por ele retomadas da antiguidade. Existem equívocos em afirmar que o autor de *Hermenêutica do Sujeito* defende a forma de cuidado de si dos estoicos. Diferentemente, o que o filósofo postula são algumas das técnicas utilizadas pelo estoicismo, e uma delas pode ser o cuidado de si como conversão de si. Como observa Dalbosco, “o cuidado de si, no sentido estoico, diz respeito a um saber do mundo que transforma o sujeito, permitindo-o atuar no próprio mundo” (2010, p. 98) e, assim, nessa transformação, tem-se a possibilidade de experienciar o mundo. Foucault entende que não se pode transplantar técnicas de dois mil anos atrás para a atualidade. Neste sentido, ressalta que

ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “tirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si mesmo”, “sentir prazer em si mesmo”, “buscar deleite somente em si”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (2010, p. 13).

Observa-se uma variedade de fórmulas utilizadas para caracterizar o cuidado de si, mas é preciso lembrar que o conhecimento de si ganhou importância antes mesmo do cuidado de si. Foucault afirma que o cuidado de si passa por uma evolução ao longo de sua trajetória, ou seja, o sentido de cuidar de si ganha novas dimensões e significados, “de modo que o cuidado de si, de repente e de vez, adotasse novas formas” (2010, p. 76).

A primeira mudança visível no sentido do cuidado de si é este que passou a vigorar como imperativo para todos e em todo o tempo, sem que este exigisse condições de *status* e, assim, passou a ser formulado como um “princípio incondicionado”. Como tal, ele “se apresenta como uma regra aplicável a todos, sem nenhuma condição prévia de *status* e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social” (FOUCAULT, 2010, p. 114). E, acrescenta o filósofo, que o cuidado de si não é vazio, mas precisa ser povoado por exercícios, pelas tarefas práticas, ou seja, é preciso ocupar o tempo e dedicar-se a si mesmo com atividades diversas. Um segundo fator dessa mudança consiste no fato de que o ocupar-se consigo ganha um sentido com finalidade em si mesmo, pois o eu com quem precisa ter cuidados é o eu com finalidade de seu próprio cuidado de si e não mais o ocupar-se consigo para governar os outros. Desta forma, “a meta da prática de si é o eu. Somente alguns são capazes de si, muito embora a prática de si seja um princípio dirigido a todos” (FOUCAULT, 2010, p. 114). Outro traço significativo desta mudança perpassa o significado do conhecimento sobre si, em que “o cuidado de si não mais se determina manifestadamente na forma única do conhecimento de si” (FOUCAULT, 2010, p. 77).

Foucault afirma que o imperativo do conhece-te a ti mesmo não desapareceu, mas ganhou outro sentido, no qual transborda a singela atividade do conhecer a si mesmo, por integrar-se a um conjunto vasto de significações que não remete apenas à dimensão de atitude de espírito, formas de atenção e de memorização. Bem mais que isso, envolve a prática de si¹⁵ mesmo e “refere-se a uma forma de atividade, atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc.” (2010, p.77). São, portanto, os exercícios que implicam práticas de si.

Foucault acredita que para o cuidado de si constituir o sujeito é importante estabelecer uma intensidade de relações de si para consigo, em que o sujeito consiga tomar a si mesmo como objeto de conhecimento e ação e que através das relações de si possa transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação. O cuidado de si pode ser entendido como o

¹⁵ No decorrer deste capítulo será caracterizado o conceito de prática de si, o qual não pode ser interpretado como sinônimo de cuidado de si.

conhecimento de si que exige certo número de regras de conduta e princípios que precisam ser conhecidos para chegar-se à verdade, ou seja, pelos “jogos de verdade”¹⁶, assim denominados por Foucault. O sujeito encontra, portanto, sua singularidade através da valorização de si próprio e do conhecimento de si realizado através do cuidado de si mesmo.

Neste sentido, o filósofo reafirma não ser possível cuidar de si sem se conhecer e advém deste conhecimento conhecer regras de conduta e princípios concomitantes com verdades e prescrições em que “cuidar de si é se munir dessas verdades” (FOUCAULT, 2006, p. 269). Diferente dos animais, em que a condição de vida e de tudo o que necessitam está a sua disposição, não precisando ocupar-se consigo e nem que os seres humanos o façam, os humanos são dotados de razão para livremente apropriar-se de si próprios e servir-se como convém e com a capacidade de tomar-se a si próprios (FOUCAULT, 1985). Nesta concepção, o cuidado de si torna-se coextensivo à vida, e o ser por inteiro do sujeito deve ser cuidado ao longo de sua existência. A prioridade do sujeito precisa ser a de voltar a si mesmo e consagrar-se a si, ou seja, é preciso um movimento real do sujeito sobre si mesmo.

Mas, como interpela o próprio Foucault, “o que significa retornar a si?” (FOUCAULT, 2010, p. 222). O filósofo utiliza a metáfora da navegação para entoar o sentido utilizado na expressão “retorno a si mesmo”: na metáfora da navegação o objetivo final é chegar ao porto de partida, pois ali é encontrada a segurança e proteção de tudo, ou seja, é o ancoradouro. Acrescenta ele, valendo-se ainda da mesma metáfora, que se queremos tanto chegar à origem é porque a trajetória é perigosa, mas vivenciando os perigos e percalços do caminho pode-se chegar à meta final. O retorno a si mesmo presente na metáfora significa liberar-se, ser si mesmo, ser autêntico na busca incessante pela busca da ética do eu¹⁷. Assim,

é preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta. E esse não é mais um movimento apenas dos olhos, mas do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. Ir em direção ao eu é ao mesmo tempo retornar a si: como quem volve

¹⁶ A verdade ocorre no campo objetivo e subjetivo, os quais se complementam. Por essa razão, “essa objetivação e essa subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de ‘jogos de verdade’: ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro ou do falso” (FOUCAULT, 2006, p. 235). O “jogos de verdade” referem-se a um conjunto de regras de produção da verdade, conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado e que podem ser válidos ou não.

¹⁷ Aspectos sobre a ética serão explicitados no item 2.4.

ao porto ou como um exército que recobra a cidade e a fortaleza que a protege (FOUCAULT, 2010, p. 192).

O filósofo expõe, portanto, de forma muito clara, o significado do retorno a si próprio, em que volvemos para nosso eu. Entretanto, nisso tudo está envolvido certo problema: o retorno a si mesmo, ao nosso eu, seria uma meta a ser atingida, dada de antemão, ou seria uma meta a ser proposta por cada um e o acesso a ela seria permitida pelo alcance da sabedoria que cada um adquire ao longo de sua existência? Na concepção de Foucault seria uma espécie de incógnita, uma oscilação fundamental na prática do eu. Estas oscilações são estabelecidas nas várias formas de relações de si para consigo que cada sujeito pode volver-se ou dirigir-se. O retorno a si mesmo pertence a um dos procedimentos que envolvem a prática de si. Danner (2008) destaca como parte das práticas de si procedimentos¹⁸ como os de provação, o exame de consciência e o trabalho do pensamento sobre ele mesmo.

Cabe ressaltar, todavia, que os conceitos de cuidado de si e práticas de si, embora relacionados, não são simplesmente sinônimos um do outro. Enquanto o primeiro é um imperativo em que convém ocupar-se consigo mesmo, na forma de uma atitude, de maneiras de se comportar e em formas de viver que caracterizam o cuidado de si, o segundo remete ao desenvolvimento de procedimentos que levam ao cuidado de si e são determinados por receitas refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas. Em outros termos, através dos procedimentos que constituem as práticas de si é possível alcançar o cuidado de si. As práticas de si, na concepção de Foucault, devem ser exercitadas durante toda a vida, com intuito de corrigir e não só de formar o sujeito, afirmando-se com a importante função de tornar-se uma atividade crítica em relação a si próprio. Por isso, se iniciadas na juventude, maior será a possibilidade de corrigir os males instalados e, nesse sentido, “é preciso cuidar de si mesmo quando se é jovem”, tomando como exemplo a medicina. “Um médico, seguramente, tem muito mais chances de sucesso se for chamado no começo do que no termo da doença” (FOUCAULT, 2010, p. 86).

Para o filósofo, mesmo que o ser humano esteja enrijecido, sempre há meios de modificar-se e de tornar-se o que nunca foi, mas que poderia ter sido, reconhecendo que, “tornarmo-nos o que nunca fomos, esse é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou

¹⁸ Para efeito de organização, estes três itens não serão desenvolvidos diretamente, mas estão implicados no decorrer da exposição do capítulo, pois norteiam todo entendimento do cuidado de si mesmo.

temas dessa prática de si” (FOUCAULT, 2010, p. 87). As práticas de si também podem ser caracterizadas como atividades consagradas a si mesmo, não em exercício de solidão, mas em comunicação com outrem, na possibilidade de ser ajudado.

Foucault caracteriza a prática de si na aprendizagem de virtudes: “aprender as virtudes é desaprender os vícios¹⁹” (2010, p. 87). De acordo com Foucault, o filósofo Musonius Rufus, em seus textos, defende que a aquisição de virtudes requer um saber teórico e um saber prático. Este último saber só é possível adquirir pelo treinamento e, para isso, é importante ter muito zelo, sem negligenciar o esforço. Dessa forma, acrescenta Foucault, antes de alcançar o ponto da perfeição da alma ou de sua qualidade perfeita, todos impreterivelmente convivem com a imperfeição da alma, por isso a grandeza dada por ele de desaprender vícios para aprender as virtudes. Neste viés afirma a importância da prática de si, concedendo a ela uma função crítica, através da qual seja permitido desfazer-nos dos maus hábitos e das opiniões falsas que podem ser recebidas no meio de convivência, seja através de um mestre ou da família. Portanto, o desaprender (de-discere) é primordial na cultura de si. Esta tarefa da cultura de si, realça o filósofo, deve iniciar na juventude, através da prática de si e com uma reformação crítica de si mesmo. Neste contexto, Foucault enfatiza que é possível de se

caracterizar brevemente essa ‘cultura de si’ pelo fato de que a arte da existência – sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’, é esse o princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (1985, p. 49).

As práticas de si devem ser tomadas como exercícios, tarefas práticas e atividades diversificadas que se voltam aos cuidados consigo mesmo. Existem diversas formas de ocupar-se consigo próprio, mas cada um deve trabalhar a seu favor, em um labor de si mesmo para encontrar o que melhor lhe satisfaz. De acordo com Foucault, “existem os cuidados com o corpo,

¹⁹ Os vícios considerados pelo autor são aqueles adquiridos desde a primeira infância no meio familiar e nos espaços vivenciados pela criança, em que muitas vezes pela forma como esta é educada o ensino ganha a feição de um desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio. Foucault deixa bem claro que desde que a criança nasce encontra um meio falseado, com completa perversão dos julgamentos e expressa que, “nisso consiste a famosa crítica, tantas vezes repetida, da primeira educação e dessas famigeradas histórias da carochinha com as quais, desde cedo, se oblitera e deforma o espírito da criança” (FOUCAULT, 2010, p. 87). Sua crítica recai em um ponto que, em muitas vezes nessa forma de ensino o importante não é ocupar-se consigo, mas agradar aos outros.

os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades” (1985, p. 56). Porém, todos os cuidados dispensados pela prática de si devem estar dentro de um estado de equilíbrio, em harmonia, para obterem-se os resultados positivos para o sujeito. Isso porque a prática de si implica a constituição do sujeito por ele próprio e essa constituição não se revela por um viés de considerar-se um sujeito imperfeito, ignorante e que precise ser corrigido, formado ou instruído. Há a necessidade de que o sujeito, ao perceber que sofre de algum mal, possa cuidar-se, exercer o cuidado de si por si mesmo, com o objetivo de constituir seu próprio eu, cuja construção deve ser buscada em si próprio, na relação de si para consigo (FOUCAULT, 1985). Para Danner, “o ponto de chegada dessas práticas é a soberania do indivíduo sobre si mesmo, isto é, uma espécie de prazer e satisfação que o indivíduo encontra em si próprio” (2007, p. 63-64). Nesse sentido, o cuidado de si deve ter o objetivo de fim em si mesmo, do ocupar-se de si como uma prática de vida, prática que se revela como crítica e inventiva sobre si mesmo e que reflita na prática de liberdade de si mesmo.

Na perspectiva de Grabois, “Michel Foucault, ao conferir importância às práticas de si, não defende uma posição individualista; defende, ao contrário, que essas práticas se inserem num contexto mais amplo de práticas sociais” (2011, p. 106). Portanto, as práticas sociais necessitam da presença do outro para se efetivarem e colocam o cuidado de si em evidência, pois ninguém é capaz de cuidar sozinho de si. Pelo contrário, tal cuidado se fundamenta na troca de cuidados com o outro, em que primeiro vem o próprio cuidado e, após, o cuidado com o outro. Neste sentido, o cuidado consigo próprio e com o outro se revela como uma prática de si.

3.3 O cuidado de si e sua relação com o corpo

Iniciamos este terceiro tópico dentro do contexto do cuidado de si com algumas inquietações e, ao longo dele, procuraremos buscar alguns esclarecimentos para estas questões: Qual a relação do cuidado de si com o corpo? Qual a concepção de corpo de Foucault? O primeiro aspecto a considerar para dar conta de tais questões é que a relação entre corpo e cuidado de si, para Foucault, envolve o corpo em uma unidade corpo-alma. Trata-se de uma relação compreendida de modo integral, pois um elemento está inteiramente conectado com o

outro. Portanto, é fundamental a ocupação de si mesmo de forma não instrumental. Nesse sentido, é pertinente a busca do cuidado de si na alma-sujeito, em que esse cuidado revela-se no ocupar-se de si enquanto sujeitos de ação.

No entendimento de Foucault, de acordo com a tradição grega, o cuidado de si mantém laços estreitos com o pensamento e a prática médica. Tanto a filosofia quanto a medicina lidam com o “*páthos*”²⁰, que tanto remete à paixão da alma quanto às doenças físicas. O *páthos* revela a estreita correlação entre alma e corpo: “para o corpo, toma a forma de uma afecção que perturba o equilíbrio de seus humores ou de suas qualidades e que, para a alma, toma a forma de um movimento capaz de arrebatá-la apesar dela própria” (FOUCAULT, 1985, p. 59-60). É preciso lembrar que na cultura de si o cuidado médico refere-se à atenção e ao cuidado com o corpo e, para esse cuidado, era indispensável a atenção com os mal-estares e com as perturbações que podiam circundar corpo e alma. Neste sentido, Foucault acentua a importância do cuidado de si ser significativo e valoroso para o sujeito e, para isso, precisa de um equilíbrio entre as coisas da alma e as que pertencem ao corpo, pois um está conectado com o outro. Além disso, quando um ou outro, a alma ou o corpo, não estiverem bem, isso mantém reflexos um sobre o outro, sejam positivos ou negativos:

O ponto no qual se presta atenção nessas práticas de si é aquele em que os males do corpo e da alma podem comunicar-se entre si e intercambiar seus mal-estares: lá onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma (FOUCAULT, 1985, p. 62).

Nesta dimensão, para o filósofo, o corpo não está a serviço da alma, assim como a alma não está do corpo, mas corpo e alma complementam-se e, por isso, não podem ser tomados de forma instrumental um em relação ao outro. Neste contexto, o conceito de alma empregado por Foucault está associado à alma enquanto sujeito de ação, de modo que o sujeito pode exercer uma relação singular com ele próprio enquanto sujeito agente consigo mesmo. O filósofo defende que “o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de

²⁰ O termo *páthos* “tanto se aplica à paixão da alma como a doença física, à perturbação do corpo como ao movimento involuntário da alma” (FOUCAULT, 1985, p. 59). O *páthos* tanto pode tornar-se qualidade de passividade como de movimento, ou seja, tanto pode ser entendida como paixão quanto como doença.

si para consigo” (FOUCAULT, 1985, p. 69). O corpo não pode, portanto, ser tomado como instrumento da alma, e isto é válido também na relação oposta, pois o que realmente Foucault avalia como significativo é a existência de uma relação de complementaridade, de integração recíproca para que os seres humanos possam manter ou alcançar o bem-estar no mundo e viver harmonicamente, por isso tanto o corpo como a alma devem receber cuidados especiais.

Foucault defende que o cuidado com o corpo enquanto sujeitos de ação é um investimento nas práticas de si que cada ser humano não pode dispensar a si próprio, que são: “o medo do excesso, a economia do regime, a escuta dos distúrbios, a atenção detalhada ao funcionamento, a consideração de todos os elementos (estação, clima, alimentação, modo de vida) que podem perturbar o corpo e, através dele, a alma” (1985, p. 62). A prática de si envolve o sujeito de forma que ele se constitua face a si próprio, que se reconheça como alguém que precisa ser cuidado, seja por si próprio ou que dispense a quem tem capacidades para fazê-lo. Com base nisso, relata Foucault que

as desordens do corpo podem, em geral, ser detectadas pelo pulso, a bile, a temperatura, as dores; e que, aliás, as piores doenças físicas são aquelas em que o sujeito, como na letargia, na epilepsia, na apoplexia, não se dá conta de seu estado. Nas doenças da alma o grave é que elas passam despercebidas ou mesmo que podem ser tomadas por virtudes (a cólera por coragem, a paixão amorosa por amizade, a inveja por emulação, a covardia por prudência) (1985, p. 63).

Na perspectiva do filósofo, o mais importante dos cuidados que se deve ter consigo próprio é o olhar atencioso sobre o corpo e a alma. Para isso é preciso manter atitudes constantes sobre seu próprio ser, ou seja, é fundamental adotar sobre si próprio o papel e a postura de um vigia noturno. Além disso, o “fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo” (FOUCAULT, 1985, p. 69). A constituição do sujeito perpassa todas as vivências do corpo, ou seja, o corpo é constituído pelas experiências que cada um desenvolve em si próprio. Na visão de Mendes, embasado no filósofo, o corpo pode ser compreendido da seguinte maneira:

o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um lócus físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida. [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo (2006, p. 168).

Foucault também apresenta a concepção sobre o corpo de dois filósofos – Musonius Rufus e Platão – que compreendem o corpo de modo diferente entre si. Musonius Rufus afirma que o corpo não pode ser negligenciado de exercícios, embora o corpo não seja mais que um instrumento útil para as ações da vida. Este filósofo percebe a importância do corpo, mas parece não dar-lhe o significado merecido, preferindo deixá-lo no campo da instrumentalização, ou seja, acaba compreendendo o corpo como instrumento das ações da vida. Na sua concepção existem os exercícios para o corpo, outros para a alma e, ainda, aqueles que podem ser destinados conjuntamente para corpo e alma. Todavia, Rufus não reconhece os exercícios do corpo como importantes senão na medida em que, através deles, desenvolve-se a coragem e o domínio.

Já Platão acredita nos exercícios físicos de forma mais confiante e precisa, remetendo aos exercícios físicos em um patamar elevado para sua importância e afirma: “o que assegurará as duas virtudes – coragem em relação ao mundo exterior, domínio em relação a si mesmo – são os exercícios físicos, exercícios de ginástica, literalmente” (FOUCAULT, 2010, p. 384). Existem, portanto, diferenças entre Rufus e Platão, pois para o primeiro o corpo deve ser um corpo de paciência, resistência e abstinência, já para o segundo o corpo é vislumbrado como um corpo atlético (FOUCAULT, 2010).

Por outro lado, o autor de *Hermenêutica do Sujeito* lembra que por um período o corpo ficou esquecido dos cuidados que os sujeitos deveriam desempenhar consigo próprios, mas em momento posterior, considerado como o momento da “idade de ouro” do conceito cuidado de si, o corpo passou a ser reintegrado no cuidado que cada um poderia dispor a si mesmo. Neste âmbito, esclarece:

nos epicuristas, de modo muito claro, por razões evidentes, como também nos estóicos para os quais os problemas relativos a tensão da alma/saúde do corpo estão profundamente ligados, veremos o corpo reemergir como um objeto de preocupação, de

sorte que ocupar-se consigo será, a um tempo, ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo (FOUCAULT, 2010, p. 97).

Foucault também ressalta que na atualidade o cuidado com o corpo aumenta significativamente e o conhecimento do corpo segue em um progresso cada vez maior, deixando a impressão que o cuidado demasiado em outras épocas dispensado à alma, agora vigora sobre o corpo. Tal cuidado coloca o caráter do sujeito em uma condição vulnerável, pois se for dado demasiado cuidado de um sobre o outro a constituição do sujeito fica debilitada. Desta forma, a visão sobre o corpo é a de um olhar mecanicista, em que tanto o cuidado exagerado quanto o seu conhecimento ilimitado podem produzir sua mecanização. Se o cuidado demasiado o coloca em situação de evidência e o mecaniza, o conhecimento sobre o corpo se concretiza sob sua instrumentalização, pois a maior proporção desse conhecimento estabeleceu-se nas relações de poder exercidas sobre ele, na disciplina imposta aos corpos. Portanto, as dificuldades enfrentadas hoje estão vinculadas ao poder enraizado sobre o corpo. Mas também deve ser sublinhada a importância do conhecimento sobre o corpo, pois através dele muitos avanços significativos foram alcançados para melhorar a vida humana. O cuidado e o conhecimento sobre o corpo não podem, contudo, ser tomados em um sentido mecanicista.

Foucault ajuda a compreender tal problemática indicando que essa visão mecanicista e instrumental causa prejuízos à vida humana, pois

o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta [...] e às instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos [...] como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘fique nu...mas seja magro, bonito, bronzeado!’(2003, p. 147).

O corpo é colocado em uma posição de evidência, na qual se vincula um controle que o estimule em suas decisões. E estas decisões estão intimamente ligadas às ações do sujeito, implicando sua constituição. Por isso, os controles exercidos exteriormente passam a fazer parte do ser humano e, em muitos casos, o controle externo transforma-se em um autocontrole. Porém,

se o sujeito conseguir olhar por um viés diferenciado, por um olhar próprio e autônomo e buscar sua constituição de forma singular, passa a não ser estimulado pelos ideais exteriores. Neste contexto, Foucault expõe que para o homem poder ser livre, para que possa conduzir sua vida de forma saudável e para que se sinta inserido na sociedade, não deve estar preso a certos ditames.

Neste sentido, a concepção de corpo defendida por Foucault está voltada para a formação de uma corporeidade significativa e aos valores formadores de personalidades autênticas. A educação do corpo pertence ao nível de formação do sujeito, em que cada um precisa cuidar de si mesmo, pois “[...] o cuidado de si é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação”, (FOUCAULT, 1985, p. 53), atitude indispensável de ser observada por todos. E, contudo, cada um deve ter os cuidados com o corpo de acordo com seus objetivos, ou seja, “quem quiser ter uma visão penetrante deve ter cuidado com os olhos para ver, se quiser ser ágil na corrida, deve-se tomar cuidados com os pés que servem para correr [...] ocorre o mesmo com todas as partes do corpo do qual cada um deve cuidar segundo suas preferências” (FOUCAULT, 1985, p. 51). O filósofo coloca ainda que os cuidados com o corpo na juventude não são os mesmos cuidados de quando adulto. Assim, “o corpo com o qual o adulto tem que se ocupar quando cuida dele mesmo, não é mais o corpo jovem que se tratava de cuidar pela ginástica; é um corpo frágil” (1985, p. 62). Observa-se que os cuidados com o corpo mudam conforme as transformações que cada sujeito vivencia.

Sendo assim, o corpo, para Foucault, pode ser entendido como adaptação e criação dele mesmo, corpo-alma em unidade indissociável. Esta adaptação exige transformação, a qual somente é possível nas relações com o outro, com ideias e imagens e essas relações têm por força o prazer. Segundo Foucault, é através das práticas de si que os indivíduos tornam-se sujeitos, ou seja, pelo desenvolvimento dessas práticas cada um constitui a si próprio. E, para o filósofo, tudo o que se passa com o sujeito acontece no corpo, nas relações que se estabelecem no corpo de cada sujeito.

3.4 Cuidado de si, corpo e estética da existência

Neste item trataremos da compreensão de Foucault acerca da ética e da estética da existência e seu alcance para o cuidado de si e para o corpo. O cuidado de si pode ser caracterizado como a busca da autonomia sobre si mesmo, cujo alcance somente será possível pela prática de liberdade através da estética da existência. Para tornar mais claro o desenvolvimento deste tópico, questionamos: Qual a relação do corpo com a ética e estética da existência para o filósofo? Em que sentido o cuidado de si pode ser compreendido na estética da existência?

Foucault afirma que a ética é uma prática refletida de liberdade e ela encontra suas raízes somente na condição de liberdade. Por conseguinte o cuidado de si constitui-se na prática de liberdade, condição dada pela ética. Para os gregos, a liberdade do indivíduo era entendida dentro da contextualização da ética, mas para eles a ética compreendia uma forma de *éthos*²¹. Este *éthos* representava os hábitos do sujeito, o seu porte físico, sua maneira de caminhar e pela forma calma com que respondia aos acontecimentos diários. Alguém com um bom *éthos* seria aquele que praticava a liberdade de uma certa forma. Todavia, para ser esse alguém considerado possuidor de bom *éthos* deveria desenvolver todo um trabalho de si sobre si mesmo, o qual caracterizava o cuidado de si mesmo. Para a análise de Foucault, recorreremos a Danner, de acordo com o qual a cultura de si ou as técnicas de si são utilizadas para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de um *éthos*, que se denomina de estética da existência. Neste sentido, este autor afirma que

na perspectiva foucaultiana, a cultura de si assume a forma de um exercício que o indivíduo realiza sobre si mesmo, ou seja, um exercício onde o indivíduo procura se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser e de agir, um determinado *éthos*. É o que vai denominar de *technè tou biou*²², isto é, uma arte da vida, uma estética da existência (DANNER, 2008, p. 77).

²¹ O *éthos* é originariamente compreendido na maneira de ser e na maneira de cada sujeito conduzir-se consigo próprio e como se apresenta aos outros, seu modo de ser e de agir em sociedade.

²² Técnica da vida (tradução nossa). Obs.: *Technè* em grego tem a ver com arte (ofício), não com técnica no sentido moderno da palavra.

O *éthos* implica uma forma de cultura de si, em que o sujeito realiza exercícios que o transforma para constituir um modo de ser e de agir, o qual vai determinar o seu *éthos* pelo cuidado de si mesmo e pelo cuidado que dispensa ao outro. Foucault lembra que a forma de cuidado de si envolve também as relações com os outros, por isso o *éthos* da liberdade refere-se à forma de cuidado de si mesmo e a uma forma de cuidar dos outros, porém essas relações são consideradas complexas. Sob a perspectiva da importância de cuidar do outro, adverte Foucault: “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (FOUCAULT, 2006, p. 271). Na visão de Foucault, o cuidado consigo próprio vem em primeiro lugar pelo fato do sujeito ser ético em si mesmo, e somente um sujeito que sabe cuidar e dominar a si tem consciência da importância dos outros.

Neste sentido, ele enfatiza que o imperativo socrático “ocupa-te de ti mesmo” pode ser traduzido em nosso tempo como “constitua-te livremente, pelo domínio de ti mesmo (2006, p. 287). A partir do exposto, podem aproximar-se as relações existentes do contexto do ocupar-se consigo mesmo com o domínio de si mesmo e, em consequência desse domínio, aparece a constituição do sujeito e a forma com que cada um pode se constituir na estética da existência; assim, é possível concluir que “a estética da existência é concebida como um momento privilegiado da formação do caráter moral dos indivíduos; nela o indivíduo é convidado a se transformar a si mesmo e a sua própria existência a partir de princípios morais e estéticos” (DANNER, 2008, p. 74). Deste modo, o autor acrescenta que

a estética da existência é caracterizada como um momento privilegiado de formação da subjetividade e da conduta ética. É estética por que busca uma certa forma de estilização da atitude, da própria existência; é um modo de viver cujo valor moral não se vincula à conformidade a um código de comportamentos ou a um trabalho de purificação, mas, antes de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres ou na distribuição que deles se faz ou, ainda, na sua hierarquia (2008, p. 79).

A estética da existência, entretanto, pode ser alcançada pela liberdade que o sujeito adquire em constituir a si mesmo, como um sujeito de ação que tenta construir-se pela própria prática da existência em um sujeito de caráter e de boas atitudes. A constituição de um sujeito de caráter exemplar passa pela relação com o corpo, pois ele é a marca do que é levado adiante, ou

seja, é através do corpo, em sentido integral, que todas as virtudes do sujeito são passadas para os demais, nas relações existentes entre os sujeitos e de tudo o que os rodeia. E Danner enfatiza que:

Dos cuidados que se deve ter com o próprio corpo e com a alma, o respeito que deve ser dispensado a si próprio, demonstra claramente toda uma preocupação com a formação do caráter moral dos indivíduos, isto é, todos estes “requisitos” se constituem numa série de cuidados, atitudes, modos de ser e de agir que devem ser dispensados a si mesmo, de modo que o sujeito se constitui enquanto sujeito de suas próprias ações (2008, p. 75-76).

Os exercícios físicos e o cuidado com o corpo mantêm, neste contexto, uma forte relação com o cuidado de si no âmbito de envolver o praticante de corpo inteiro, ou seja, os exercícios devem tomar uma dimensão significativa, portanto, livres de meras repetições. Ao ganhar significado do sujeito na prática do movimento implica por parte desse sujeito a constituição de si por suas próprias ações. Deste modo, constitui-se pelas ações em favor de si e pelo modo de agir consigo próprio. Nesta perspectiva, o corpo não pode ser entendido como sendo algo somente biológico, mas como fruto das relações vivenciadas pelo sujeito. Cardoso Jr. observa que

o elo entre subjetividade e tempo, de modo mais radical, é uma forma de dizer que o sujeito é corpo, que a subjetividade é algo que acontece num corpo e dele não se desvincula. De fato, [...], uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência (2005, p. 345).

Desse modo, o corpo envolve as relações com o mundo que o cerca, sejam corpos orgânicos ou inorgânicos, o que está em seu campo de visão ou em seu pensamento; por isso, a estética da existência do sujeito é constituída por todas as vivências e por todas as relações experienciadas durante o tempo de sua existência. Nesta linha de pensamento, Foucault acentua que a subjetividade do ser humano tem fortes relações com o tempo e com seu corpo, pelo fato do corpo submeter-se à experiência que determinará a subjetividade intrínseca no próprio sujeito. Danner (2008) ressalta que este sujeito não pode ser encontrado em qualquer lugar, mas nasce da constituição do sujeito moral nas relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com o

mundo a sua volta, chamadas por Foucault de práticas de sujeição e de liberdade. Foucault utiliza-se da metáfora do rio e a relaciona com o corpo: o rio é sempre o mesmo, mas como o que passa pelo rio é algo sempre novo, o rio nunca é o mesmo. Neste sentido, também o corpo sempre é o mesmo, mas como tudo o que se passa com cada sujeito configura-se de forma nova a cada instante, o corpo humano, o ser sujeito, está sempre se renovando, constituindo a si próprio a cada momento de forma nova, o que pode ser denominado de estética da existência.

Dentro do contexto da estética da existência, a ética aparece como marco fundamental na constituição do sujeito. Foucault elucida em seus escritos que é por meio da ética que o sujeito tenta elaborar e atingir uma maneira de ser, e este modo de ser se constitui em um sujeito. O alcance da ética está em fazê-lo um sujeito moral com seus próprios atos, e essas ações de forma ética envolvem a liberdade que está ligada à liberdade e à autonomia sobre suas escolhas, seu corpo e seus desejos.

A constituição do si, no entanto, envolve a ética de si, que não é egoísta, mas parte do princípio do exercício de si mesmo, do cuidado de si. Este exercício de si precisa da verdade para realizar-se, sendo fundamental um novo modo de estruturação da verdade consigo. Afinal, o exercício de si permite ao ser humano efetuar operações sobre si mesmo, e, portanto, envolve os pensamentos e a conduta que se refletem na forma de ser e agir que cada sujeito alcança em sua existência. Consequentemente, passando pelo crivo da ética e, posteriormente, da conduta moral, o sujeito alcança a transformação de si mesmo, que tem por objetivo alcançar a plena realização do seu ser no mundo. Conforme alerta Foucault, a transformação de si pode ser efetuada pelo próprio sujeito ou com a ajuda do outro, o que consiste em submeter-se a certo número de operações sobre todo seu ser, corpo, pensamentos e conduta, com o fim de alcançar um estado de felicidade, pureza e sabedoria, chamada de estética da existência.

3.5 O paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência

Há a necessidade agora de tratar sobre o cuidado de si na estética da existência atual, em vista de que existe um complexo paradoxo imbricado nesse tema, pois esse cuidado, representado por Foucault como um cuidado consigo em um sentido singular de ser próprio, está ganhando

cada vez mais um sentido egoísta de cuidar de si. Diferentemente do conceito *foucaultiano* de estética como cuidado de si com todo o ser, “hoje o conceito de estética está muito empobrecido e reduzido às formas exteriores de um corpo” (SANTIN, 1993, p. 60).

Santin (1993), ao citar Schiller, menciona que este autor conceitua estética em quatro sentidos, referindo-se: ao estado sensível (nossa existência e bem estar) de índole física; ao entendimento que possibilita o conhecimento, de índole lógica; à vontade, que para ser racional tem de possuir índole moral; finalmente, ao todo de nossas diversas faculdades, a índole estética, em seu sentido mais completo. Foucault também utiliza o conceito de estética, e, especificamente, o de estética da existência referindo-se ao conceito que envolve o todo de nossas faculdades. Mas, observa-se que o sentido estético veiculado na atualidade recai sobre o sentido de índole física, e o cuidado consigo remete apenas a essa dimensão. Sendo assim, em nível prioritariamente físico o cuidado de si se estabelece no sentido corpo-ter e passa a ser mecanizado. Isso aparece em diversos espaços, principalmente naqueles utilizados pela mídia. O corpo está exposto à mercantilização e vinculado a um *status* social. Como ressalta Bracht, o corpo está muito atrelado ainda ao “corpo-máquina e ao corpo-ter” (1999, p. 84).

Neste sentido, Bracht afirma, parafraseando Le Breton, que na atualidade não se configura mais um dualismo corpo-mente, mas um dualismo corpo-homem. Nesta forma de dualismo corpo-homem, o corpo aparece como mercadoria e a ele está ligado todo o tipo de produtos e técnicas corporais que o mecanizam. Este tipo de mecanização do corpo, em que prevalece o cuidado exagerado, pode ser chamado de corpolatria, caracterizada por Codo e Senne como “um processo de alienação típico da sociedade capitalista, [...], o culto ao corpo, que ocupa muito da atenção da classe média contemporânea” (2005, p. 101). Os autores afirmam que essa corpolatria pode ser comparada a uma religião, que pode fazer milagres. E, além disso, como na religião para alcançar uma graça é preciso sacrifício, nesta forma de culto ao corpo não é diferente. Ela atinge a esfera do consumo e, assim, “o corpo do consumidor se transforma também em um objeto de venda e compra, de mercadoria, de alienação” (CODO; SENNE, 2005, p. 101).

Santin ressalta que “instalou-se, nestes últimos anos, um certo culto do corpo, aparentemente apresentado como um gesto de exaltação que teria como objetivo primeiro desencadear um processo de libertação” (1999, p. 34). Nessa perspectiva do cuidado com o “corpo-ter”, o ser humano somente encontra liberdade exercendo poder sobre seu próprio corpo, apostando tudo nele. Desta forma, acaba por isolar-se do mundo e não consegue enxergar nada

além de si, caindo em uma extrema solidão e alienação, constituindo-se em alvo certo para o consumismo; assim, seu corpo passa a se tornar cada vez mais um mecanismo manipulável do consumismo. Goldenberg, por sua vez, afirma que esta forma de culto ao corpo tornou-se uma verdadeira obsessão na sociedade de consumo e o lema dita que somente as silhuetas delgadas são felizes, atraem bons empregos, bons relacionamentos e melhor posição social. Para tanto, a mídia exerce papel fundamental ao representar os bem-sucedidos, aqueles que cultivam estereótipos exíguos, referendando uma imagem corporal ideal. Por isso, o corpo ocupa um espaço de complexidade, e muitos acreditam que somente fazendo parte deste culto corporal farão parte da sociedade. No entendimento da autora,

é possível afirmar que o culto ao corpo, com todos os rituais de embelezamento, rejuvenescimento e modelagem das formas a ele associados, deve grande parte de sua propagação a uma imitação, baseada no prestígio conferido àquelas (e àqueles) que ostentam um físico dentro de determinado padrão estético (2005, p. 36).

Para Santin há uma redescrição corporal que marca nosso tempo, em que “a silhueta corporal transformou-se, metafóricamente, no último modelo a ser vestido” (1999, p. 36). Se antes o corpo era anulado diante da perfeição da alma, da disciplina, transformado em peça para a produção, parece haver agora mais uma ilusão, em que só é possível expor o corpo nu quando estiver bronzeado, dentro de certos padrões de beleza, de medidas de peso e altura, ou seja, mais uma vez o corpo passa a ser mecanizado. Além do mais, Santin (1999) afirma que a moderna tecnologia aposta na homogeneização de gostos e hábitos, condicionando a todos em um mesmo padrão para facilitar os mecanismos para o consumo. Observa-se não só a mecanização propriamente do corpo, mas também, a cada dia e com mais nitidez e sofisticação, o surgimento de meios de manipulação das formas de pensamento. Em vista disso, os sujeitos estão sob influência direta do consumismo e estimulados constantemente a estarem inseridos em um padrão estabelecido como único e correto. Em consequência dessas premissas são construídos objetivos para a mecanização do corpo, a qual é interiorizada pelos sujeitos e transforma-se em uma automecanização.

Neste sentido, Brito afirma que “o corpo concebido através da construção do ‘corpo ideal’, manipulável, sem vontade própria, cumprindo tarefas de forma rija, torna-se ingênuo e prisioneiro

de ideologias opressoras” (1996, p. 237). Em consequência disso, o pensamento torna-se abstrato e reflete sobre os sentimentos, sobre os movimentos corporais e muito agressivamente sobre a própria forma de pensar. As formas impostas e estabelecidas em volta de um “padrão corporal” passam a ser colocadas em ação pelo sujeito, e despessoalizam o ser humano, pois nesse caso ele tende a deixar de ser singular para tentar a qualquer custo encaixar-se ao padrão corporal vinculado na sociedade.

Contudo, inserido no processo de mecanização do corpo, além de todas as formas de culto ao corpo e do incentivo ao consumo, entram as dietas, os exercícios extenuantes e a superação de limites muitas vezes quase impossível para um corpo humano. Além disso, o corpo é tratado como uma moeda de troca, um capital, em que “a constituição de corpos está diretamente ligada a interesses capitalistas para melhor gestão e eficiência de indivíduos” (MENDES, 2006, p. 173). Neste sentido, o problema da mecanização do corpo na sociedade brasileira, é resultado, em grande parte, de um processo progressivo da valorização do corpo como um capital. Isto não acontece por acaso, mas acompanha o processo histórico da sociedade contemporânea, e principalmente brasileira, por agregar ao corpo valor capital:

[...] assim, há uma construção cultural do corpo, com uma valorização de certos atributos e comportamentos em detrimento a outros, fazendo com que haja um corpo típico para cada sociedade. Esse corpo, que pode variar de acordo com o contexto histórico e cultural, é adquirido pelos membros da sociedade por meio da imitação prestigiosa. Os indivíduos imitam atos, comportamentos e corpos que obtiveram êxito e que têm prestígio em sua cultura. No caso brasileiro, as mulheres imitáveis, as mulheres de prestígio, são, atualmente, as modelos, atrizes, cantoras e apresentadoras de televisão, todas elas tendo o corpo como o seu principal capital, ou como uma de suas mais importantes riquezas (GOLDENBERG, 2010, p. 45).

O cuidado de si sob a percepção do “corpo-ter” concebe o corpo mecanicamente na sociedade atual e a imitação prestigiosa pode ser considerada uma das mais potentes formas de mecanizá-lo. Isso porque o mais importante nesta linha de pensamento e concepção de corpo é ganhar prestígio por ter características próximas da pessoa imitada; portanto, a essência de quem imita tem pouco valor, pois o fato de parecer tal pessoa já é suficiente para se sentir importante. Nesta linha de pensamento o corpo é concebido e tratado como máquina, como um carro de corrida e não como uma pessoa que necessita de limites éticos e razoáveis para ter uma vida

agradável em sua existência (POWERS; HOWLEEEY, 2000). Nesta visão do corpo tomado mecanicamente na atualidade, a consciência corporal pode contribuir para superá-lo. Melo defende que

uma verdadeira consciência corporal deve refletir, em primeira instância, a aceitação e consolidação do corpo que somos. Isso as aulas de Educação física nas escolas poderiam instigar, construindo uma consciência corporal calcada, também na reflexão crítica das imagens que a sociedade tatua no nosso corpo. Essa é uma tentativa para que os sujeitos passem a analisar de forma crítica as consequências do poder que se exerce sobre seu corpo (2005, p. 176).

Na concepção de Foucault cada sujeito precisa constituir a si mesmo através da arte de viver na estética da existência de forma ética e prazerosa, de modo a ser possível a elaboração e transformação de si mesmo para alcançar um modo de ser e de agir no mundo. Mas, diante da imensa banalização em torno do corpo e de todos os meios que o mecaniza, isso se torna um pouco difícil, seja do corpo em si ou de todas as formas de mecanizá-lo, desde a veiculação do corpo padrão, aos alimentos, produtos de beleza, enfim pela grande variedade de formas que levam os sujeitos saírem deles próprios, saindo da estética de sua existência, para irem em busca de um determinado padrão veiculado na sociedade. Quais são as possibilidades que os sujeitos têm de olharem para outros ângulos diante desta forma de expressão e valorização do corpo?

Na perspectiva de Melo (2005), na estética da existência atual, a escola e, principalmente, a educação física, pode possibilitar ao sujeito direcionar seu olhar para dentro de si e sobre suas próprias virtudes. Para isso, a educação física precisa empenhar-se para conseguir passar a mensagem de aceitação do corpo que somos e da compreensão sobre a forma crítica e reflexiva que cada um precisa desenvolver com seu corpo. Alcançado isso, que não é tarefa fácil, por existir demasiado culto a um “padrão corporal”, acertadamente muitas pessoas que sofrem por não estarem dentro deste “padrão corporal” estabelecido na sociedade poderão vivenciar com intensidade suas experiências na estética de sua própria existência.

Foucault, ao referir-se ao cuidado de si na estética da existência pelo viés da erótica, que engloba os cuidados apenas com a beleza do corpo físico, mostra-se contrário àqueles cuidados dispensados ao corpo em nível somente exterior, defende o cuidado de si de forma global em todos os aspectos do sujeito, pois somente assim pode revelar-se como um verdadeiro cuidado de

si. O cuidado a nível corporal, físico somente, na concepção do filósofo, mostra que quando o sujeito envelhecer e a beleza não for a mesma, o cuidado com o outro desaparece, revelando-se em um não cuidado, pois quando o cuidado é verdadeiro envolve o ser sujeito, sujeitos de ação. Nos textos de Foucault a estética da existência está fortemente ligada à ética e esta é a condição para a estética. Nesta relação aparece o belo conquistado pela busca do bem.

Candiotto destaca que na atualidade, “no imaginário individual e coletivo dos modernos inexistente a dependência entre ética e estética. Esta última é pensada como realidade autônoma, descomprometida entre o bem e o mal” (2008, p. 88). Por isso, este autor alerta para a dificuldade de pensar a constituição do sujeito ético pela estética da existência, justamente por não existir um comprometimento dos sujeitos pela constituição em definir e perseguir o que é bom, o que realmente pode trazer benefícios para sua própria constituição. Ao invés disso, fica mais fácil ir pelo caminho percorrido pela maioria do que traçar seu próprio trajeto.

Olivier destaca que na medida em que os sujeitos procuram atender a um determinado padrão estético, esquecem de cuidar de si mesmos no verdadeiro sentido do termo. Ao preocuparem-se com a “perda de barriga”, a “diminuição do nariz” ou com o aumento de músculos corporais, entre outros, os sujeitos se distanciam de suas vivências concretas e tratam a si mesmos como partes que estão fora de si. Sob esta visão de si próprio, a percepção do ser humano em um todo praticamente tende a não existir, ou seja, o que parece ser lisonjeado são partes do corpo. Como exemplo, podemos citar o nariz, pois com ele diminuído já é suficiente para o sujeito se sentir parte desse modelo de sociedade, muito ligada à padronização corporal.

Santin (1993) contribui para pensar esta problemática ao inferir que a experiência corporal acontece de maneira espontânea, pois não lhe é dado significado, a não ser no momento em que aparecerem problemas ou disfunções no corpo do sujeito. Quando se começa a olhar sobre o próprio corpo, isso acontece sob ótica de imagens corporais dentro da ordem social. Assim, “a imagem de corpo não surge das experiências existenciais da vida pessoal, ao contrário, a primeira imagem consciente do corpo que cada um constrói obedece aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes” (1993, p. 53). E acrescenta ser o corpo tratado como “um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta a ser usada segundo a vontade de cada um ou, o que é pior, conforme os interesses econômicos, políticos e ideológicos de outros grupos” (1993, p. 55). Neste âmbito o sujeito vive seu corpo distraidamente e considera que não existe uma preocupação com seu ser em si, inquietação com o que lhe é necessário, na busca do ser humano em uma totalidade.

Contrariamente, em geral, é seguida uma orientação posta pelos meios incentivadores ao consumismo, em que todos devem estar inseridos em tal padrão para facilitar o consumo. Nasce aqui a importância da educação física escolar em possibilitar a consciência corporal através do conhecimento de si e práticas de si, em experiências próprias para incidir no cuidado de si no sentido ser-sujeito e ir além da mecanização corporal, também muito presente na educação física escolar, assunto que será desdobrado no próximo capítulo.

4 CONSCIÊNCIA CORPORAL E O CUIDADO DE SI NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O sentido real da Educação física encontra seu suporte na concepção de homem como unidade corpo-consciência (espiritualidade) em relação dialética com o mundo (BRITO, 1996, p. 59).

Neste capítulo faremos, em articulação com o conceito de cuidado de si de Foucault, a apropriação de aspectos ligados à ideia de consciência corporal. Procuraremos mostrar que o cuidado de si *foucaultiano* pode ser aproximado ao âmbito da educação física escolar mediante o conceito de consciência corporal. Buscaremos indicar também como, por esse meio, é possível indicar perspectivas para além dos traços mecanicistas da educação física escolar. A abordagem sobre a relação entre o cuidado de si e a consciência corporal na educação física escolar será orientada pelas seguintes questões: Quais os aspectos da consciência corporal que podem ser articulados ao cuidado de si, conforme tematizado por Foucault? Qual a aproximação entre conhecimento de si, consciência corporal e cuidado de si? Como a consciência corporal pode auxiliar a prática e a experiência de si na busca do cuidado de si? Como a aproximação entre cuidado de si e consciência corporal permite pensar a educação física escolar para além da mecanização corporal apresentada no primeiro capítulo do desenvolvimento?

No decorrer deste capítulo buscaremos contextualizar aspectos importantes a respeito do cuidado de si encontrados nos textos tardios de Foucault e que auxiliam no desenvolvimento da consciência corporal, a saber, o conhecimento de si e a prática de si na estética da existência. Possivelmente o conceito de consciência corporal vai ao encontro do cuidado de si tematizado por Foucault e, para o cuidado de si assumir uma forma positiva exige também o conhecimento de si. Este, todavia, não vem antes do cuidado, mas faz parte dos procedimentos que levam ao bom cuidado consigo próprio. Pretendemos mostrar também que a consciência corporal pode ser entendida como um elemento que permite o conhecimento sobre os sentidos corporais, emocionais e dos pensamentos, repercutindo sobre o cuidado de si. Indicaremos ainda que a

consciência corporal está vinculada ao aspecto do conhecimento de si, de modo que esse envolve a vivência de experiências, que são as práticas de si concretizadas na estética da existência.

A partir dessas considerações se faz necessária uma breve exposição do itinerário a ser percorrido neste capítulo. Iniciamos com a abordagem de aspectos da consciência corporal com base em alguns autores²³. Após, será exposta a relação existente entre a consciência corporal sob o aspecto do conhecimento de si, a qual permite uma aproximação com o cuidado de si. Na continuidade apresentamos a abordagem da prática e da experiência de si, também vinculadas à consciência corporal, com o objetivo de alcançar o cuidado de si. Por fim, buscaremos mostrar como essa aproximação entre cuidado de si e consciência corporal permite pensar a educação física escolar para além do mecanicismo apresentado no primeiro capítulo do desenvolvimento, da mesma forma que pretendemos mostrar que esta disciplina escolar constitui-se como fundamental na ação e reflexão crítica sobre o corpo.

4.1 Aspectos da consciência corporal

Neste item serão contextualizados pontos de vista de alguns autores sobre a consciência corporal, bem como os aspectos da consciência corporal que podem ser meios para servir de auxílio para a educação física escolar no desenvolvimento do cuidado de si mesmo. Através do desenvolvimento do cuidado de si pela consciência do próprio corpo o sujeito agrega a possibilidade de discernir sobre a melhor forma de investimento no cuidado consigo próprio. Possibilitar ao sujeito o desenvolvimento da consciência corporal e, através dela, instigar o desenvolvimento do cuidado de si, configura-se como elemento que favorece a percepção pelo sujeito das dimensões do corpo, dos sentimentos e dos pensamentos.

Souza (1992), nesta visão, lembra que a proposta do russo Feldenkrais, já no início do século passado, partia da tomada de consciência sobre nós mesmos em contraposição ao método mecanicista de conceber o corpo e exercitá-lo. Feldenkrais considera a tomada de consciência como parte da evolução do ser humano, e a partir da tomada de consciência corporal é possível

²³ O conceito de consciência corporal será desenvolvido a partir de Brito (1996), Cavalari (2005), Jesus (1992), Melo (2005), Olivier (1995), Régis de Moraes (1993) e Souza (1992).

ter um conhecimento de si mesmo que concebe o corpo de cada um em uma unidade com as dimensões física, mental e emocional, repercutindo no cuidado de si. Essa tomada de consciência permite, na educação física escolar, o trabalho consciente dos exercícios físicos que envolvem a consciência corporal e proporciona o conhecimento da atitude correta e de movimento correto, podendo tornar-se um novo hábito. Ou seja, a partir da consciência corporal é possível novas experiências corporais que propiciarão discernimento sobre quais os movimentos são corretos, fazendo com que a percepção adequada do movimento se torne nova prática de movimento para o sujeito. Neste viés, a consciência corporal proporciona a ação de movimento correto por estar ligada a ações de conhecer, perceber e observar tal movimento. Cada movimento corporal torna-se consciente enquanto está sendo realizado, voltando, depois, a ser inconsciente, porém acrescido de uma rica experiência de sentidos e significações, e a cada nova realização do movimento se torna único por não configurar-se como repetitivo. Neste sentido, Souza descreve a consciência corporal “como o estado de ser consciente do ser” e a conscientização corporal como

um processo para atingir a consciência, sendo a segunda extremamente importante para que o indivíduo possa assumir as rédeas da sua vida. [...] consciência corporal é o reconhecimento do corpo e daquilo que nele se passa. Ao nível físico, é ver num ombro caído mais que a realidade anatômica, mas as emoções escondidas e os motivos que levaram a assumir esta postura. Além disso, é também o reconhecimento da disposição de mudar ou não, reconhecendo os próprios limites (1992, p. 54).

Esta autora considera de fundamental importância a consciência corporal, embora considere também, em alguns momentos, a forma automatizada dos movimentos muito importante para que toda a energia do movimento seja concentrada na realização de movimentos mais complexos. Ou seja, sua importância configura-se, por exemplo, na aprendizagem de um movimento mais elaborado, em que não é necessária a consciência nos simples gestos para que toda a energia do corpo seja concentrada de forma consciente em movimentos mais complexos. Como exemplo prático, considera o próprio ato de caminhar, uma vez que depois de o movimento correspondente ser aprendido conscientemente, tal ato acontece de forma inconsciente, pois não é mais preciso pensar em como os pés se sucedem ao caminhar.

A autora explica, entretanto, que, quando for do interesse do sujeito, mesmo sendo um movimento inconsciente, já aprendido, é possível que tal movimento volte a ser consciente na

prática de observá-lo, na tentativa de mudá-lo, se necessário. Desta forma, os movimentos conscientes e inconscientes precisam conviver de forma harmoniosa para o bom desenvolvimento de todo o ser do sujeito, pois não é possível que o sujeito seja consciente de tudo o tempo todo.

Neste mesmo sentido, Morais (1993) acrescenta que a consciência corporal representa o todo da interioridade e da exterioridade dos seres humanos e que existe um corpo que pensa e agita a consciência, e esta consciência pensa e se transfigura no corpo. Para identificar como isso acontece, exemplifica através dos casos de úlceras gástricas, que são feridas abertas no estômago, causadas por dores morais. Afirma ainda, em relação à consciência corporal, em um trecho extraído de Nietzsche, que “se o corpo não souber, não há sabedoria possível” (1993, p. 82). Isso mostra a interconexão de todos os elementos que fazem parte do sujeito, constituído em unidade indissociável, entre exterior e interior, que repercute sobre o corpo, os pensamentos e as emoções. Nesta forma indissociável entre corpo, pensamentos e emoções do sujeito, exige-se, destes elementos, complementaridade e sincronia para o bom cuidado de si mesmo.

Souza (1992) considera a consciência corporal a base da autonomia motora para aprofundar o conhecimento de si. E, ao reportar-se à consciência corporal, acentua a importância do conhecimento de si, e considera esta como uma parte do autoconhecimento e também um caminho para alcançá-lo.

Na prática, este caminho dá-se pelo reconhecimento do corpo como um todo e das partes que o compõem: os músculos, os ossos, as articulações, os movimentos e a organização desse complexo sistema. Dá-se pela noção das tensões, da origem das dores, do grau de tonicidade muscular e da própria postura e, além disso, pela observação do funcionamento de todo o organismo e suas alterações. Ter consciência corporal é reconhecer infinitas possibilidades de movimentar-se, saber dosar a energia adequada e suficiente para cada movimento, sem desgaste desnecessário, contraindo quando a situação pedir, mas voltando ao normal e descontraindo; armando-se em movimentos de defesa, mas desarmar-se, quando o perigo passar. E estar ciente de suas limitações e potencialidades e conviver bem com elas. E descobrir o prazer ou desprazer do toque e do movimento, ou ainda, da percepção das sensações de temperatura, volume, peso e comprimento. E o despertar para reconhecer-se como corpo, em todas as suas possíveis dimensões e desta forma, aprofundar o conhecimento de si próprio (1992, p. 56).

A autora compreende que a consciência corporal compõe a base para que o ser humano alcance a autonomia motora, através da qual são fornecidas as condições para que aprofunde o conhecimento de si mesmo. Ela afirma também que o conhecimento de si, através da consciência

corporal, proporciona o conhecimento do próprio corpo e pode levar a mudanças de postura, tanto em nível corporal quanto de filosofia de vida. Olivier (1995) e Cavalari (2005) também caracterizam a consciência corporal como o conhecimento de si, uma vez que ela é o meio que permite que cada um conheça a si mesmo.

Melo entende que a consciência corporal remete cada um a refletir sobre a existência corpórea no mundo. A consciência corporal está vinculada às questões de “ordem sensitiva, tendo-se, na sensação e na atenção ao corpo em movimento, as bases para ser estabelecido um diálogo das pessoas com seu próprio corpo” (2005, p. 175). Porém, o autor explica que a ordem sensitiva da consciência corporal não é a única dimensão para se alcançar a consciência corporal de modo que delegar a consciência corporal apenas ao nível sensitivo se torna uma questão mais complexa do que se pensa. Ocorre que conceber a consciência corporal apenas a nível sensitivo torna a educação física limitada no sentido de não conseguir almejar para a sociedade uma educação física de forma mais crítica e ampla de seus valores. Portanto, a condição para a consciência corporal ser desenvolvida demanda que ela seja ligada a vários aspectos e dimensões do ser humano e não apenas ao nível sensitivo: “a verdadeira consciência corporal mostra-se como um conceito mais complexo por considerar, na sua construção, os aspectos sociais e simbólicos e não somente as questões cinestésicas” (MELO, 2005, p. 176). Sob esta perspectiva, a consciência corporal se faz necessária na realização de exercícios físicos, os quais precisam ser compreendidos no âmbito global do ser humano e não simplesmente como meras repetições ou realizados sem entusiasmo.

Sobre a necessidade de a consciência corporal determinar a realização do movimento consciente, Berge destaca a importância do professor despertar o interesse e o entusiasmo pela realização dos exercícios corporais. Desse modo, “o exercício torna-se, então, a expressão da procura de um acordo total, de uma nova maneira de viver o corpo sem separá-lo da mente” (1983, p. 11). A autora, ao referir-se à realização de exercícios físicos, considera que eles se tornam muito mais cansativos ao serem realizados como simples gestos sem motivação do que quando são feitos de maneira mais intensa, porém com interesse, reforçando, assim, a importância da consciência corporal para a realização de movimentos corporais.

Na concepção de Jesus (1992), ao reportar-se a Feldenkrais, a consciência pode ser configurada em três estados diferentes: o estado de sono, o estado desperto e o estado de tomada de consciência sobre si mesmo. Esses estados concentram quatro portas que levam os sujeitos ao

mundo, quais sejam: as sensações, os sentimentos, os pensamentos e os movimentos. Estas dimensões permitem que cada um tenha sua própria percepção do mundo a sua volta, de modo que cada ser humano perceba o mundo de uma forma singular e particular. O autor acrescenta que, “ao tomar consciência, ao apoderar-me, pela minha percepção, de algo, inauguro um sentido para a coisa sobre a qual objetivo minha consciência. Ao fazê-lo estarei criando algo novo, autêntico, por que nunca igual a uma outra, nunca com o mesmo sentido” (JESUS, 1992, p. 17-18). O autor entende que a consciência corporal permite a percepção do mundo de forma diferenciada pelos sujeitos. Isso significa que, embora alguns possam ter características natas parecidas, mesmo assim a percepção do mundo se dá de forma diferente em razão de a consciência imbricada em cada um partir intencionalmente da própria concepção de mundo que envolve o sujeito e da perspectiva própria construída do mundo e de suas vivências singulares.

Na visão de Jesus (1992), a consciência pode ser um processo, um constante devir, alcançado pela descoberta que cada um faz de si mesmo nas vivências diárias. Através da descoberta e do conhecimento de si próprio cada sujeito pode atribuir significados a tais conhecimentos e assim configurar o desenvolvimento da consciência corporal e do próprio mundo ao qual está integrado. Acrescenta ainda o autor ser a consciência corporal fruto de gestos conscientes e inconscientes vivenciados por cada um e que permanecem no corpo de cada sujeito. Ressalta que “cada tomada de consciência é resultado de uma organização do caos que a precede. É a tomada de posse ou apropriação do próprio corpo em preparação para uma nova e arremetida ampliação de minha consciência de mundo” (1992, p. 30).

Segundo o autor, nesta organização do sujeito por ele próprio, através da consciência de seu corpo, é possível dar forma à sua existência, na medida em que percebe que a experiência corporal pode tornar-se um ato consciente e também reflexivo de forma a se perceber em ato e em pensamento de maneira dinâmica. Contudo, a tomada de consciência sobre si mesmo envolve os quatro estados mencionados anteriormente – sentimento, sensação, pensamento e movimento – de forma coesa e indissociável, o que possibilita a integração e a unidade do ser. O sujeito descobre sua consciência corporal ao experimentar e vivenciar o mundo e esta pode ser compreendida como um olhar para si e um ouvir-se, o que permite estar atento a si e ao mundo em que está envolto, e remeter ao cuidado de si mesmo.

Na concepção de Brito (1996) a consciência corporal pode ser entendida como processo em evolução, lento e gradual, desde as suas formas de expressão mais simples até as mais

complexas. A consciência é quem comanda os processos de ordenação do aprendizado de um movimento e sugere o aprendizado do movimento subsequente com amparo do movimento aprendido anteriormente. Neste sentido, a consciência corporal está ligada às formas simples de aprender e realizar os movimentos, bem como no aprendizado e na realização de suas formas mais complexas. Brito afirma que a consciência corporal

pode ser entendida como a essência mais profunda e duradoura daquilo que cada um realmente é. O verdadeiro ser apresenta-se como um complexo de processos indispensáveis que atuam uns sobre os outros. [...] o homem se expressa na vida física através de diversos mecanismos: o mental, o emocional (astral), o energético (vital) e o corpo físico (1996, p. 206-207).

Esta forma de aprendizado dos movimentos, envolvendo o emocional, a energética e o corpo físico precisa ser considerada ao se tratar do aprendizado e da realização de movimentos, bem como o consequente respaldo da consciência corporal na realização dos movimentos. Nesta perspectiva dos movimentos é preciso considerar o auxílio da consciência corporal para que sejam realizados com interesse no aprendizado e pleno de significados para o sujeito. Ao contrário, na forma com característica mecanicista de realização dos movimentos a consciência corporal dificilmente participa e, assim, priva o sujeito de um real significado na sua realização. Por isso a importância da consciência corporal como elemento diferencial na realização dos movimentos na educação física escolar, a qual se configura como fundamental para auxiliar o desenvolvimento pelos sujeitos do cuidado de si próprio e ir além dos traços mecanicistas de abordagens da educação física escolar.

4.2 Consciência corporal, conhecimento de si e cuidado de si

O conhecimento de si mesmo apresenta-se como um elemento fundamental para que durante a realização de movimentos se possa desenvolver a consciência corporal dos sujeitos. Na educação física escolar, através do conhecimento de si, o qual se configura como um elemento

significativo para desenvolver a consciência corporal, vislumbra-se a possibilidade de realização das atividades físicas concomitantes ao bem estar do sujeito durante sua prática em âmbito significativo de todas as dimensões do ser humano. Para que cada sujeito possa desenvolver a consciência corporal necessita do conhecimento de si e este é um fator determinante para cuidar de si próprio. Segundo Medina, “surge, assim, a situação onde a consciência se expande pelo conhecimento e o conhecimento se expande pela consciência” (1983, p. 24). Conhecimento de si e consciência corporal se estabelecem, pois, em uma relação de complementaridade: o conhecimento de si permite ao sujeito a percepção da consciência corporal, que pode identificar os movimentos corporais significativos.

Foucault aponta que o termo *conhece-te a ti mesmo* está atrelado e/ou acoplado ao cuidado de si e que em muitos textos aparece, “como uma das formas, uma das consequências” (2010, p. 6) do cuidado de si. Porém ressalta que ele está atrelado e que não é apenas o único elemento ligado ao cuidado de si, mas é um deles. Em vista de que o conhecimento de si é um elemento influente da tomada de consciência corporal, torna-se também elemento indispensável no processo que o sujeito desenvolve para o cuidado de si mesmo. Para Foucault, o “conhecimento de si, como expressão maior e soberana do cuidado de si, dá acesso à verdade e à verdade em geral” (2010, p. 71). Esta forma de acesso à verdade mantém conexão com o cuidado de si em razão de que “todos os cuidados que se deve ter consigo mesmo se se quiser ter acesso à verdade consistem em conhecer-se” (2010, p. 72). Na percepção de Foucault, ter cuidados consigo próprio remete ao exercício de conhecer-se pelo acesso à verdade, ou seja, demanda conhecer a verdade sobre o si mesmo para possibilitar o cuidado de si.

Candiotto (2008) aponta que o conhecimento de si ganha sentido no cuidado de si ao proporcionar formas de modificar a maneira de ser do sujeito. Ressalta ainda que Foucault elucida dois tipos de conhecimento: aqueles inúteis, que não precisam ser conhecidos pelos sujeitos como, por exemplo, as causas das coisas que a natureza esconde dos seres humanos; e, aqueles úteis, que os sujeitos devem tomar conhecimento. Nos conhecimentos úteis, torna-se pertinente saber que os conhecimentos são transcritos mediante princípios de verdade. O autor traz como exemplo de conhecimentos úteis que o sujeito deve estar ciente de que precisa saber encontrar o caminho da virtude, sendo a virtude algo bom e que agrega o cuidado de si. Em outras palavras, convém ter conhecimento sobre a relação dos sujeitos com o mundo, com as

coisas, e saber quem somos, pois pelo conhecimento sobre quem somos torna-se possível identificar as maneiras para concretizar o cuidado consigo próprio.

Para Foucault cuidar de si ou ocupar-se consigo mesmo significa conhecer-se a si mesmo. Por sua vez, faz referência ao preceito délfico do conhece-te a ti mesmo (*gnôthi seautón*). Esta ocorrência identifica o cuidado de si com o conhecimento de si e “nenhum dos dois elementos deve ser negligenciado em proveito do outro” (FOUCAULT, 2010, p. 64), os dois conceitos mantêm uma dimensão recíproca. Para explicar o conhecimento de si Foucault recorre ao *Alcibíades* de Platão, e para isso utiliza a metáfora do olho. O olho se vê olhando-se em outro olho, ou se conhece ao ser refletido naquilo que lhe é idêntico, ou seja, identifica-se com aquilo que é da mesma natureza. O olho se vê no princípio da visão, presente em todos os olhos. “Isso quer dizer que o ato da visão, que permite ao olho apreender a si mesmo, só pode efetuar-se em outro ato de visão, aquela que encontra no olho do outro” (2010, p. 65). Todavia, Foucault destaca que para Platão o conhecimento do divino é a própria condição do conhecimento de si. Por essa razão,

para ocupar-se consigo, é preciso conhecer-se a si mesmo; para conhecer-se, é preciso olhar-se em um elemento que seja igual a si; é preciso olhar-se em um elemento que seja o próprio princípio do saber e do conhecimento; e este princípio do saber e do conhecimento é o elemento divino. Portanto, é preciso olhar-se no elemento divino para reconhecer-se: é preciso conhecer o divino para reconhecer a si mesmo (FOUCAULT, 2010, p. 66).

Neste sentido, Foucault (2010) explica que se conhecendo a si mesmo através do elemento divino, a alma²⁴ se torna sábia e capaz de discernimento e sabe distinguir o bem do mal e o verdadeiro do falso, de modo a saber conduzir-se como se deve adequadamente. E saber conduzir-se adequadamente também implica a melhor forma de cuidar de si mesmo. O conhecer a si mesmo, no elemento divino, implica a espiritualidade enquanto forma de pensamento e de prática. Desta forma, não é possível alcançar a verdade pelo simples ato de conhecer, e sim é preciso que o sujeito olhe para si mesmo de modo que consiga perceber que precisa modificar-se, converter-se, para que o conhecimento se torne concreto e possibilite o cuidado de si.

²⁴ Aqui também refere-se a alma no sentido de alma-sujeito, sujeito de ação.

Na perspectiva *foucaultiana* o cuidado de si reporta-se ao conhecimento de si como forma de conhecimento de si próprio que vai determinar uma transformação no modo de ser do sujeito. Para Foucault, o significado antigo do imperativo “conhece-te a ti mesmo” ultrapassa a simples atividade do conhecer a si mesmo, mas se integra num conjunto de significações de atitude de espírito, formas de atenção e de memorização. O sujeito está envolvido em uma dimensão indissociável entre todos os aspectos que o compõe em nível corporal, emocional e dos pensamentos, o que pode caracterizar-se no cuidar de si mesmo pelo aspecto de ser humano globalizado. Nesse sentido, Candiotta observa que o

cuidado de si, diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância do que acontece nos pensamentos; sugere ações exercidas de si para consigo mediante as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que conformam o núcleo da relação subjetividade e verdade (2008, p. 91).

Olivier (1995) afirma que todo conhecimento, e também o conhecimento de si, passam pelo corpo. No momento em que passa pelo corpo o conhecimento precisa da consciência corporal para se tornar conhecimento. Assim, o conhecimento é “a apreensão de um significado: percepção, o ato pelo qual o significado se revela em mim” (1995, p. 80-81). A autora acrescenta que cada sujeito pode alcançar o conhecimento de si mesmo ao não fugir da diversidade de coisas que se sucedem no ambiente onde está inserido, contudo precisa voltar-se para o seu interior e, para isso, também necessita ter cuidado em não se apegar demasiadamente às vivências exteriores. Neste sentido, o conhecimento resulta de um processo dinâmico em identificar as coisas do mundo e em dar-lhes um significado. Dependendo do significado atribuído ao conhecimento, este pode ser interiorizado e se transforma em consciência corporal, que na educação física repercute na maneira de cuidar de si. Ou seja, o conhecimento de si torna-se consciência corporal ao ganhar significado e tal significado pode tornar-se autoexigência do sujeito para com o cuidado de si mesmo.

Em vista de que a “consciência corporal tem como palco de sua origem e de sua expressão a dialética sujeito-mundo, ela não está acabada, mas constrói-se enquanto processo profundamente enraizado na existência” (OLIVIER, 1995, p. 88). A autora expressa que a

consciência corporal está articulada enquanto fenômeno e em unidade dialética que se fundamenta na existência de cada um. Assim, a consciência corporal não alcança um estágio final, em que está concluída, mas se ampara no conhecimento de si e continua em processo dinâmico que se realiza na existência.

Uma vez que a consciência corporal constitui-se em processo contínuo pelo constante conhecimento de si, o cuidado de si também integra um processo contínuo e novo a cada vivência do sujeito na educação física. O conhecimento de si ligado à consciência corporal permite o cuidado de si mesmo, que, na educação física, remete a um voltar-se a si mesmo e ter a percepção dos movimentos corporais. Pela percepção consciente do corpo é possível de se desenvolver todo um cuidado de si, o qual constitui o sujeito, em uma dimensão própria e singular.

4.3 A prática e a experiência de si pela consciência corporal

Qual a relação existente entre a prática e a experiência de si no desenvolvimento da consciência corporal? Quais as contribuições dessas dimensões para o cuidado de si na educação física? Para um melhor entendimento dessa questão será contextualizada brevemente a relação do conhecimento de si com a prática de si. O conhecimento de si envolve a prática de si mesmo em uma forma de atividade constante sobre si mesmo, o que caracteriza as experiências corporais. Foucault afirma que o conhecimento de si ocupa um lugar considerável nas práticas de si e acrescenta que, “na verdade, toda uma arte do conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas específicas de exames e exercícios codificados” (1985, p. 63). Estas receitas e exames que levam ao conhecimento de si são na verdade as práticas de si.

A ligação existente entre a consciência corporal, a prática de si e o conhecimento de si, se deve ao fato de que o conhecimento de si permite ao sujeito ter a consciência corporal sobre seu ser e, a partir da consciência corporal, se torna possível ao sujeito melhor usufruir das práticas de si, ou seja, conseguir discernimento apropriado para aquelas práticas corporais significativas em suas próprias experiências. Nessa perspectiva, as práticas de si implicam na reflexão sobre a conduta do modo de vida do sujeito, e a constante prática de si torna-se importante para a educação física ao possibilitar a mudança do exercitar-se de forma mecânica para maneiras de

realizar atividades corporais a partir da consciência corporal. Isso torna possível olhar para si mesmo corrigindo os movimentos que são realizados com características mecânicas e torná-los significativos. Conforme Foucault, as práticas de si são, na verdade, as formas como os sujeitos se constituem, são atividades sobre si mesmo em que os sujeitos procuram elaborar-se, transformar-se e atingir um certo modo de ser.

Na visão de Foucault, a experiência de si não se caracteriza como uma experiência geral, igual para todos, e sim como uma prática singular, própria de cada sujeito. Por isso, a prática de si exige o conhecimento de si para que cada sujeito possa exercê-la num exercício do eu sobre o si mesmo, como prática de autoformação, materializada nas experiências de cada sujeito. Cena, Fassina e Pereyra (2005) afirmam que no campo da educação física a experiência de si também está vinculada às práticas corporais. Para elas,

o ser crítico, o pensar-se, o tomar consciência junto aos outros permite identificar os perigos, resistir a inércias e ensaiar novas formas de subjetivação. Faz-se necessário pensar e estar atento ao sujeito em sua autoconsciência e cuidado de si, pondo uma atenção minuciosa sobre as vivências corporais e os saberes que isso provoca. Saber que não é gerado fora do sujeito senão a partir deste, em uma ética consigo e com os outros (2005, p. 191).

A partir da perspectiva dessas autoras, a consciência corporal propiciada através das experiências ou vivências corporais capacita o sujeito para o desenvolvimento da autoconsciência e do cuidado de si, possibilitando novas formas de subjetivação, e isso permite a posse de si mesmo. Para Foucault, o cuidado de si como prática de si sofreu uma transformação e adquiriu um novo sentido mediante a “transmutação do cuidado de si em uma prática autônoma, autofinalizada e plural nas suas formas” (2010, p. 79). Conforme Foucault, mudanças no cuidado de si inferem práticas diversificadas em suas formas. E nesta variedade de formas, aquelas que levam o sujeito à consciência corporal e que repercute sobre o cuidado de si mesmo configuram-se pelas experiências de posse de si próprio. “E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo” (FOUCAULT, 1985, p. 70). O autor acentua que as práticas de si levam o sujeito à soberania sobre si mesmo, não no sentido de dominação e poder sobre si próprio e sobre os outros, mas no sentido de conseguir perceber-se

como sujeito de suas próprias ações. Nesse caso, tais práticas se realizam significativamente em suas experiências de vida e “essa soberania amplia-se numa experiência onde a relação consigo assume a forma não somente de dominação” (1985, p. 72), mas também do encontro com o prazer de cuidar de si mesmo, e assim, constituir sua própria autonomia.

Na *Hermenêutica do sujeito*, Foucault acentua que “a prática de si toma corpo na vida ou incorpora-se à própria vida” (2010, p. 114). Deixa claro que a relação que o sujeito tem consigo próprio aparece como um objetivo da prática de si, e esse objetivo pode ser considerado como uma meta de vida em uma forma rara de sua existência. Assim, a experiência corporal como ato consciente está ligada ao conhecimento de si e vai determinar a escolha pelas práticas corporais condizentes com as formas singulares de viver o próprio corpo e cuidar de si. O autor afirma que o cuidado de si, “concerne, de fato, a toda uma prática de si” (2010, p. 79), mas ressalta que cuidado de si e práticas de si, não são sinônimos um do outro. O cuidado de si refere-se à forma de ocupar-se consigo mesmo, em atitudes, no comportamento, são em si formas de viver que caracterizam o cuidado de si. Já as práticas de si dizem respeito a todos os procedimentos que possibilitam esse cuidado. Desta forma, as experiências vivenciadas pelo sujeito denominam-se de práticas de si e através delas o sujeito torna-se consciente sobre seus atos e seu corpo, por isso podem ser vinculadas a uma educação física consciente e não mecanicista. Neste sentido, a atividade oferecida pela educação física para não se configurar como mecanicista, deve proporcionar

infinitas experiências de movimento, deve favorecer para que o indivíduo conheça seu corpo, a nível anatômico e funcional, reconhecendo sua ossatura e musculatura, identificando suas tensões e sabendo relaxá-las. Deve levá-lo a conhecer suas limitações e possibilidades, reconhecendo, aceitando e gostando do seu corpo (SOUZA, 1992, p. 18).

A partir dessas considerações, observa-se o encontro entre as ideias defendidas por Foucault e de outros autores ao se referirem aos conceitos de consciência corporal, práticas de si e cuidado de si. A ação consciente corporalmente está conectada e envolvida com as experiências corporais, que são resultado das práticas de si e podem determinar o cuidado de si mesmo, ou seja, as práticas de si ajudam a tornar possível a consciência corporal. O princípio do cuidado de

si emerge como fim privilegiado das práticas de si, que se tornam significativas pelas experiências de si, interiorizadas pelo sujeito através da consciência corporal. Neste sentido, Jesus afirma a importância das experiências corporais como um processo da própria existência dos sujeitos, de modo que as experiências precisam ser vivenciadas, sentidas e percebidas junto a novas situações. Segundo ele, as práticas de si podem ser “um trabalho que se desenvolve no sentido de estimular as pessoas a fazerem as suas próprias buscas, em si mesmas, através de propostas de vivências em que possam buscar a consciência sobre seu próprio corpo” (1992, p. 15). Ainda para o autor, as práticas de si são a manifestação de sua própria existência, uma vez que é possível a realização de experiências através do corpo, como primeira e permanente vivência de cada ser humano.

Para Foucault, as práticas de si são experiências que determinam o cuidado de si, e essas práticas abrigam o objetivo de fim em si mesmo, do próprio cuidado de si como prática de vida. Nesse sentido, “aprender a viver a vida inteira era um aforismo citado por Sêneca e que convida a transformar a existência numa espécie de exercício permanente; e mesmo que seja bom começar cedo, é importante jamais relaxar” (1985, p. 54). A observação de Foucault refere-se a uma prática de vida que visa transformar a própria existência e viver cada vez mais de forma completa, de modo que a vida precisa ser vivida em sua totalidade. As práticas de si desenvolvidas por cada sujeito colocam-se como uma exigência permanente em sua existência, um exercício constante, independente da idade. Segundo o filósofo francês, as práticas de si exigem um tempo para exercitá-las. Elas se referem a formas de cuidar de si mesmo através de práticas de retiros e recolhimentos, o que possibilita ao sujeito olhar para dentro de si e “ficar face a face consigo mesmo, recolher o próprio passado, colocar diante de si a vida transcorrida, familiarizar-se, [...], com os preceitos e exemplos nos quais se quer encontrar” (1985, p. 56).

Segundo Foucault, as práticas de si podem ser traduzidas em uma forma de observação e análise da própria vida, avaliando de que maneira se deu seu passado e como pode melhorar o presente em função da escolha das práticas de si. Dentro dessas práticas existem muitas formas de chegar ao interior de si mesmo, mas cada um precisa descobrir quais são as práticas que melhor lhes convém. A prática de si também não se revela como uma prática de solidão, mas exige a troca com o outro, e assim constitui-se em uma prática social. A relação com o outro se estabelece em um sentido que engloba os sujeitos em presença expressiva, comunicativa e criadora, de modo que as práticas de si, pela ligação com o outro, possam efetivar-se como

práticas sempre novas e criativas. Nesse sentido, elas podem encontrar no espaço da educação física escolar um campo fértil para seu desenvolvimento. Santin ressalta o sentido de a consciência corporal revelar-se, também, nas práticas de si através da criação sempre nova dos movimentos corporais, pois

o homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício ou movimento mecânico, vazio, ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, é refeito dez, cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim ele é sempre movimento novo, diferente e original (1987, p. 26).

O autor menciona que, nesta forma de movimento, a repetição criativa que configura a presença e expressão criadora, mesmo que repetida muitas vezes, não remete a um exercício mecânico. Isto se deve à consciência corporal, pois ela representa uma forma nova de vivenciar e interpretar os próprios gestos, sempre e toda vez que determinado movimento está sendo realizado. Por isso, representa uma prática de si e cada vez que um movimento ou gesto se torna novo e original ele representa uma nova forma de desenvolver as práticas de si. Através das práticas de si é possível perceber as dimensões mais significativas das experiências e vivências corporais que determinam a maneira própria e singular de cuidar de si mesmo.

Nesta forma de movimento sempre novo, a que refere Santin (1987), o privilégio do cuidado de si não está somente sobre a dimensão física do corpo, mas possibilita o envolvimento do sujeito como um todo. Nesse caso, o privilégio do movimento revela-se em sentido e significados do ser humano em uma unidade, ou seja, em todos os aspectos envolvidos em suas vivências, o que tornará sua estética da existência mais bela e significativa²⁵. Isso se deve ao fato de que é através do corpo que cada um consegue ter a consciência do mundo em que está envolvido e para possuir consciência corporal é preciso reconhecer-se em um corpo-sujeito, que necessita do cuidado consigo próprio.

²⁵ Sobre o conceito *foucaultiano* de estética da existência, ver segundo capítulo do desenvolvimento dessa dissertação, precisamente o item 3.4. No segundo capítulo esse tema, também, é desenvolvido, no item 3.5, intitulado: o paradoxo atual do cuidado de si na estética da existência.

Na visão de Schwengber, para que os seres humanos possam superar todo o tipo de investimento que trata o corpo em forma mecanicista, precisam reconhecer-se enquanto corpo-sujeito, e, para a autora, “a expressão corpo-sujeito compreende os sujeitos no entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do expressar-se, do agir, construindo assim uma unidade corpórea que singulariza a presença do homem no mundo” (2005, p. 104). Essa unidade corpórea em que os sujeitos vivenciam diferentes percepções resulta das experiências do sujeito:

Neste sentido, a experiência é sentida e vivida pelo meu corpo. É com o meu corpo que me justifico como ser humano e é por meio do corpo que me projeto na aventura da minha existência. O corpo é o que possibilita ao sujeito se abrir para o mundo e a se situar nele com o seu próprio corpo. [...]. É na unidade da própria vida que o ser humano encontra a unidade dialética da sua própria experiência e aprendizagem (do corpo e pelo corpo) num ponto de vista em que a existência no mundo se apresenta como envolvente. O corpo é o sujeito da experiência perceptiva originária no mundo (SCHWENGBER, 2005, p. 105).

Essa autora defende que as experiências de cada um se manifestam no corpo em uma relação de reciprocidade do sujeito com o mundo que o envolve e, a partir dessa relação, o estar-no-mundo ganha significados e assume um sentido concreto. As experiências são construídas no mundo pelas ações corporais com sentido e significado e o corpo, nesse sentido, está em constante construção. Assim, as mais diversas experiências dos sujeitos podem ser chamadas de práticas de si, pois é através dessas experiências que o sujeito tem a possibilidade de transformar a prática de si e torná-la significativa, revelando-se como forma de cuidar de si mesmo. Na visão de Gonçalves,

a experiência corporal e do movimento inclui a percepção, anterior a qualquer formação de conceitos, das possibilidades e dos limites do corpo físico – “conhecimento” esse fundado em experiências anteriores e nas características da situação presente – e, ao mesmo tempo, a percepção do mundo circundante, em sua relação com ele. A experiência corporal está no cerne da transformação do corpo próprio no decorrer de nossa vida e na realização de cada movimento. Toda transformação traz em si uma modificação na forma de perceber a si próprio e aos objetos (1994, p. 146).

Para Gonçalves a consciência corporal também se apresenta como fundamental para que as experiências corporais possam se tornar significativas na vivência de cada um. Essa consciência corporal permite a transformação da percepção de si mesmo e do mundo a sua volta e, com isso, concede a possibilidade de discernimento sobre si e sobre o mundo, permitindo optar pelo cuidado consigo mesmo. Portanto, as práticas de si são um elemento fundamental para a interiorização de experiências que são reveladas pela consciência corporal e também para a educação física. Para Foucault, as práticas de si expressam a possibilidade do desenvolvimento e da constituição de si próprio e, conseqüentemente, do cuidado de si.

4.4 A consciência corporal e o cuidado de si na educação física

Neste item procuraremos mostrar a aproximação entre consciência corporal e cuidado de si e indicar como essa aproximação permite pensar a educação física escolar além da mecanização apresentada no primeiro capítulo do desenvolvimento desta dissertação. A partir da contextualização do cuidado de si e dos aportes *foucaultianos*, acentua-se a importância do cuidado de si embasado na consciência corporal para que a educação física e, principalmente, a educação física escolar, adquira uma dimensão não mecanicista nas atividades propostas por ela. Isso possibilita pensar condições para postular-se uma educação física voltada aos aspectos que a tornam uma atividade completa, de experiências singulares.

Na expressão de Foucault, o cuidado de si precisa tomar a dimensão de ser coextensivo à vida de cada sujeito, em que o ser por inteiro deve ser tomado pelo cuidado de si em movimento real sobre si mesmo. O cuidado de si implica a percepção crítica das atividades práticas em relação a si próprio. Nesse sentido, a ação prática da educação física escolar também precisa ser coextensiva por toda a vida, de modo que suas atividades proporcionem a interiorização do movimento através da consciência corporal para evidenciar o verdadeiro cuidado de si mesmo. Diferentemente a isso, nas práticas corporais com traços mecanicistas, as atividades não tomam a dimensão da consciência corporal, subestimando o cuidado de si.

Segundo Medina (1983), se os seres humanos se prendessem às possibilidades de sua consciência corporal, entenderiam que suas atividades vinculam ação e reflexão. Isso lhes

permitiria reconhecer que as possibilidades dadas pela consciência de seu próprio corpo lhes permite a percepção de si mesmos, dos próprios atos, do mundo e de todo seu contexto de vida, tornando-se protagonistas de sua própria transformação. Esse autor argumenta ser o papel da educação física escolar o de preparar os sujeitos para uma reflexão crítica sobre seus corpos, tomando consciência de si próprios. Assim, ao tomar essa dimensão, interiorizariam a importância do cuidado de si. Essa tomada de consciência não só implicaria a educação física escolar, mas também toda a cultura corporal de uma sociedade. Uma consciência corporal crítica,

portanto, apta à transformação, implica necessariamente em se perceber, implícita ou explicitamente, que as relações entre nossas ações e reflexões são fenômenos que se completam [...]. É no equilíbrio desta unidade fundamental que o ser humano pode ascender a níveis superiores de consciência [...] tornando-o um ser capaz de fazer cultura, ou seja, capaz de criar; criar objetos, situações, valores (MEDINA, 1983, p. 69).

Ao reportar-se à educação física escolar, o autor expõe que ela precisará orientar-se por uma prática reflexiva sobre as próprias ações para incidir no cuidado de si. E aponta que essa área de conhecimento está carente de consciência crítica quanto à forma prática exercida por ela e, conseqüentemente, em pensar e propor atividades que questionem o real valor de sua prática aos sujeitos que serve. Propor atividades em nível exclusivamente prático, com aspectos na condição mecanicista, dificilmente possibilita alcançar o nível de consciência corporal sobre as ações dos sujeitos, os quais terão dificuldades em pensar suas próprias ações através de um cuidado consigo mesmos na forma de uma unidade de todo seu ser. Como abordamos no primeiro capítulo do desenvolvimento, abordagens e atividades com traços mecanicistas apresentam dificuldades em perceber o ser humano como sujeito em sua plenitude e, sim, tendem a concebê-lo como objeto para a produção, para a superação, como algo mecânico. Esta forma de concebê-lo distancia-se muito do cuidado de si, pois os movimentos são realizados desprovidos da consciência corporal, elemento que permite ao sujeito interiorizar os movimentos e estimular o próprio cuidado de si.

Gonçalves (1994), ao reportar-se ao papel da educação física escolar, expõe ser tarefa do professor oferecer ao sujeito uma autêntica experiência corporal e, nesse sentido, distingue quatro aspectos da experiência corporal, que são: (a) a respiração, o andar, a postura, e o nível de relaxamento e excitação; (b) a experiência com o corpo, a conscientização de como sentir o

mundo corporalmente; (c) experiência no meu corpo no espelho dos outros, ou seja, o significado do meu corpo pelos outros; e por fim (d), a vivência da expressividade do corpo e da interpretação pelos outros. Segundo a autora, esta forma de experienciar e vivenciar o movimento através da consciência corporal “surge do encontro da interioridade de cada um com o mundo e revela uma relação singular com sua corporalidade e com este mundo. O sentido do movimento humano age como integrador” (1994, p. 149) e, dessa forma, todos os movimentos desenvolvidos pelos sujeitos são significativos. Expõe também que os sujeitos nas aulas de educação física escolar precisam de oportunidades para autênticas experiências corporais, através das quais lhes seja possível resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade e a espontaneidade de seus próprios movimentos, dimensões que são perdidas ao serem propostas práticas repetitivas. Somente quando conseguirem unir essas dimensões estarão aptos a buscar sua consciência corporal e cuidar de si como senhores de si mesmos.

Ao concordar com Gonçalves e ao propor uma dimensão não mecanicista sobre as atividades corporais, Brito expõe a necessidade de “reconhecer o movimento como fonte de expressão, invenção e criação da própria existência” e acrescenta que “antes de compreender o homem e o seu corpo como um autômato ou um robô”, é necessário “compreendê-lo como uma obra de arte” (1996, p. 149). A autora afirma que compreender o ser humano como um todo é possível a partir do momento em que os sujeitos tomam consciência de seu corpo e sua relação com o mundo, o que tornaria possível recuperar os valores legítimos da educação física escolar. E acentua ser papel da educação física escolar investir em uma educação voltada aos valores do próprio corpo e suas emoções. Acrescenta que através de práticas com traços mecanicistas não é possível aprender a verdadeira dimensão do corpo. Na perspectiva da educação física, é necessário atingir a consciência corporal para o desenvolvimento do cuidado de si, uma vez que a consciência corporal expressa a maneira de ser do sujeito. Para Brito,

nenhuma pessoa existe fora do corpo vivo, através do qual se expressa e se relaciona com o mundo a sua volta. Uma pessoa é a soma de suas experiências de vida, registradas na sua personalidade e estruturadas em seu corpo. Nesse caso, o corpo denuncia, revela muito mais do que aparentemente é percebido (1996, p. 156).

A autora acrescenta a importância de cada sujeito em sentir seu próprio corpo e identificar-se com ele de maneira global, em todos os aspectos que o compõe, pois, ao identificar-se consigo próprio como sujeito, tenderá a ter mais condições de desenvolver o próprio cuidado de si, devido à importância da percepção da consciência corporal para o cuidado de si.

A consciência corporal como prelúdio do cuidado de si já era utilizada pelos nossos ancestrais, que, através dela, apropriavam-se da experiência dos próprios movimentos pulsatórios interiores²⁶ para tomar consciência do mundo dentro de si, podendo ter assim a percepção do ambiente. Os movimentos pulsatórios interiores, a sensação e a percepção, possibilitam “a experiência e consciência de ser, tanto dentro do eu, quanto no contexto da realidade externa. Assim, constitui-se o cone de percepção através do qual se percebe a realidade” (BRITO, 1996, p. 192). Nessa perspectiva, a educação física precisa investir em uma educação baseada no ser-sujeito e considerar os seres humanos a partir de suas experiências, no contexto global de todo seu ser. Brito aponta que o profissional de educação física precisa ter em mente duas perspectivas: “por um lado, o corpo não é apenas um conjunto de mecanismos justapostos reagindo e atuando uns sobre os outros, por outro, o seu verdadeiro significado só é encontrado quando o corpo for considerado o campo em que se objetiva a dialética indivíduo-meio” (1996, p. 249). A autora propõe que para a educação física não concentrar traços mecanicistas e, sim, fundamentar-se na consciência corporal e no desenvolvimento do cuidado de si, ela precisa voltar seu olhar sobre o contexto do ser humano de forma global. Deve, pois, alcançar os aspectos das emoções, do mental e do corpo físico dos sujeitos para que sua tarefa se torne significativa e contribua para que eles estejam envolvidos nos movimentos, transformando a consciência de seu próprio corpo em um processo de conhecimento e experiência de si voltada ao cuidado de si mesmo.

Segundo Oliveira (1999), a educação física tem o papel de desenvolver os sujeitos a partir da intervenção sobre as práticas corporais na perspectiva de tomá-los em sua totalidade e não apenas sob a dimensão cinética, motora ou biomecânica. Conceber os sujeitos em sua totalidade implica compreendê-los em uma dimensão dinâmica, histórica e cultural das práticas corporais. O autor afirma que a educação física necessariamente deverá familiarizar-se e voltar-se às práticas corporais num âmbito mais amplo da sociedade, ou seja, vincular as aulas no contexto

²⁶ Brito (1996) refere-se aos movimentos pulsatórios interiores na soma total dos processos da vida humana e energias metabolizadas com o corpo, geradas interna e externamente. Para maiores esclarecimentos, consultar Pierrakos (1990).

das práticas corporais da própria sociedade. Isso deve ser levado adiante num plano que envolva os sujeitos a partir de suas experiências e que assim possam tornar-se significativas e interiorizadas pelo sujeito, englobadas em uma forma de cuidar de si mesmo.

Oliveira (1999) chama a atenção para o fato de que se a educação física continuar a ficar longe da consciência corporal e de uma prática com ações significativas e reflexivas, e continuar a propor a prática corporal, de modo essencialmente, com traços mecânicos, o seu entendimento no espaço escolar tenderá a não mais fazer parte da educação, pois perderá seu sentido. Isso se deve à existência atual de muitos espaços de acesso voltados a essa forma de movimentos corporais em meio à sociedade, como academias, clubes e escolinhas dos mais diversos esportes. Neste mesmo sentido, Fensterseifer realça que

a educação física cada vez mais se aproxima das atividades extra-escolares e com isso vai perdendo sua legitimidade escolar, a qual deve, [...] residir na produção de um conhecimento crítico a partir de seus conteúdos (estes sim são tomados das atividades extra-escolares). Uma espécie de “janela” para melhor ver/compreender o mundo (1999, p. 163).

Isso não quer dizer que o movimento corporal em si não seja importante, mas se for levado em conta apenas a prática corporal, não se consegue sua legitimação na escola em consequência da diversificada disponibilidade de espaços para este tipo de prática fora do ambiente escolar na atualidade. Oliveira (1999) reforça a concepção de Fensterseifer (1999) e destaca ainda que uma prática corporal homogênea e acrítica pode ser encontrada pelos sujeitos em outros espaços, não necessariamente na escola e na educação física. A educação física escolar, para sua legitimação dentro da escola, precisa oferecer atividades voltadas à consciência corporal, para que quando o sujeito não mais fizer parte do ambiente escolar possa continuar a cuidar de si respaldado pelos movimentos interiorizados pela consciência corporal. A forma interiorizada da consciência corporal não fará parte das práticas corporais mecanicistas, pois lhe possibilitará saber cuidar de si mesmo no âmbito de todo seu ser.

Oliveira (1999) entende ser função do professor de educação física propiciar através de suas aulas a introdução e o desenvolvimento da própria condição de sujeito, sabendo identificar movimentos com traços mecanicistas. O professor precisa propor atividades de ações práticas,

com base na consciência corporal, para que cada um construa sua própria subjetivação. Portanto, para a educação física escolar revelar-se transformadora, significativa e centrada no cuidado de si de maneira global, ela tem de amparar-se na consciência corporal como forma de cuidar de si mesmo, direcionando seu olhar para uma dimensão mais ampla do ser humano, para muito além de traços mecanicistas e da prática corporal de forma insignificante. O ser sujeito precisa ser compreendido em uma dimensão que necessita do próprio cuidado de si, reconhecido pela consciência corporal, e ser educado em condições de exercer o cuidado de si em todas as suas dimensões, envolvendo pensamentos, emoções e corpo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desse trabalho tratamos da problemática da mecanização do corpo no âmbito da educação física escolar, ligada a vários fatores, dentre os quais podemos identificar aqueles ligados com o próprio processo da constituição da educação física brasileira. Esta foi construída com bases fortemente ligadas ao higienismo e ao militarismo, uma vez que vinculava processos que procuravam conceber o corpo de forma a estimular a produção e a superação de si próprio a qualquer custo, de modo a conceber o corpo como um objeto para ultrapassar seus próprios limites. A mecanização do corpo era veiculada, sobretudo, a partir de sua utilização como objeto por determinados setores da sociedade para materializar ideias e alcançar ideais. Para tal mecanização, a concepção do corpo se dá de forma desarticulada, caracterizada por uma mecânica corporal, na qual o sujeito é concebido como objeto, como uma máquina artificial em que seus movimentos são cientificamente calculados. A educação física foi inserida na escola com o objetivo de tornar e preparar o corpo humano para a produção e competição, parâmetros muito em voga no Brasil naquele período. Isso ocorreu em um processo construído sem a participação dos profissionais da área, privando-os de suas contribuições em concebê-la como disciplina escolar com relevada importância para o processo formativo dos sujeitos.

Após situar o modo como o corpo fora concebido nas origens da educação física brasileira e, sobretudo, na educação física escolar, tratamos do problema da mecanização corporal a partir de duas abordagens representativas da educação física escolar, a desenvolvimentista e a da psicomotricidade, tendo como principais precursores dessas abordagens, respectivamente, Tani e Le Boulch. Como articulado no decorrer do trabalho, precisamente no primeiro capítulo do desenvolvimento, estas abordagens apresentam traços que mecanizam o corpo ao se ampararem em aspectos ligados a formas repetitivas de movimentos, sem conceber a realização dos movimentos ancorada na consciência corporal. Por outro lado, se cada uma dessas abordagens possibilitasse a realização dos movimentos de forma que não fossem fruto da imitação mecânica ou da simples repetição, com foco na consciência corporal, e propusessem atividades que envolvessem o sujeito em sensações de si mesmo, possivelmente elas teriam maior possibilidade de construção de seus movimentos de forma a integrar as diferentes dimensões do ser sujeito, envolvendo os aspectos dos sentimentos, dos pensamentos e do próprio corpo.

Através da análise da abordagem desenvolvimentista constatou-se que ela se baseia nos propósitos do comportamento motor, na aprendizagem motora, no desenvolvimento e no controle motor. Tal abordagem propõe a aquisição do movimento através da repetição, de forma que o corpo, muitas vezes, seja trabalhado em partes e de forma automatizada. Ela inicia de um estágio simples para um estágio elevado e complexo na realização do movimento, permitido pelo processo repetitivo de execução dos movimentos. Nisso reside seu maior limite, pois quanto mais especializado o movimento, mais ele se caracteriza com traços mecanicistas. Entretanto, a importância dessa abordagem para a educação física escolar localiza-se no fato de que o desenvolvimento motor permite conhecer as mudanças de movimento que ocorrem ao longo da vida, assim como permite ao ser humano adaptar-se às variações do ambiente em que vive. Neste sentido, é preciso considerar todo o processo percorrido para alcançar o processamento da aprendizagem do movimento, que implica saber como, quando e onde poderá ser utilizado, com objetivos intencionais, respeitando o vínculo entre o cognitivo (mente) e o físico (corpo).

A análise da abordagem da psicomotricidade revelou que ela também é concebida com traços mecanicistas do corpo ao enfatizar aspectos repetitivos na aprendizagem dos movimentos, tornando-os automatizados. Esses movimentos são realizados sem o envolvimento de todas as dimensões do sujeito, constituindo-se de modo a não articular a totalidade de dimensões do sujeito. Nessa perspectiva, podemos observar nesta abordagem traços da mecanização corporal como algo que separa o sujeito de seu próprio corpo, de maneira a não associar a execução dos movimentos com a sua representação mental. Porém, por outro lado, tal abordagem objetiva a interiorização do movimento, o que é muito importante, mas sempre calcada na repetição, apresentando-se com traços mecanicistas.

Após a tematização sobre a educação do corpo a partir da análise sobre a mecanização corporal, em especial, com foco em duas abordagens representativas da educação física escolar, buscou-se uma apropriação conceitual do conceito de cuidado de si na obra tardia de Foucault. Para este autor o cuidado de si é entendido como uma noção plural que agrega diversos cuidados consigo mesmo, diversas práticas de si e diversas atividades do sujeito sobre si mesmo. Trata-se de cuidar de si em uma intensidade de relações consigo mesmo numa relação objetiva, precisa e de dedicação a si próprio, por intermédio das quais o sujeito pode transformar-se, corrigir-se e purificar-se. Essas relações podem ser denominadas práticas de si, pois são elas que constituem o desenvolvimento de procedimentos que levam ao cuidado de si e implicam a constituição do

sujeito. A importância das práticas de si fundamenta-se por elas concretizarem-se somente ligadas ao corpo do sujeito e, para Foucault, a relação entre corpo e cuidado de si envolve o corpo em uma unidade corpo-alma, no cuidado com o corpo enquanto sujeito de ação.

No decorrer do trabalho procuramos aproximar o cuidado de si *foucaultiano* da educação física escolar mediante o conceito de consciência corporal. Analisamos, por esse meio, a possibilidade de indicar perspectivas além dos traços mecanicistas da educação física escolar. Observou-se que através da consciência corporal é possível ao sujeito dar forma à sua existência na medida em que percebe na experiência corporal um ato consciente, de maneira dinâmica de seu agir no mundo, nas relações consigo próprio e com o outro. A percepção consciente do corpo constitui-se pelo constante conhecimento de si, verificado pela ligação com a consciência corporal, a qual permite o cuidado de si mesmo. Para a educação física este cuidado de si remete a forma de constituir o sujeito em uma dimensão própria e singular, voltado a si mesmo e na percepção de seus movimentos. No entanto, para esse alcance, a educação física escolar precisa propor oportunidades para autênticas experiências corporais, de modo a ser possível resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade e a espontaneidade dos movimentos dos sujeitos, dimensões que são perdidas ao serem propostas práticas repetitivas na realização dos movimentos corporais. Encontramos a possibilidade de agregar as dimensões acima anunciadas quando a educação física escolar buscar a consciência corporal e o cuidado de si.

A relevância do estudo mostrou-se ao buscar, através dos aportes *foucaultianos*, meios para desenvolver uma educação física além da mecanização. Na educação física escolar isso é possível mediante atividades baseadas em ações completas de significados, por implicarem a constituição do sujeito por suas próprias ações. Trata-se de envolver os sujeitos em ações práticas imbricadas na consciência corporal que, deste modo, refletem-se no cuidar de si mesmo, pelo modo de agir consigo próprio. No decorrer do trabalho vimos como Foucault mostrou a importância do cuidado de si para a completa constituição do sujeito e destacamos este cuidado como fator relevante para a educação física escolar no sentido de ultrapassar as práticas com traços mecanicistas.

Ao levantar esta problemática estamos cientes de não ser uma tarefa fácil para a educação física escolar possibilitar o cuidado de si em todas as dimensões do ser humano. Isso porque estão envolvidos nesse problema não só as bases da constituição da educação física, em especial a escolar, mas também o surgimento, cada vez mais acelerado, de diversificadas formas de

mecanização do corpo impostas por diferentes setores da sociedade. Tais formas inserem-se na escola e na educação física escolar pelo fato de o ambiente vivenciado dentro da escola não ser impermeável ao meio externo.

Pela investigação do tema, observou-se a possibilidade da educação física escolar buscar subsídios no cuidado de si, tematizado por Foucault, para o desenvolvimento do processo de cuidado de si para a educação do corpo, em uma dimensão indissociável de todo o ser. Por esta razão, para a educação e percepção do próprio corpo, do ser em si em um todo indissociável, a escola e a educação física escolar precisam tomar a dimensão de educar para o desenvolvimento da consciência corporal e instigar o cuidado de si mesmo. O cuidado de si, permitido através da consciência corporal, mostra-se como objetivo significativo em uma sociedade carente em aceitar seu próprio corpo. Por isso, se faz necessário para a educação física escolar educar para aceitação do corpo singular que se é, para tomar a dimensão do próprio cuidado de si.

Em vista disso, um fator que precisa ser oferecido pela escola e pela educação física escolar concentra-se em proporcionar condições para o próprio conhecimento de si, uma vez que a escola é um dos lugares em que a criança começa a se conhecer, a descobrir seu próprio corpo. E, pelas razões apresentadas, o conhecimento de si permite a consciência corporal, que incide sobre o cuidado de si e, por isso, o conhecimento de si precisa ser estimulado pela educação física escolar por dois motivos pelo menos: por ser a escola um espaço de acesso da grande maioria da população e por configurar um espaço de descoberta e conhecimento de si próprio. E, para tal, o processo do cuidado de si precisa ser concebido como processo formativo do sujeito, possível e necessário, principalmente na educação das crianças, para poupar os adultos de uma reeducação muitas vezes difícil e constrangedora no que envolve o corpo e todo o ser em si.

Para esse alcance, a educação física, necessariamente, precisará familiarizar-se e voltar-se às práticas corporais num âmbito mais amplo da sociedade, ou seja, vincular as aulas desta disciplina no contexto de práticas corporais da própria sociedade. Isso deve ser levado adiante num plano que envolva os sujeitos a partir de suas experiências e que assim possam tornar-se significativas, englobadas em uma forma de cuidar de si mesmo. Mediante tal perspectiva, a possibilidade da educação física escolar ir além das propostas com características mecanicistas do corpo e alcançar a educação para o cuidado de si através da consciência corporal, concentram-se em um posicionamento crítico diante das formas práticas proposta por ela. Para isso precisa dar

conta de propor uma experiência corporal e de movimento envolvendo todas as dimensões humanas, compreendendo o ser humano em uma totalidade dinâmica e dialética.

A função do professor desta área do conhecimento estaria em proporcionar ao sujeito uma experiência corporal autêntica, para tomar a dimensão da consciência corporal e do cuidado de si. E, além disso, estar atento ao fato de que a educação do corpo pertence ao nível de formação do sujeito, na necessidade de educar para o cuidado de si mesmo na estética da existência atual. Contudo, a escola e, principalmente, a educação física escolar pode possibilitar ao sujeito direcionar seu olhar para dentro de si e sobre suas próprias virtudes. Para isso, a educação física escolar, como integrante do currículo escolar, precisa empenhar-se em possibilitar, por meio da interiorização em si mesmo, a aceitação do corpo que somos, e a compreensão sobre a forma crítica e reflexiva que cada um precisa desenvolver com seu corpo.

Ao chegar ao fim deste diálogo, através do qual procuramos a superação dos traços mecanicistas do corpo na educação física escolar através dos aportes *foucaultianos* do cuidado de si, manifestamos nossa disposição em continuar a discussão para colaborar na busca de novos saberes para a educação do corpo e novos elementos para o processo constitutivo dos sujeitos de forma completa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W. F. Educação física e as idéias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalsamaram o século XX e suas repercussões na formação do professor. *Revista digital*. Buenos Aires, Ano 9, N° 61, Junho de 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- BENDA, R. N.; TANI, G. Variabilidade e processo adaptativo na aquisição de habilidades motoras. In: TANI, G. *Comportamento motor: Aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- BERGE, Y. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. Tradução Estela do Santos Abreu e Maria Eugênia de Freitas Costa; revisão Mônica Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n° 48, p. 69-88, Agosto/1999.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRITO, C. L. C. de. *Consciência corporal: repensando a Educação física*. Sprint: Rio de Janeiro, 1996.
- CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Transformação*. São Paulo, v. 31(1), 2008, p.87-103.
- CASTRO, J. N.; SILVA Jr, S. H. A.; SOUZA, N. M. P. A influência das idéias pedagógicas nas abordagens da Educação física. *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 13, N° 123, Agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 27 jul. 2011.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CARDOSO Jr., H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, Tempo e Corpo. *Psicologia: Reflexão e crítica*. São Paulo, n.18 (3), 2005, p.343-349.
- CAVALARI, T. A. Consciência corporal na escola. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, 2005.
- CENA, M.; FASSINA, M.; PEREYRA, C. Experiência de si. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

CHAGAS, C. S.; GARCIA, J. D. A. Educação física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. *Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 15, N° 154, Março de 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CODO, W.; SENNE, W. A. Corpolatria. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

COSTA, J. C. DA. A Educação física escolar integrando a aprendizagem utilizando a psicomotricidade como uma proposta de trabalho pedagógico no ensino fundamental. In: FERREIRA, C. A. M.; HEINSIUS, A. M.; BARROS, D. R. *Psicomotricidade Escolar*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, L. M. P. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

DANNER, F. Dimensões formativo-pedagógicas do Cuidado de si em Foucault. *Dissertação de Mestrado*. UPF, 2007.

_____. Cuidado de si e estética da existência em Michel Foucault. *Filosofazer*. Passo Fundo, n. 32, jan./jun. 2008, p. 73-94.

DARIDO, S.C. *Educação física na Escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FENSTERSEIFER, P. E. A Educação física na crise da modernidade. *Tese de doutorado*. Unicamp, 1999.

FIGUEIREDO, M. X. B. A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária-UFPEL, 2009.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do Poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FONSECA, V. DA. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FONSECA, V. DA; MENDES, N. *Escola, escola, quem és tu?* Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: artes Médicas, 1987.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

GALLAHUE, D. L.; OZMAN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. Tradução Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GHIRALDELLI, Jr, P. *Educação física Progressista: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. *O corpo: Filosofia e educação*. São Paulo: Ática, 2007.

GOLDENBERG, M. *De Perto Ninguém é Normal – estudos sobre o corpo, sexualidade, gênero e desvio na cultura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *O Corpo como Capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

GRABOIS, P. F. Sobre a articulação entre cuidado de si e cuidado dos outros no último Foucault: um recuo histórico à antiguidade. *Ensaios filosóficos*. v. 3., p. 105-120, abril de 2011.

JESUS, E. N. de. *Vivências corporais: proposta de trabalho de autoconscientização. Dissertação de Mestrado*. Unicamp, 1992.

LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. *Rumo a uma ciência do movimento humano*. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. *O corpo na escola no século XXI: práticas corporais*. Tradução Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

MANOEL, E. J. *Desenvolvimento Motor: implicações para a Educação física escolar I. Revista Paulista de Educação física*. São Paulo, v.1, n. 8, p. 82-97, Jan/Jun, 1994.

- MATTA, D. F. A Educação física no Brasil: com uma visão transformadora na educação básica, transpirando menos e pensando mais. *Lato e sensu*, Belém, v. 2, n. 3, p. 30-33, jul, 2002.
- MELO, J. P. de. Esquema corporal. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis EDFSC, n. 39, p. 167-181, abr 2006.
- MORAIS, J. F. R. de. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- MOREIRA, W. W. (Org.) *Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.
- MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. *Revista Cronos*, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez., 2008.
- MUCHAIL, S. T. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- OLIVEIRA, V. M. *O que é educação física*. São Paulo: editora brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, M. A. T. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? *Pensar a prática*. n.2, p. 119-135, Jun./Jun. 1998/1999.
- _____. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Revista Educação e Pesquisa*. v. 28, n. 1, p. 51-75, Jan/Jun, 2002.
- OLIVIER, G. G. F. Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, 1995.
- POWERS, S, K; HOWLEY, E. T. *Fisiologia do Exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho*. 3 ed. São Paulo: Manole, 2000.
- SANTIN, S. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.
- _____. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, W. W. (Org.). *Educação física e esportes*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- _____. *A biomecânica entre a vida e a máquina: um acesso filosófico*. Ijuí: Unijuí, 1996.
- _____. *Educação física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: Edições EST, 1999.
- _____. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVA, A. M. Corpo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis; Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, C.L. *Educação Física: raízes Europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 1994.

SOUZA, E. P. M. A busca do auto-conhecimento através da consciência corporal: uma nova abordagem. *Dissertação de Mestrado*. UNICAMP, 1992.

SCHWENGBER, M. S. V. Corpo-sujeito. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

TANI, G. et al. *Educação física escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista*. São Paulo, SP: EPU: Universidade de São Paulo, 1988.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. *Revista de Educação Física*. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3º trim., 2008.

CIP – Catalogação na Publicação

B693c Bolsoni, Betania Vicensi

Cuidado de si e consciência corporal: aportes foucaultianos para uma educação física escolar não mecanicista / Betania Vicensi Bolsoni. – 2012.
95 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2012.
Orientação: Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Educação física na escola. 3. Educação pelo movimento. 4. Foucault, Michel, 1926-1984. 5. Consciência corporal. I. Cenci, Ângelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU : 372.879

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364