



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ALEX NATALINO RIBEIRO

UMA PERSPECTIVA FRENTE À PRESCRIÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O
TIPO NIETZSCHE – DETENTOR DE GRANDE SAÚDE.

CAMPINAS
2019

ALEX NATALINO RIBEIRO

UMA PERSPECTIVA FRENTE À PRESCRIÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O TIPO NIETZSCHE – DETENTOR DE GRANDE SAÚDE.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Educação Física e Sociedade

Orientador: Odilon José Roble

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO ALEX NATALINO RIBEIRO, E ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR ODILON JOSÉ ROBLE.

CAMPINAS
2019

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

R354p Ribeiro, Alex Natalino, 1981-
Uma perspectiva frente à prescrição em Educação Física : O tipo Nietzsche - detentor de grande saúde / Alex Natalino Ribeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Odilon José Roble.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Corpo. 3. Moral. 4. Filosofia. I. Roble, Odilon José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: A perspective against prescription in Physical Education : The type Nietzsche - detentorial of greater health

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

Body

Moral

Philosophy

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Odilon José Roble [Orientador]

Yara Maria de Carvalho

Mario Luiz Ferrari Nunes

Data de defesa: 28-08-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do aluno

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5309-9847>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1015630373117815>

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dr. Odilon José Roble – Orientador
(FEF/UNICAMP)

Profa. Dra. Yara Maria de Carvalho – Membro Titular
(EEFE/USP)

Profa. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes – Membro Titular
(FEF/UNICAMP)

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

“Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila. Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante. A mim não interessam os bons de espírito nem os maus de hábitos. Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo. Deles não quero resposta, quero meu avesso. Que me tragam dúvidas e angústias e aguentem o que há de pior em mim. Para isso, só sendo louco. Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças. Escolho meus amigos pela alma lavada e pela cara exposta. Não quero só o ombro e o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto. Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos. Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça. Não quero amigos adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa. Tenho amigos para saber quem eu sou. Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que normalidade é uma ilusão imbecil e estéril”

Oscar Wilde

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço à **CAPES** pelo auxílio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa.

Ao Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp, sem o qual, determinadamente, não teria sido possível concluir mais esse estágio de formação acadêmica.

Às professoras e professores que colaboraram para minha formação até o presente momento. Em especial ao professor **Edivaldo Góis Junior** e a professora **Helena Altmann** que, por assim dizer, cativaram novas possibilidades ao pensamento. Ainda, às professoras **Heloisa Helena Baldy dos Reis**, **Silvia Cristina Franco Amaral** e ao professor **Mario Luiz Ferrari Nunes** que deram novo tom e exigência a essas possibilidades, irrestritamente, pontuando a dimensão política – combativa – da prática docente. Ao orientador da presente dissertação, professor **Odilon José Roble**, por permitir e promover, nos grupos de trabalho, um espaço de discussão e experimentos sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço aos grupos de pesquisas e estudos dos quais participei: a todas as amigas e amigos que me influenciaram e colaboraram para o desenvolvimento das reflexões e debates que procuro articular no decorrer do presente texto. Às horas intermináveis – felizmente intermináveis – de discussão e bate papo num intervalo ou outro de aula; em um encontro casual na biblioteca, nos laboratórios e corredores; nos cafés que hão de ser remarcados, pois sempre novos elementos tensionam a produção de um novo debate.

À equipe de apoio (carinho) sempre atenta e disposta, tornaram o espaço institucional menos burocrático, mais pessoal: **Beeroth de Souza**, **Geraldo Donizete Porto**, **Antonio Benedito Santos**, **Cristiano Brito dos Santos**, **Dulce Inês Leocádio**, **Marli da Silva Ferreira**, **Geraldo da Silva Marcicano Filho**, **Maria de Fátima Silva**, **Andréia Manzato Moralez**, **Simone Malfatti Ganade Ide**, **Warley Wilton Vianna Pinto**.

Agradeço imensamente à banca de qualificação e defesa, professora **Yara Maria de Carvalho** e professor **Mario Luiz Ferrari Nunes**, pela leitura dedicada, pelas contribuições que foram extremamente valiosas e, principalmente, pelos apontamentos e indicações a respeito daquilo que será necessário para a continuidade da pesquisa.

Agradeço às pessoas que – cotidianamente nos espaços institucionais, por reproduzirem e por, principalmente, tensionarem tais dinâmicas – me possibilitaram questionar o herdado e buscar o imperfeito; (re)começamos!

“(...). Tudo o que é bom é herdado: o que não é herança é imperfeito, é começo ...(...)”

(NIETZSCHE, 2006a , p. 97)

DESAGRADECIMENTO

Desagrado à dinâmica social que promove; patrocina; finge não ocorrer o genocídio da juventude negra, parda e pobre das periferias brasileiras. À essa dinâmica que manda recado a quem escapou à estatística.

*Cinco moleque tipo nóiz
Que acabaram tudo assim
Que fim, sem voz
É o silêncio dos verme
E as vezes até medalha pro
algoz
Quando eles matam
Cinco moleque tipo nóiz
Não vai ter hashtag
Nem hoje, nem pós
Por que ninguém chora
Por cinco moleque tipo nóiz
Pra forjar os crime que num
existiu
O jornal foi veloz
Triste sina, dos cinco
moleque tipo nóiz
Pensem se fossem brancos
Ou se fossem playboys
Mas num eram
Eram cinco moleque tipo
nóiz
Então, a mãe de cada um
deles que chorem a sós
E não é sempre assim?
Quando é cinco moleque
tipo nóiz*

*Mais luto pra quem lutou a
vida inteira
Gargantas e nós
Nunca esqueça, eram cinco
moleques tipo nóiz
Je suis, porra nenhuma!
Somos todos atroz!
Quando o corpo é de cinco
moleque tipo nóiz
E o que mudou, se pergunta
Desde o tempo de nossos
avós?
Quando o alvo são cinco
moleque tipo nóiz
Mortos como o Rio Doce
Tem sangue prum Tapajós
saindo do corpo de cinco
moleques tipo nóiz
Nessa porra dessa guerra,
injusta
Só tem contras, não próis
E infelizmente, não tem
novidade nenhuma pra cinco
moleques tipo nóiz*

Emicida

RESUMO

Compreendemos que, majoritariamente, as práticas de atividade física/práticas corporais são dimensionadas em uma dinâmica prescritiva – paradigma diagnóstico-prescrição – na qual busca-se os efeitos; resultados que elas podem promover. Nesse sentido, tal noção de Educação Física (EF) constitui-se enquanto prática de intervenção que implica todo o seu conteúdo na busca incessante por resultados, sejam eles quanto ao esporte, a saúde, a estética etc. Por isso, na presente pesquisa, propomos uma reflexão acerca da possibilidade de uma outra relação com as atividades físicas/práticas corporais, partindo da noção de que tal característica prescritiva decorre do fato de a EF não escapar aos ditames da racionalidade moderna; segundo Nietzsche: racionalidade socrático-platônica-cristã. Assim, é por ser fruto mesmo da modernidade que a EF opera em determinada lógica prescritiva, propriamente, vinculando sua prática na busca por alcançar algo idealizado, estritamente, circunscrito no futuro – meta. Se, como nos indica Nietzsche, a centralidade da racionalidade ocidental está no valor da verdade – na ciência – e no modo metafísico de compreensão da existência, para a EF poder romper com tal lógica, ou para pretendemos uma outra relação com as atividades físicas/práticas corporais, nos seria necessário rompermos com essa lógica: estabelecer um novo valor. Para tanto, será imprescindível verificar o modo como a EF compreende *corpo*, pois, tal compreensão não haverá de ser metafísica caso, de fato, queiramos outro valor, ainda que prescritivo: será pela noção nietzschiana de *grande saúde* que seremos capazes de problematizá-lo. O que nos permitirá encetar outra perspectiva, a saber, uma atitude não metafísica possível a quem, tal como Nietzsche, constitua-se de *grande saúde*. É nesse sentido que o filósofo surge-nos como *tipo*, tal como um parâmetro; perspectiva – pois detentor de *grande saúde* frente ao decadente; à experiência prescritiva metafísica. Assim, àquelas(es) abertos-aptos a realizarem outras experiências que não as moralmente prescritivas, seria necessário outra noção de *corpo* a fim de perspectivar as distintas práticas; seria necessário compreenderem-se dotados de *grande saúde*.

Palavras-chave: Educação Física. Corpo. Moral. Filosofia.

ABSTRACT

We comprehend that physical activities/bodily practices are mostly dimensioned in a prescriptive dynamic – diagnostic-prescription paradigm – In which effects are sought: the results that they can promote. In this sense, this notion of Physical Education (PE) constitutes itself as an intervention practice that implies all of its effort in the incessant search for results, be them related to sports, health, aesthetics, etc. Because of this, in this current research, we propose a reflection about the possibility of another relationship with physical activities / bodily practices, starting from the notion that such prescriptive characteristic stems from the fact that PE itself is not exempt from the specificities of modern rationality; according to Nietzsche: a Socratic-Platonic-Christian rationality. Thus, it is because it is itself a fruit of modernity that PE operates in a certain prescriptive logic, properly speaking, linking its practice to the search for something that idealized, strictly limited in the future. If, as Nietzsche tells us, the centrality of Western rationality is in the value of reality – in science – and in the metaphysical way of understanding existence, for PE to break with such logic, or to seek another relationship with physical activities/bodily practices, it would be necessary for us to break this logic: to establish a new value. Therefore, it will be essential to verify the way PE comprehends the body, for such comprehension could not be metaphysical if, in fact, we want another value, even if still prescriptive: it will be by the Nietzschean notion of *great health* that we will be able to problematize it. This will allow us to take another perspective, a non-metaphysical attitude, possible to those who, as Nietzsche, are constituted by great health. It is in this sense that the philosopher emerges as a *type*, a parameter; perspective - holder of *great health* when facing the decaying; the metaphysical prescriptive experience. Thus, for those open to/apt to realize other experiences than the morally prescriptive, there will be need another notion of body able to envision the distinctive practices; they would need to understand themselves as donning *great health*.

Keywords: Physical Education. Body. Moral. Philosophy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	17
A organização dos capítulos em decorrência do objetivo de pesquisa	24
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO CIENTÍFICO: DIALOGANDO COM A FILOSOFIA	32
Seção 1 – Educação Física como campo científico que dialoga com os demais campos: limites à condição dialogante.....	32
Seção 2 – Educação Física e Filosofia: delimitando a relação	54
Seção 3 – Uma noção distinta acerca da relação entre Educação Física e Filosofia: a perspectiva metodológica – metafísica	58
Seção 4 – Acerca da relação entre Educação Física e Filosofia: a perspectiva teórica – dialogando com Silvino Santin	69
Seção 5 – Acerca da possibilidade de uma Filosofia da Educação Física.....	74
CAPÍTULO II – A FILOSOFIA DE NIETZSCHE: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS – COMPREENDENDO CONCEITOS-DOCTRINAS- NOÇÕES-TEORIAS	76
Seção 1 – A filosofia de Nietzsche: observações à interpretação.....	80
Seção 2 – A verdade para Nietzsche: tão somente interpretação	84
Seção 3 – Perspectivismo	89
Seção 4 – Fisiopsicologia	93
Seção 5 – Corpo – Grande Razão	97
5.1 Primeiramente: uma dada noção de corpo no campo da EF	97
5.2 Corpo em Nietzsche – transvaloração –: Grande Razão.....	105
Seção 6 – Grande Saúde	109
CAPÍTULO III – NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA	111

CAPÍTULO IV – A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS	126
Seção 1 – O paradigma médico; paradigma diagnóstico-prescrição	129
Seção 2 – Uma perspectiva frente ao paradigma diagnóstico-prescrição: o paradigma da Saúde Coletiva	140
CAPÍTULO V – O TIPO NIETZSCHE DETENTOR DE GRANDE SAÚDE: PERSPECTIVA FRENTE A PRESCRIÇÃO MORAL	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	172

APRESENTAÇÃO

O objetivo do presente texto pode ser compreendido como desdobramento de um processo de formação pessoal que teve início ainda nos anos de graduação, no qual, partindo de necessidades específicas, os objetos de pesquisa foram apresentando-se na medida em que ia identificando algum limite à minha compreensão acerca do campo da Educação Física (EF).

Já na graduação, tanto meu projeto de iniciação científica como a monografia de conclusão de curso foram elaborados a partir de problemas identificados em minha compreensão acerca da EF, i.e., não foram projetos de pesquisa que tiveram como objeto de análise outro que não a própria EF.

A preocupação teórico-metodológica e, por assim dizer, epistemológica, exigiu-me, antes de elencar um objeto próprio do campo, por exemplo o esporte ou a ginástica, compreender adequadamente como o campo da EF pode ser tido como campo de pesquisa científica, bem como assim se constitui. Por isso, naquele primeiro momento, foi com esse interesse que busquei compreender as razões pelas quais a EF pode ser definida como um campo que produz conhecimento científico no diálogo que estabelece com os diversos campos da ciência, não podendo ela mesma ser compreendida como tal.

Procurei nesses dois trabalhos – iniciação científica e monografia – verificar em que medida era possível estabelecer este diálogo e de que modo eu poderia eleger um objeto de pesquisa no campo da EF.

Em um segundo momento, tendo em vista a elaboração de projeto para o mestrado, ao olhar para as possibilidades de pesquisa percebi que a centralidade de diversas destas possibilidades estava na questão do *corpo*. Assim, ao buscar conceituar *corpo*, ou melhor, compreender como o campo da EF conceitua *corpo*, verifiquei que, para meus objetivos de pesquisa, novamente, haveria de dar um passo atrás e, assim, ao invés de realizar uma pesquisa que fizesse uso do conceito, antes teria que buscar compreender, em minha própria pesquisa, como poderia partir de uma determinada compreensão-noção do conceito *corpo* que fosse ou própria do campo da EF ou nele se justificasse.

Inicialmente, parti da noção de que para pensarmos a EF; seu campo de intervenção; a dinâmica mesma que lhe é possível ou desejável realizar, por assim dizer, tal função social – seja em uma pesquisa de cunho mais teórico ou prático, devido seu caráter específico – é necessário estabelecer diálogos estritos com as mais variadas ciências/saberes a depender do proposto objeto de pesquisa; nos apropriarmos das mais diversas teorias. Nesse sentido, entendo que também é possível, as vezes necessário, estreitarmos as distâncias, aproximarmos o debate entre a EF e a Filosofia a fim de que sejamos capazes de compreender mais adequadamente alguns conceitos; nos apropriarmos ou sermos capazes de propor determinado debate epistêmico. I.e., sermos capazes de criarmos nossos próprios conceitos, assim realizando a função mesma da Filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992) no campo da EF.

Deste modo, a tarefa estava dada, a saber, realizar uma pesquisa que desse conta de delimitar o conceito *corpo* no campo da EF, mais especificamente, no subcampo sociocultural. Indicando as implicações ao seu uso e de que modo o campo dialoga com as ciências a fim de pensá-lo – porém, um desafio se apresentava: com quem, quais autoras(es)¹ estabelecer tal diálogo e como, adequadamente, delimitar o debate no campo identificando os interlocutores? I.e., na medida que identifiquei a necessidade de pesquisa, problematizar o conceito *corpo*, haveria de estabelecer uma estratégia que possibilita-se a compreensão de meu objetivo de pesquisa e a apreciação de sua pertinência por quem, no campo da EF, por ela se interessasse. Para tanto, não bastaria realizar um ensaio exploratório, pretensamente filosófico, afirmando isso ou aquilo acerca de *corpo*: seria necessário identificar-exemplificar, na produção mesma do campo, quais

¹ O modo como recorreremos a este recurso para tensionar a invisibilidade de gênero, também na produção acadêmica, se perfaz enquanto gesto político que, na “falta de uma correspondência exata entre as palavras e as coisas” (VARIKAS, 2016, p. 115), tem em mente o que nos aponta Eleni Varikas: “A inadequação entre minhas percepções subjetivas e as ferramentas de que disponho para comunica-las faz de uma parcela significativa de minha experiência do mundo uma experiência indizível – logo, clandestina – que lapida de maneira subterrânea o meu relacionamento com o outros, sem poder se medir nessa relação intersubjetiva especificamente humana que pode lhe conceder uma visada universal. (...) A subjetividade paranoide daqueles para quem o pleno acesso à humanidade se choca com barreiras invisíveis não passa de pura invenção de seus detratores. De igual maneira, é uma das modalidades da existência de todos aqueles que nasceram do lado ruim do universal, num mundo que supostamente teria abolido os privilégios de nascença”. Em uma perspectiva que: “Nascer mulher, e reivindicar a dignidade do indivíduo livre, supõe ao mesmo tempo levar a sério as promessas do universalismo e desafiá-lo” (2016, p. 115).

noções se distanciariam da que pretendo demonstrar, por assim dizer, aquela à qual me filio; o *tipo* ao qual me adequo. Diferenciando-a de algum exemplo específico, indicando os motivos que me levam reivindicá-la como perspectiva menos adequada.

Tal necessidade ficou clara quando pôde ser verificada a dinâmica que se colocou à discussão teórica de um trabalho apresentado no segundo semestre de 2018 no *1º Fórum discente de pós-graduação* realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP). No debate com colegas acerca do modo como seria apresentado o trabalho, percebemos que a fim de estabelecer diálogo com os pares, apesar de propormos uma reflexão notadamente filosófica, haveríamos de pautar o debate em um exemplo prático específico, tendo em vista a dificuldade que se apresentaria devido à pouca tradição no campo da EF – ou especificamente na FEF-UNICAMP – quanto à discussões mormente teórico-filosóficas.

O trabalho que propunha uma reflexão acerca da noção de valor na filosofia nietzschiana – “QUE SÃO VALORES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DELIMITANDO O CONCEITO, RECEANDO O LUGAR COMUM. OU NIETZSCHE FRENTE A VOLTAIRE E ROUSSEAU” (RIBEIRO; CORREIA, 2018) – teve seus pontos fundamentais ilustrados nas primeiras cenas do filme *2001 Uma odisseia no espaço* (1968), dirigido por Stanley Kubrick (1928–1999). E assim, o modo como ocorreu a apresentação e o posterior debate, nos fez perceber a necessidade de fundamentar com dados empíricos – na produção mesma do campo – aquilo que filosoficamente propomos.

E, é nesse sentido que objetivamos aqui fazer uso do exemplo da prescrição hegemônica no campo da EF. Pois, no capítulo final da presente dissertação, como pretendemos demonstrar, a depender do modo que objetiva-se prescrever, incorre-se em destinações mormente morais que éticas – modo este implicado propriamente na noção de *corpo* – da qual nossa perspectiva, devidamente fundamentada na filosofia nietzschiana, se distancia principalmente em decorrência da distinta visão de mundo que orienta diretamente o modo referido modo prescritivo próprio da EF contemporânea.

Tendo isto em mente, a saber, verificar como, no campo da EF, em seu subcampo sociocultural podemos compreender *corpo*, observando que a pesquisa proposta haveria de levar em questão exigências teórico-metodológicas a fim de

estabelecer diálogo com pesquisadoras(es), estudantes, deste subcampo, faltava ainda verificar a pertinência-relevância da pesquisa para o campo da EF. Pertinência esta que deveria ser verificada a partir da justificativa acerca das contribuições que uma pesquisa deste tipo poderia trazer para o debate da EF. O que me pareceu justificado após verificar o modo como, no contemporâneo, se efetivam as práticas de atividade física/práticas corporais, fortemente vinculadas à uma determinada noção prescritiva² que demarca o papel – a função – tanto destas atividades como o papel social – função – da EF.

Assim, o tema de pesquisa foi sendo circunscrito, materializado em determinada contingência que me permitia reivindicar sua validade acadêmica e ainda sua relevância social. Pois, visto que o projeto de mestrado seria desenvolvido em uma instituição pública, tal preocupação acerca da pertinência do tema não poderia deixar de levar em conta o modo que este se justificaria coletivamente. I.e., não bastava ser uma pesquisa que objetivasse uma questão pessoal-individual, ainda que tivesse como objetivo promover minha formação intelectual. Carecia justificá-la coletivamente; a questão a ser colocada haveria de ser uma questão que, de modo mais amplo, estivesse levando em consideração o coletivo: a sociedade na qual estou inserido, o campo científico ao qual me submeto.

Ao identificar um incômodo; problema – o modo prescritivo no qual mormente opera a EF – em um primeiro momento, a figura do *flâneur* surgiu como alternativa perspectiva dado, principalmente, o modo como podemos compreender que este experienciava a cidade. Experiência esta que pode ser compreendida, de certo modo, como distinta da experiência prescritiva que orienta-se por um objetivo de valor

² Inicialmente a motivação para a pesquisa se deu em um recorte de crítica à prescrição no campo da EF, assim: de forma genérica. Posteriormente, tal noção, provou-se equivocada – ou, ao menos, acreditamos poder argumentar nesse sentido. Visto que, o modo como procuramos caracterizar o campo nos permitiu compreendê-lo, propriamente, como prescritivo. I.e., ao definirmos a EF como campo de intervenção social caracterizado por sua intenção pedagógica (BRACHT, 2000; 2014), por conseguinte, afirmamos que a prescrição lhe é inerente; tendo em vista que toda intervenção há de ser realizada em virtude de objetivos específicos, previamente estipulados, não poderia requerer outra perspectiva, senão, a de uma EF caracterizada enquanto, por assim dizer, campo prescritivo intervenção pedagógica. Por isso, a crítica deslocou-se, melhor dizendo, ampliou-se da prescrição para um modo específico de prescrever no campo da EF (que como poderá ser verificado: o modo influenciado pelo paradigma diagnóstico-prescrição, notadamente, um modo moral).

específico – em uma dinâmica metafísica; em detrimento da experiência no presente, em virtude da possibilidade de realização futura.

No entanto, a maneira como a modernidade determina a atividade do *flâneur*, propriamente a *flânerie* – na qual Charles Baudelaire (1821 – 1867), para Walter Benjamin (1892 – 1940), é seu máximo representante –, ocorreu-me que, talvez, o *flâneur*, ainda que um parâmetro para pensarmos o modo que nos relacionamos com o mundo; como transitamos pela cidade e, nela, abertos às experiências, este, não poderia ser caracterizado adequadamente como um *tipo*; perspectiva. E é nesse sentido que, percebendo os limites na busca por estabelecer o *flâneur* como parâmetro, surge então um *tipo* específico que, podemos afirmar, faz frente à prescrição, pois, notadamente, faz frente à metafísica: surge-nos o *tipo* Friedrich Nietzsche (1844–1900).

Por isso, além de filósofo com o qual dialogamos, Nietzsche, compreendido enquanto *tipo*, nos servirá de parâmetro frente à contemporânea dinâmica-lógica prescritiva da EF. Pois, determinada EF prescritiva configura-se como sintoma da modernidade; da racionalidade socrático-platônica-cristã e, assim, satisfaz as exigências ascéticas; da doença; do espírito de peso; do decadente e, exigir sua alteração ou mudança de paradigma – dogma – seria não levar em consideração que tal ocorrência estaria vinculada à necessária transvaloração de nossa moral moderna-ocidental. Visto que, esta, enquanto sintoma, apenas se alteraria ou deixaria de satisfazer, propriamente, os espíritos livres – o além do humano. Daí a necessidade de uma perspectiva tal qual a do *tipo* Nietzsche, uma perspectiva própria daquele que é detentor de grande saúde que, com ela – determinada EF prescritiva – saiba conviver compreendendo suas necessidades e implicações, mas sendo capaz de criar modos e mecanismos para dela distanciar-se quando preciso – notadamente, criar outros, talvez, seus próprios valores. Assim, adeptos dessa perspectiva de EF, estes, compreenderiam suas existências como efetivação em corpo, guiados, sem restrições morais, pela *grande razão* – o corpo – e, talvez por isso, munidos de *grande saúde* fariam frente aos modernos, metafísicos. Compreendendo-os, porém, perspectivando, sabendo-se distintos e, assim, colocando em prática tal distinção no modo em que se relacionam ou experienciam o mundo; experienciam as práticas corporais.

INTRODUÇÃO

No presente texto pretendemos realizar dois movimentos específicos, a saber, uma reflexão filosófica e uma crítica à noção prescritiva na EF oriunda, por assim dizer, do campo biomédico. Compreendendo que

As ciências biomédicas foram tornando hegemônico um modo do assistir próprio do paradigma diagnóstico-prescrição e seu respectivo modelo médico-hegemônico de agir, anulando as práticas cuidadoras ou do acompanhamento horizontal do processo de ser saudável-adoecer-curar-se. Na modernidade, a força do modelo tecnológico médico-hegemônico transbordou as fronteiras nucleares da medicina, invadindo e configurando também o processo de trabalho de outros núcleos profissionais da área da saúde e impondo-se como imagem às carreiras com pretensão de atuação profissional técnico-científica em saúde. (CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 53)³

Assim, pode-se perceber que a EF inclui-se nessa dinâmica tanto de ação profissional, intervenção, como de produção do conhecimento orientada pelo paradigma diagnóstico-prescrição. Pois, notadamente, se encaixa no quesito ‘profissionais da área da saúde’ em que

Esse transbordamento e hegemonia estabeleceram uma trama entre os saberes e práticas da clínica e os saberes e práticas sobre o corpo, estabelecendo concepções dominantes sobre a corporeidade e aptidão física; a saúde e atividade física; a qualidade de vida e necessidade de exercício físico e o bem-estar e um corpo em forma como típicos de um mecanicismo corporal e um biologicismo da saúde, do corpo e da vida. (CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 54)

A EF, então, estaria integrada a esse “sistema de pensamento” que estabeleceu uma tradição e um processo de modelagem da educação dos profissionais de saúde” e, por isso, sua formação profissional

assentada em um processo de trabalho marcado pelo ensino e treinamento esportivo agora busca um perfil de atuação clínica com o risco de que lhe seja correspondente e não a introdução de sua variação e singularidade, a compreensão do corpo reconciliado com a produção de si e do mundo e com a produção de uma saúde afirmativa da vida, inventiva e criativa, nada mecanicista ou biologicista. (CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 54)

³ Esse, o modelo paradigmático a quem no campo da EF a compreende enquanto ciência.

Deste modo temos ao menos duas opções à atuação em EF: primeiramente, aquela que, ao pretender-se científica ou adequar-se aos ditames de um biologicismo a fim de obter respaldo e reconhecimento por um campo acadêmico consolidado, i.e., filiando-se ao paradigma diagnóstico-prescrição, operando a partir de um saber tradicional médico: valida-se já nessa filiação. E, em segundo, outra possibilidade de atuação que observa a necessidade de a EF, como anteriormente citado, a partir de sua singularidade, compreender corpo e o reconciliar “a produção de si e do mundo”. Esta última possibilidade, no entanto, exige “a produção de uma saúde afirmativa da vida, inventiva e criativa, nada mecanicista ou biologicista”⁴.

E é nesse sentido que, no presente trabalho, surge a noção nietzschiana de *grande saúde*. Pois, como nos indica Nietzsche, “pressuposto fisiológico”⁵ que é, a saber, um meio para um novo fim, “ou seja, (...) uma nova saúde, mais forte alerta alegre firme audaz que todas as saúdes até agora” (NIETZSCHE, 2012, p. 258; 2008a, p. 81).

Essa outra saúde, a *grande saúde*, é afirmada por Nietzsche como exigência para

Aquele cuja alma almeja haver vivido o inteiro compasso dos valores e desejos até então havidos, e haver velejado as praias todas desse ‘Mediterrâneo’ ideal, aquele que quer, das aventuras da vivência mais sua, saber como sente um descobridor e conquistador do ideal, e também um artista, um santo, um legislador, um sábio, um erudito, um beato, um divino eremita de outrora: para isso necessita mais e antes de tudo uma coisa, a grande saúde — uma tal que não apenas se tem, mas constantemente se adquire e é preciso adquirir, pois sempre de novo se abandona e é preciso abandonar... (NIETZSCHE, 2012, p. 258-259; 2008a, p. 81).

Uma possibilidade e exigência que se coloca àquelas(es) que compreendem no mundo o peso da moral e o equívoco quanto à busca da verdade pelo “homem atual”, pois

ah, de modo que doravante nada nos poderá mais saciar!... Como poderíamos nós, após tais visões, e com tal voracidade de ciência e consciência, satisfazermo-nos com o homem atual? É muito mau, porém inevitável, que

⁴ Em certo sentido, no último capítulo trataremos da distinção entre estas duas perspectivas que circunscreveriam possibilidades de intervenção.

⁵ No segundo capítulo evidenciaremos o que para Nietzsche é *fisiologia*, por hora, vale lembrar que não se opõe ou se distingue de *psicologia*, pois, propriamente: *fisiopsicologia*.

olhemos as suas mais dignas metas e esperanças com seriedade a custo mantida, e talvez sequer as olhemos mais... (NIETZSCHE, 2012, p. 259; 2008a, p. 81).

Assim, para aquelas(es) que colocam-se nesse caminho

Um outro ideal corre à nossa frente, um ideal prodigioso, tentador, pleno de perigos, ao qual ninguém gostaríamos de levar a crer, porque a ninguém reconhecemos tão facilmente o direito a ele: o ideal de um espírito que ingenuamente, ou seja, sem o querer, e por transbordante abundância e potência, brinca com tudo o que até aqui se chamou santo, bom, intocável, divino; para o qual o mais elevado, aquilo em que o povo encontra naturalmente sua medida de valor, já não significaria senão perigo, declínio, rebaixamento ou, no mínimo, distração, cegueira, momentâneo esquecer de si (NIETZSCHE, 2012, p. 259; 2008a, p. 81-82).

Com isso, Nietzsche nos faz perceber que, antes de tudo, a *grande saúde* é um enfrentamento moral de quem se percebe não mais caber naquilo que é ditado pelos valores de seu tempo; daquela(e) que, por exemplo, se coloca frente à noção de que a atividade física é sinônimo de saúde quanto busca promover o cultivo de si a partir de um “ideal de bem-estar e bem querer humano-sobre-humano, que com frequência parecerá inumano, por exemplo, ao colocar-se ao lado de toda a seriedade terrena até então, ao lado de toda a anterior solenidade em gesto, palavra, tom, olhar, moral e dever, como sua mais viva paródia involuntária” (NIETZSCHE, 2012, p. 259; 2008a, p. 82).

Ou, como observa Flávio Alves e Yara Maria de Carvalho, no campo da EF a *grande saúde* pode ser o deslocamento de olhar, no qual, “interessa muito mais as relações traçadas no movimento de se buscar uma prática corporal, do que a prática propriamente dita em seus mecanismos internos e procedimentais de efetuação” (2010, p. 242). Possibilidade esta que, diferentemente das práticas de atividades físicas, direcionadas, notadamente, por valores definidos – uma moral específica – não promoveria “certa visão de atividade física e saúde que dentre as infinitas arbitrariedades que institui, nos faz ver beleza física como sinônimo de magreza, corpo sarado como sinônimo de saúde, além de outras aproximações” (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 231).
Pois,

As próprias práticas corporais já estão abertas a este movimento relacional e se estruturam a partir deste movimento de promoção do encontro, seja no âmbito da pessoalidade – atenta à consciência primeira que tonifica a expressão do ser próprio (o corpo enquanto condição da existência) - ou no âmbito das

relações com os outros, onde os laços sociais são ressignificados à luz de outros domínios não restritivos (os imperativos morais), mas potenciais. (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 242)

No entanto, pensar a possibilidade de uma nova concepção de saúde para o campo da EF que, notadamente, coloca em questão o paradigma de ‘atividade física = saúde’, nos parece não prescindir, de mesmo modo, da reivindicação de uma outra noção de corpo que não a noção própria do referido paradigma – corpo máquina, estritamente biológico. Por isso, procuraremos demonstrar a possibilidade de se problematizar a noção prescritiva hegemônica da EF a partir de um questionamento da noção de corpo própria de uma EF circunscrita; que é produto-resultado da modernidade e, por isso, tem, ainda, sua concepção marcada, estrita ou exclusivamente, por valores metafísicos quanto à experiência humana no mundo – o paradigma diagnóstico-prescrição.

Para tanto, Nietzsche surge como o *tipo* mesmo – tal como um parâmetro – que nos permite pensar a possibilidade de nos constituirmos no mundo partindo de uma outra compreensão de si que não pretende-se metafísica, i.e., que vê no corpo a efetivação do humano. Para tanto, observamos que em

Ecce Homo temos a representação de um tipo, o tipo Nietzsche. (...) o filósofo ofereceria, então, nessa obra uma vertente positiva de sua filosofia. *Ecce Homo* não prestaria somente à crítica, mas à apresentação de um tipo que se quer saudável em oposição a um tipo doente. (...) aponta para uma nova interpretação ou para uma nova gama de valores que surgem a partir do arranjo de afetos Nietzsche. Pois, determinadas configurações de afetos têm, em relação a tudo o mais, sua maneira de apreciar, agir e avaliar; da sua perspectiva, cada configuração interpreta o mundo. (OLIVEIRA, 2007, p. 09-10)

Porém, problematizar o paradigma diagnóstico-prescrição – que em nosso entendimento implica e está implicado na mesma visão de mundo que promove determinada compreensão de corpo, vida, saúde e doença, que não aquele de que nos fala Nietzsche – compreendendo que a EF caracteriza-se por seu caráter de intervenção pedagógica, para tornar-se possível outro modo de experiência de si a partir das práticas corporais, nos é necessário promover outra atitude que não aquela que vê na atividade física um meio para se atingir os mais variados fins – estritamente morais. I.e., nos é necessário promover uma prática que se oriente, ainda que por valores, por valores mais

éticos que morais, que, por isso, possibilitem a experiência de práticas corporais a partir do que estas podem promover para a constituição e cultivo de si. E, é nesse sentido que, no presente trabalho, então, surge o *tipo* Nietzsche detentor de grande saúde, como o *tipo* promovedor de determinada prática pedagógica que se interesse por tencionar as compreensões-noções-visões de mundo que se orientam por determinada moral prescritiva, notadamente metafísica – tanto nos objetivos que se colocam, quanto na compreensão de corpo e vida para os quais esses são estipulados. Pois, o *tipo* Nietzsche, seria aquele aberto à experiência com o mundo, que, por isso, não prescreve sua atividade a não ser pelo diagnóstico de que a vida não é outra coisa além da realização e experiência do momento presente, constante vir-a-ser.

Ainda, pretendemos realizar um exercício propriamente filosófico a fim de concretizar a referida demonstração. I.e., para sermos capazes de demonstrar o modo como a noção de corpo da EF implica em determinada concepção prescritiva, realizaremos um exercício de reflexão que, partindo de conceitos específicos, devidamente demonstrados, possamos demarcar, assim, o que compreendemos ser necessário e possível à um debate pretensamente filosófico no campo da EF – debate que propõe-se radical quanto ao diálogo apropriadamente estabelecido com o campo da Filosofia, ao mesmo tempo em que busca tornar-se compreensível àquelas(es) que têm livre trânsito aos conceitos-teorias da EF, mas que, no entanto, carecem de maior atenção e cuidado quando convidados à perspectivarem questões próprias do campo a partir de autoras(es), conceitos, noções e teorias filosóficas.

Não pretendemos perfazer uma apresentação da filosofia de Nietzsche, algo como: trazer para a EF conceitos-doutrinas-noções-teorias do filósofo que possam ajudar a problematizar ou compreender o campo. De outro modo, a partir de uma questão específica da EF, a saber, em que está implicada a prescrição que decorre do paradigma diagnóstico-prescrição e quais possibilidades uma outra noção de saúde pode promover, buscamos no filósofo um interlocutor que nos permita melhor compreender a questão proposta. Assim, não trataremos de demonstrar as possibilidades da filosofia nietzschiana para a EF, mas, sim, de cotejá-las tendo como base uma questão específica da EF.

Nesse sentido, nosso intuito maior é promover o diálogo EF-Filosofia a fim de sermos capazes de melhor problematizar-validar-compreender a referida questão. Visto que, o presente trabalho se realiza no campo da EF a partir de, pretensamente, uma perspectiva ancorada na Filosofia. I.e., é da primeira que partimos, tendo a noção de nossos limites, para nos aproximarmos da Filosofia ampliando nosso horizonte de análise. Horizonte que, a princípio, reduzido e que assim permanecerá se, por acaso, não formos capazes de, recorrendo às *ciências mães* (BRACHT, 2014), dar conta daquilo que se apresenta enquanto limite-questão-problema a ser ultrapassado.

Por isso, a filosofia de Nietzsche foi escolhida pois, é aquela na qual, pudemos identificar o ponto de partida à realização de nosso objetivo, a saber, é ela que nos possibilita outra compreensão de corpo – não metafísica, e por isso uma outra compreensão de saúde: *grande saúde*. Compreensão esta que contribui para a noção de que

É a Educação Física que mais propriamente pode recolocar a dimensão corpórea da existência subjetiva na prática cuidadora, retirando o corpo do lugar instrumental da atividade física para o lugar do desejo e da energia vital que se impulsiona ao contato com as sensações, ao contato/encontro com o outro de maneira concreta, real (não em tese, não em filosofia do cuidado), mobilizando junto com um corpo de ossos e músculos, um corpo de afetos e da expansão da experiência humana. (CECCIM; BILIBIO, 2007, p. 54)

Deste modo, podemos afirmar que a presente dissertação configura-se enquanto uma reflexão filosófica devido, principalmente, às dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. Percebemos que eleger determinados objetivos ou pretender operar com conceitos específicos no campo da EF, pode nos exigir esforços e análises para os quais não encontramos tão facilmente interlocutores. Nesse sentido, acreditamos que um caminho esperado à dissertação – dar conta de uma revisão bibliográfica e realizar detidamente um debate teórico – não está adequadamente alinhado à pesquisa que, na EF, busque dialogar com a Filosofia, por exemplo. Pois, nos parece que, por isso, se não anunciada enquanto reflexão, a dissertação pode tomar corpo de tese e o afirmado, aquilo que é tido como hipótese para a reflexão, deste modo, necessitaria ser defendido.

Portanto, partimos de uma problemática que acreditamos ter fundamentação empírica, a saber, a prescrição no campo da EF, para refletir sobre o modo como no campo

é possível estabelecer o devido diálogo com a Filosofia a fim de compreendermos em que implicam distintos modos de prescrever. Para isso nos aproximamos da filosofia de Nietzsche não pelo fato de nele perceber ou verificar que podemos encontrar as respostas, mas, pelo contrário: por observar que nos escritos do filósofo é possível encontrarmos elementos adequados para que seja levado a termo tal compreensão, i.e., aprofundar os questionamentos e a reflexão.

Pois, não compartilhamos da noção de que a Filosofia deva servir para responder qualquer questão que seja. Cremos, antes, que a EF ao estabelecer tal diálogo pode melhor compreender suas questões e assim, talvez, ser capaz de produzir melhor suas respostas – aqui dizemos ‘melhor’ em decorrência do que pretendemos apresentar, que: ao problematizarem suas práticas, professoras(es)/profissionais de EF encontram no paradigma diagnóstico-prescrição justificativas e razões para a intervenção pedagógica, em uma perspectiva de intervenção que, no decorrer do presente texto, há de ser evidenciada como a menos adequada a quem busque na EF problematizar a distinção-dicotomia corpo – mente; humano-corpo.

Para tanto, estabelecemos a distinção entre atividade física e práticas corporais na medida em que a primeira pode ser compreendida, como anteriormente exposto, estritamente relacionada à instrumentalização funcional da prática-intervenção pedagógica na EF, em uma perspectiva implicada no cotidiano, pois:

Quando falamos e escrevemos a respeito do movimento, o conceito que primeiro aparece é o da atividade física seja na mídia impressa e televisiva, seja nos periódicos científicos, nas pesquisas, nas apresentações em congressos ou ainda na conversa diária quando o tema se refere à atenção ao corpo vinculando-o à saúde, alimentação e nutrição e ao sedentarismo. A discussão, na maioria das vezes, justifica-se para chamar a atenção das pessoas e dos coletivos para a "necessidade" de atividade física, com vistas a combater as doenças que, cada vez mais, comprometem a saúde das populações. E de uma determinada atividade física, aquela associada ao gasto de energia (...), e diretamente vinculada à alimentação (...); e à prevenção da doença. (CARVALHO, 2006, p. 36)

Notadamente, verifica-se que: “Essa atividade física fundamenta-se na física clássica, newtoniana, atividade física como sinônimo de gasto de energia, diretamente associada à ideia de ingestão de calorias: ‘se você ingerir mais calorias será necessário fazer mais atividade física’” (CARVALHO, 2006, p. 36).

Já a segunda, as práticas corporais, as compreendemos como aquelas que podem dar movimento a “um corpo de afetos”, pois estas:

são componentes da cultura corporal dos povos, dizem respeito ao homem em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar *corporalmente*. Nesse sentido, agregam as mais diversas formas do ser humano se manifestar *por meio do corpo* e contemplam *as duas racionalidades*: a ocidental (ginásticas, modalidades esportivas e caminhadas podem ser exemplos) e a oriental (tai-chi, yoga e lutas, entre outras). (CARVALHO, 2006, p. 34 - *grifo meu*)⁶

E, por isso, “práticas corporais podem agregar o conjunto de ações voltadas para o cuidado com o corpo”, mas, no entanto, é necessário “um conceito ampliado de atenção ao corpo” para que sejamos capazes de multiplicar “as possibilidades de ação (...). Há, entretanto, diferenças conceituais importantes porque cada uma das denominações (exercício físico, atividade física, educação física, lazer, treinamento e recreação) carrega valores próprios de determinado tempo e espaço” (CARVALHO, 2006, p. 36). Isso em decorrência de que: “A todo componente da cultura corporal são atribuídos valores, sentidos e significados e dessa constatação decorre que há sentido praticar ginástica aeróbica para algumas comunidades, mas não para outras (CARVALHO, 2006, p. 35).

A organização dos capítulos em decorrência do objetivo de pesquisa

A organização dos capítulos teve em vista tanto necessidades de fundo teórico-metodológicas como metodológico-conceituais. Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa que busca no campo da EF dialogar com a Filosofia, verificamos – ou,

⁶ Os trechos grifados são para chamar atenção à dois aspectos distintos: primeiro, há determinada perspectiva dicotômica no modo que discursivamente objetiva-se *corpo*, ainda que pretenda-se demarcar o distanciamento do dualismo cartesiano – mente/corpo – inaugura-se o dualismo contemporâneo – humano/corpo – no qual indivíduo e corpo são, de mesmo modo, dualizados em uma dinâmica em que, adjetivado, ‘*corpo*’ é compreendido como ‘*o corpo*’ e que, por isso, subsume-se no indivíduo (LE BRETON, 2016). Segundo, ainda que concordemos com a noção de prática corporal indicada pela autora, mesmo não sendo objetivo do presente trabalho, há de se verificar, digamos assim, a caracterização do humano em duas racionalidades hegemônicas.

propriamente intuímos – a necessidade de delimitar o modo como compreendemos a EF e a Filosofia, e em que sentido é possível promover o referido diálogo.

Para tanto:

O ‘CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO CIENTÍFICO: DIALOGANDO COM A FILOSOFIA’, de caráter teórico-metodológico, atem-se à noção de EF como campo de conhecimento que dialoga com os variados campos de conhecimento-saberes a fim de produzir conhecimento científico. Porém, buscamos delimitar o que é necessário à realização adequada do diálogo e em que medida, em quais subcampos, ele ocorre. Em um segundo momento, buscando ancorar-nos teoricamente em possibilidades distintas de uso-relação que a EF pode estabelecer com a Filosofia, apresentamos dois autores – dois *tipos* – e justificamos o modo que compreendemos ser mais adequado, à quem no campo da EF, pretenda estabelecer esta relação; dialogo com Filosofia.

Também, diz respeito ao modo que interpretamos a EF e buscamos delimitar a possibilidade da noção de diálogo – estabelecendo parâmetros para que seja possível reivindicar a condição dialogante. Nesse sentido, o *tipo* Santin surge-nos enquanto o mais adequado frente ao *tipo* Barbosa – especificamente: dois modos distintos de interpretação do diálogo.

O ‘CAPÍTULO II – A FILOSOFIA DE NIETZSCHE: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS – COMPREENDENDO CONCEITOS-DOCTRINAS-NOÇÕES-TEORIAS’, organiza-se, de mesmo modo, a partir da preocupação teórico-metodológica que pretende demonstrar como interpretamos os conceitos-doutrinas-noções-teorias da filosofia de Nietzsche, aqueles que são de fundamental relevância para a realização do objetivo aqui proposto. Nos detemos principalmente ao conceito corpo e, em decorrência de Nietzsche promover uma interpretação desse conceito, que é diametralmente oposta à noção hegemônica no campo da EF – principalmente no subcampo biodinâmico – nesse sentido: expomos nossa interpretação acerca de determinada compreensão de corpo própria do campo da EF a fim de promover o discernimento entre ambas.

Partimos da dificuldade quando à interpretar e trazer para a EF – dialogar com os pares – um filósofo que não tem seu pensamento difundido no campo. Assim, buscamos realizar uma apresentação dos conceitos que tenta dirimir a ocorrência de equívocos, tanto em nossa interpretação, como no entendimento daquilo que pretendemos apresentar – é nesse horizonte que se orientou a escolha das obras de referência. Visto que, objetivamos ‘aplicar’ determinados conceitos-doutrinas-noções-teorias da filosofia nietzschiana no campo da EF e não, inadvertidamente, perfazer uma investigação propriamente filosófica acerca do que nos diz o filósofo alemão – o que, em nosso entendimento, ainda que não discutidos, nos é exigido o esforço de circunscrevê-los adequadamente – cada um dos conceitos com os quais pretendemos operar.

Pois, Nietzsche é expressamente taxativo quanto ao modo que devemos ou não lê-lo – ainda que não, de mesmo modo, expressamente objetivo. Talvez, seja nesse sentido que Nietzsche afirme e faça exigências, estabeleça diretrizes à suas(eus) leitoras(es)⁷. Estas(es), que devem ruminar, não devem ter pressa para compreender seus escritos, do contrário, em uma dinâmica ainda moderna, buscarão respostas fáceis; atalhos. Pois, é sabido que tal estratégia, a que é realizada quando Nietzsche se dirige às suas(eus) leitoras(es):

Ela tem em vista um destinatário bastante específico: o homem moderno que não sabe ler bem. O seu objetivo pode, assim, ser classificado como puramente corretivo. O bom leitor dos textos nietzschianos seria aquele que toma distância dos valores cultivados na modernidade, como pressa, improbidade, utilitarismo” (NASSER, 2014, p. 34-35).

Ainda, é com tais exigências-diretrizes em mente que se desdobra nossa atenção sobre o que, notadamente, é central no presente trabalho, a saber, o conceito de *grande saúde*.

⁷ Quanto a tais exigências, propriamente sugestões, pode-se afirmar que fazem “parte de uma estratégia mais sofisticada. Pois Nietzsche não quer com elas fazer somente uma advertência oportuna, mas também apresentar regras. Isso significa que a obra nietzschiana – ou ao menos parte dela, aquela que compreende os escritos aforismáticos – não pode ser abordada como um objeto que acolhe diversos tipos de leituras sem impedimentos. Trata-se de uma obra bastante peculiar que impõe, desde si, condições para ser acessada, exigindo, enfim, um tipo de leitor ideal” (NASSER, 2014, p. 33-34).

Na contemporaneidade a questão frente à noção de saúde e doença está implicada na racionalidade moderna – propriamente na racionalidade metafísica – socrático-platônica-cristã, aquela que não prescinde da verdade. Ao contrário, para Nietzsche, estar aberto à experiência da doença é compreendê-la enquanto experiência de vida e não como deletéria; complicadora à vida – experiência de morte. Pois, viver é não permanecer, no sentido que o organismo é criação e destruição simultâneas-concomitantes – daí a importante relação Apolo-Dioniso.

Uma sociedade tal qual a sociedade moderna, que tem seus valores morais fundamentados na racionalidade socrático-platônico-cristã; que crê na verdade e, por isso, na permanência das coisas – ainda que Sócrates tenha dito que ao morrer se libertaria da prisão que é o sensível; que é o corpo (PLATÃO, 2014), ainda que para cristãos o sentido da vida esteja na eternidade, i.e., em fazer do agora uma abertura para o que está por vir – essa sociedade tem em si; é constituída por valores que tendem à permanência, o que promove a todo o custo, dentre outras coisas, a busca por manter o corpo saudável; permanente, principalmente, na aparência. Nesse sentido, estar saudável é estar vivo e conservar a vida, enquanto que estar doente é estar em um estado que rompe com a permanência e que, por isso, nega – pois desestabiliza – a certeza e a verdade: a vida.

Nesse sentido, a noção de *grande saúde* de Nietzsche torna-se complexa para o moderno por contrapor a referida visão de mundo, pois, interpreta a doença, ou o estar doente, apenas como mais um dentre os modos de se estar vivo, e, nela, acredita ser possível ter experiências distintas que enaltecem a vida na medida em que nos permite vivenciá-la a partir de outro ponto de vista – abertura para o perspectivismo.

Para tanto, a fim de sermos capazes de compreender o conceito de *grande saúde*, por outro lado, entendemos que nos é exigido a compreensão de outros conceitos-doutrinas-noções-teorias da filosofia de Nietzsche, na medida em que esse conceito está implicado no que o filósofo afirma ser a *verdade*, a *vida*, a *vontade* – a dinâmica das forças –, o *corpo*, o *perspectivismo*, sua *fisiopsicologia*. Acreditamos que, mesmo não afirmando que a filosofia nietzschiana não se trata propriamente de uma cosmologia, não há outro meio a fim de compreendê-la, senão, reivindicar, por assim dizer, o modo cosmológico como seus conceitos-doutrinas-noções-teorias se articulam. O que exige

à(o) leitora(or) compreender uns em relação aos outros. I.e., é necessário uma visão-compreensão cosmológica acerca do conceito-doutrina-noção-teoria do qual pretende-se fazer uso.

Dito de outro modo, para falar da *grande saúde* em Nietzsche é necessário compreender o que o filósofo entende por *corpo* e, para isso, temos de ter em mente o que ele entende por *fisiopsicologia*, por *vida*, por *vontade* – a dinâmica das forças, por *verdade* e *perspectivismo*, por *grande razão*. Pois, em sua filosofia, tais conceitos-doutrinas-noções-teorias estão encadeados, no sentido de que seja impossível explicar um sem que seja necessário elucidar, fazermos menção a outro ou outros – como poderá ser analisado, por exemplo, não é possível compreender *corpo* se não verificarmos o que é seu *perspectivismo* e que é *vontade*, do mesmo modo que não podemos dizer que é *perspectivismo* na filosofia nietzschiana sem nos recorrermos ao que o filósofo diz ser a *vida*, o humano; *corpo*.

Tal compreensão cosmológica ficará evidente na medida em que apresentamos nossas interpretações acerca da filosofia de Nietzsche, aquelas que movimentam as reflexões de nossa pesquisa.

O ‘CAPÍTULO III – NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA’, tem a mesma preocupação teórico-metodológica que os dois primeiros capítulos, pois, a saber, pretendemos delimitar adequadamente o modo como olhamos para o passado observando atentamente o risco de incorrer em anacronismos, saudosismos ou idealismos desnecessários. Para tanto, objetivamos a História a partir da perspectiva nietzschiana.

Nele, tecemos alguns comentários de como, a partir de Nietzsche, é possível recorrermos à História a fim de delimitar nossa vida presente. No sentido de que o que já foi experienciado pela humanidade pode-nos servir de parâmetro, perspectiva para que sejamos capazes de traçarmos alternativas naquilo que compreendemos como problema contemporâneo a partir do diagnóstico que fazemos do presente.

O olhar para a História não deve ser motivado por uma perspectiva saudosista-idealista que vê por exemplo no iluminismo o erigir de valores morais plenos à humanidade. Mas, sim, tornar possível compreender como a humanidade, em determinados momentos de nossa história, estabeleceu relações com e no mundo – o dado histórico nos serve, assim, de ponto de partida nunca como objetivo ou meta a ser alcançada.

O ‘CAPÍTULO IV – A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS’, bem como o quinto capítulo, em decorrência do que foi apresentado nos anteriores, tenta levar a termo a reflexão acerca de como o modo que a EF hegemonicamente prescreve sua intervenção implica ou está implicado nos objetivos pretendidos. Abrindo assim, a partir da crítica ao modelo prescritivo metafísico-teleológico-formador de um humano predeterminado, para a possibilidade de determinada intervenção que possa ancorar-se em outros valores. Valores éticos que compreendam o humano aquém de qualquer escatologia ou destino que não se configure enquanto contingente – vir-a-ser.

Nesse quarto capítulo pretendemos demonstrar que a centralidade da questão/problema não está propriamente na prescrição, mas, por assim dizer, em determinada moral prescritiva. I.e., a questão a que devemos nos atentar é a qual moral se deve a convenção do modo como no campo da EF busca-se prescrever? Dito de outro modo: de qual racionalidade/paradigma⁸ decorre nossa noção de saúde/doença? Pois, será ao problematizar o que a promove, esta vigente e hegemônica perspectiva prescritiva no campo da EF, que poderemos reivindicar; propor outra racionalidade/paradigma e nos colocarmos frente à prescrição que compreende saúde em detrimento de doença, notadamente: paradigma diagnóstico-prescrição, próprio da racionalidade médica moderna.

⁸ No presente momento é suficientemente válido pontuar que: “Paradigma é sinônimo de modelo, padrão a ser seguido. É um pressuposto filosófico, matriz, teoria; conhecimento que origina o estudo de um campo científico, ou seja, métodos e valores que são concebidos como modelo, referência inicial” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1143).

Procuramos demonstrar, também, que compreendemos a possibilidade de diversas práticas prescritivas tal como Nietzsche nos fala acerca das metamorfoses do espírito. Nesse conhecido trecho de seu *Assim falou Zaratustra* (1836-1885) o filósofo nos fala sobre o *camelo*, o *leão* e a *criança*: distintas possibilidades de existência que, porém, não se excluem. Para Nietzsche tais metamorfoses são possibilidades e implicam dinâmicas distintas à quem quer que nelas se encontrem ou as busquem. O *leão* não é, a princípio, mais ou menos verdadeiro que a *criança* ou o *camelo*, por exemplo, mas sua existência, tal interpretação, decorre de distintas exigências ao mesmo tempo que implica em determinadas experiências de vida – existência.

Portanto, o que buscamos é compreender quais interpretações podem nos permitir realizar o que é objetivado. Não compreendendo que havemos de estabelecer verdades, visto que a verdade não seria nada mais que, segundo Nietzsche:

Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2008, p. 36-37)

Mas, no entanto, em decorrência do objetivo que se apresenta, há de se esperar que uma interpretação possa ser compreendida como a mais adequada frente as demais; a mais verdadeira dado a necessidade presente, que é de intervenção: por isso a compreensão de que as verdades são contingentes e devem ser compreendidas e estabelecidas em decorrência do que se objetiva. Uma verdade enquanto interpretação não exclui as demais interpretações; não se pretende única e universal, tão somente valida-se por ser perspectivada frente as demais interpretações e identificada, a partir do que se pretende, como a mais adequada; a mais verdadeira – aquela que tem mais valor para a vida; que diz *sim à vida*.

No ‘CAPÍTULO V – O TIPO NIETZSCHE DETENTOR DE GRANDE SAÚDE: UMA PERSPECTIVA FRENTE A PRESCRIÇÃO MÉDICA, realizar-se-á uma reflexão que pretende expor a interpretação de que a EF, por ser compreendida como

campo de intervenção – de intervenção pedagógica –, por mais que não seja ela capaz de transvalorar os valores contemporâneos, talvez, em seu exercício cotidiano; enquanto prática pedagógica, a intervenção possa realizar-se em direção à promoção de *tipos* capazes de transvalorar. *Tipos* tais como o *tipo* Nietzsche, *tipos* transvalorantes-transvaloradores que se colocam, devido à suas respectivas constituições, frente aos valores, frente à moral moderna: erigem-se por uma ética; *cultivo de si*.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CAMPO CIENTÍFICO: DIALOGANDO COM A FILOSOFIA

No presente capítulo, nos orientamos pela noção de que a EF pode ser compreendida como campo científico; de produção de conhecimento, delimitamos tal noção à subcampos (subáreas) específicos indicando como pretendemos estabelecer diálogo com o campo da Filosofia. Observando que:

a problemática atual vai além de uma possível conciliação entre subáreas ou subdisciplinas. O esforço de aproximação e promoção de uma coexistência pacífica entre elas toca diferentes questões, sobretudo a luta pelo poder que se trava entre os muros da universidade. A hegemonia de determinados grupos significa: (a) controle sobre os critérios de concessão de auxílios e recursos financeiros para a pesquisa; (b) obtenção das maiores fatias desse bolo de recursos; e, (c) controle na admissão de pessoal para integrar o corpo acadêmico dos departamentos. Tudo isso serve para manter o *status quo* dos que estão no poder nas instituições universitárias. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 403)

Deste modo, compreendemos que a EF é um campo que se caracteriza; é constituído em decorrência das disputas que nele ocorrem.

Seção 1 – Educação Física como campo científico que dialoga com os demais campos: limites à condição dialogante

Partindo da noção de que a EF não pode ser compreendida como ciência⁹, mas sim como um dentre os campos¹⁰ de produção de conhecimento que estabelece

⁹ Porém, compreendendo que: “Se assumo a posição de que a EF não é uma ciência, isto significa, de imediato, que aqueles que postulam a existência da Ciência da Motricidade Humana, ou Ciência do Movimento Humano (ou outra denominação qualquer)”, necessariamente, não estão errados. “Apenas quer dizer que existe uma prática social, com caráter de prática pedagógica, que estou denominando de EF e que não se caracteriza essencialmente por ser unia prática científica ou por ser uma prática filosófica” (BRACHT, 1995, p. II). Nesse sentido, não precisamos assumir toda a implicação que, do contrário, haveria de assumir caso compreendessemos a EF como ciência – não defendemos que tal interpretação esteja equivocada, no entanto, há de se compreender que ao reivindicá-la, incorre-se em determinadas exigências nas quais defendê-la está implicada.

¹⁰ Segundo Bourdieu, campo é “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”. “A noção de campo está aí para

diálogo com os demais campos e ciências (*ciências mães* (BRACHT, 2014)) a fim de produzir especificamente conhecimento científico – e que por isso constitui-se legítima, justificando sua pertinência enquanto disciplina universitária – é possível afirmar que tal compreensão não se aplica ao campo como um todo. I.e., tal noção, por assim dizer, de *condição dialogante* de seus subcampos¹¹, não pode ser reivindicada, por exemplo, pelo subcampo da Pedagogia do Esporte ou, por um pretense subcampo, da Filosofia da Educação Física do mesmo modo que reivindicaríamos essa noção ao subcampo da História da Educação Física; da Sociologia do Esporte; da Educação Física Escolar, por exemplo.

Isso em decorrência da dinâmica em que ocorre o pretense diálogo. Pois, nos primeiros subcampos anteriormente citados, parece-nos ocorrer, por assim dizer, mais uma *escuta* do que propriamente *diálogo*, visto que, e isso pode ser facilmente constatado, os campos e devidos subcampos com os quais a Pedagogia do Esporte e a Filosofia da Educação Física buscam dialogar, estes não se atentam ao que os respectivos subcampos – aqueles pertencentes a outros campos com os quais se estabelece diálogo – têm a dizer ou ambas não têm muito a acrescentar; efetivamente, suas produções não são capazes de dialogar, pois não exercem influência nas tidas *ciências mães*.

O que aqui compreendemos como subcampos da EF é aquilo que Walter Bracht denominou de “subdisciplinas ligadas epistemologicamente às tradicionais disciplinas científicas: fisiologia do esforço, a biomecânica (do esporte), a psicologia do esporte, a sociologia do esporte, etc.” (2014, p. 39-40), que haveriam, segundo o autor, surgido e se consolidado no campo da EF nas décadas de 1960 e 1970.

designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias.” Onde: “O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21). Notadamente, compreendemos a Filosofia também enquanto campo, ainda que não seja ciência.

¹¹ Compreendemos que: “Os subcampos (ou subsistemas) são regiões menores de um campo, os quais conservam a mesma dinâmica deste. Dessa forma, assim como nos demais campos e subcampos, os grupos detentores de maior volume de capital e melhor posição na estrutura deles, tendem a manter-lhes também o controle político (LOPES; SOBRINHO; COSTA, 2013, p. 821)”.

Não nos interessa entrar no debate sobre o que Bracht denomina “cultura corporal de movimento”, ou se isso seria de fato o que a EF, como “prática pedagógica”, “trata/tematiza”; tem como objeto. O que acreditamos ser pertinente no presente texto, e de certo modo isto compõe a noção de EF que orienta a presente dissertação, é o modo como Bracht acredita que a EF deve produzir e produz conhecimento. I.e., para o autor, a EF como prática pedagógica, “busca fundamentar-se em conhecimentos científicos, oferecidos pelas abordagens das diferentes disciplinas”, propriamente, de diferentes campos científicos compreendidos como “ciências-mãe”. Assim, Bracht compreende a constituição da EF, “a partir da absorção e/ou incorporação de práticas científicas” (BRACHT, 2014, p. 40). Pois, pode-se afirmar que a EF incorporou

cada vez mais intensamente as *práticas científicas*, não só conhecimento científico. (...). No entanto, na produção do conhecimento predomina o enfoque disciplinar ou monodisciplinar determinado pela chamada *disciplina-mãe*. Um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação de sua dependência de outras disciplinas científicas (a EF é “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas). (BRACHT, 2014, p. 40)

Nesse sentido, Bracht defende que no diálogo que se estabeleceu com as ciências-mãe, “no que diz respeito à produção do conhecimento científico” cada pesquisadora(or) tensionou o campo e fez surgir a figura das(os) especialistas e, assim, “professores[as] de EF, enquanto ‘cientistas’, passaram a se identificar como especialistas em fisiologia, em biomecânica, etc. e não em EF. Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um ‘diálogo de surdos’” (BRACHT, 2014, p. 40-41). Condição essa que, acreditamos, permitiu a cada especialista, em cada um dos subcampos específicos, ser capaz de dialogar apenas com outros especialistas – pares – oriundos daqueles campos dos quais proveem os métodos e teorias em que suas pesquisas estão fundamentadas.

Desse modo, se concordarmos com Bracht, compreenderemos que os subcampos da EF não são capazes de estabelecer diálogo com os demais subcampos da EF. O que promoveria, de fato, aquilo que o autor denomina “diálogo de surdos”. Pois, o campo se reconhece como produtor de conhecimento científico – ainda que não uma ciência. Porém, quando olhamos para a relação que o campo da EF estabelece com os

demais campos, sua produção de conhecimento, aquela de cada um dos subcampos, não se pode afirmar que toda essa produção causa impacto nos determinados campos (subcampos) com os quais se estabelece diálogo, logo também ocorre aí um “diálogo de surdos”. O que não proporcionaria, com tal relação, o desenvolvimento das pesquisas e os debates acerca dos distintos métodos e teorias, oriundos dos diversos campos, influenciando assim o modo como o campo da EF produz conhecimento.

Para Bracht as pesquisas realizadas no campo da EF

têm sua identidade epistemológica ancorada nas ciências-mãe e não na EF, ou seja, a EF não é capaz de oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria a essas pesquisas. A pesquisa em fisiologia do exercício não é ciência da EF e, sim, ciência fisiológica, assim como história do esporte não é Ciência do Esporte e, sim, ciência histórica (2014, p. 42).

Em nosso entendimento, não ter identidade epistemológica própria não implicaria diretamente em não ser capaz de “oferecer/fornecer uma identidade epistemológica própria” às pesquisas realizadas no campo da EF. Pois, a depender do recorte estabelecido para a pesquisa, estas só seriam possíveis no campo mesmo da EF. Desse modo, ainda que a base epistemológica seja oriunda das tidas ciências-mãe, a identidade epistemológica das pesquisas em EF se constituiria com o adequado uso das teorias e métodos oriundos dos distintos campos científicos que, no campo da EF, teriam determinados usos, específicos, caracterizados pelas exigências das pesquisas em cada um de seus subcampos – sua identidade estaria circunscrita nos limites em que operaria com as distintas epistemologias das ciências-mãe.

Porém, parece-nos que este é o principal fator para ausência de identidade epistemológica no campo da EF: o fato de se fazer pesquisa a partir da utilização de métodos e teorias que não são próprios do campo. I.e., tentar produzir conhecimento científico, identificando que este pode ser produzido a partir do uso de ferramentas oriundas de outros campos, implica diretamente em identificar-se epistemologicamente com tais campos do conhecimento por meio daquilo que busca-se produzir como conhecimento a partir do modo que se dá a relação com o objeto de pesquisa.

Deste modo, seria possível reivindicar uma identidade epistemológica da EF se, no diálogo com esses distintos campos, ao fazer uso de seus métodos e teorias, fosse

possível verificar determinada peculiaridade no modo como o campo os utiliza, observando principalmente os resultados obtidos e, assim, mesmo que não detentora de métodos e teorias próprios, sua identidade poderia ser reivindicada quando observássemos que o resultado em que se chegou ou o objeto que se pesquisa, não são possíveis de serem observados ou pesquisados em outro campo senão no da EF. Por exemplo, parece-nos problemático reivindicar – ainda mais enquanto subcampos pertencente a “ciência da EF” – uma identidade de pesquisas que, na subárea de concentração da biodinâmica¹², pretendesse testar-aferir-verificar os efeitos do exercício físico em pacientes¹³ que apresentem quadros específicos de diabetes, por exemplo. E para tanto, realizarem-se pesquisas laboratoriais com o uso específico de cobaias animais.

Notadamente, reivindicar a peculiaridade do campo da EF em ser capaz de realizar um estudo com tais características, implica em querer afirmar que tal estudo-resultado só poderia ocorrer nesse campo e que tanto a motivação como o interesse por tal pesquisa se insere, peculiarmente, nele mesmo.

Uma tarefa que – compreendemos – apresenta determinados problemas à sua realização. Pois, a peculiaridade da EF nesse tipo de pesquisa, talvez, estaria circunscrita apenas na prescrição do exercício a ser administrado durante seu período de realização e, por isso, tendo por competência, tão somente, identificar os métodos que deveriam ser observados para que fosse possível obter o resultado esperado. No entanto, todos os demais aspectos relevantes à realização da pesquisa haveriam de ser observados em

¹² No campo da EF: “Ao longo dos anos 1990, ocorreu uma mudança gradual na estruturação dos programas de pós-graduação. O termo educação física foi mantido, mas houve a proposição de diferentes áreas de concentração com inspiração no movimento disciplinar. Cada área de concentração correspondeu a uma subárea, sendo identificadas três: biodinâmica, sociocultural e pedagógica. A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. [Como] As linhas de pesquisa (...) orientadas pelas ciências naturais (...). A subárea sociocultural trata de temas como esporte, práticas corporais e atividade física nas perspectivas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia. A subárea pedagógica investiga questões relativas à formação de professores, ao desenvolvimento curricular, aos métodos de ensino e à pedagogia do esporte, além de tratar de aspectos metodológicos, sociais, políticos e filosóficos da educação. As subáreas sociocultural e pedagógica definem suas linhas de investigação orientadas pelas ciências sociais e humanas” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 393).

¹³ O termo “paciente” é utilizado aqui de modo proposital para tensionar a noção de identidade do campo da EF.

decorrência da epistemologia própria de outros campos, tais como, por exemplo, o campo da medicina, da biologia, da estatística.

Nesse sentido, não será no campo da EF que tal pesquisa se validará, i.e., será compreendida pelos pares como apropriadamente executada-realizada. Dito de outro modo, os mecanismos para se avaliar e validar a pesquisa, tal qual o exemplo anteriormente citado, são oriundos de outros campos do conhecimento que não o da EF. Nesse caso, o diálogo com os demais campos torna-se imprescindível, pois, o que permitiria ao determinado subcampo biodinâmico afirmar fazer pesquisa científica, seria o aval que este haveria de receber dos distintos subcampos com os quais mantivesse diálogo. Pois, seria

preciso, contudo, evidenciar que as disciplinas que se emanciparam de seu estágio 'pré-científico' não o fizeram imitando as outras disciplinas mas considerando seu objeto, projeto e campo de pesquisa. Nesse sentido é que esta proposta pode ser um marco na reflexão, produção de conhecimento e ação do profissional, abrindo outros horizontes na sua formação (CARVALHO; RUBIO, 2001, p. 8).

Ainda que compreendamos tal necessidade, no entanto, cremos que a citada dinâmica não pode ser verificada em todos os subcampos da EF. Pois, por exemplo, no subcampo da EF Escolar o debate com teorias pedagógicas é imprescindível, no entanto, o amparo e o diálogo com diversos subcampos da EF se faz mais que necessário – História da EF; Sociologia do Esporte; Pedagogia do Esporte; etc. – e a validação e possibilidades das pesquisas, e seus respectivos resultados, se dá no próprio campo, ainda que em diálogo com outros campos – isso em decorrência da tradição em se fazer pesquisa que pode ser constatada no debate do subcampo da EF Escolar, por exemplo.

Bracht foi categórico ao dizer:

Defendo a ideia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico (BRACHT, 2014, p. 42).

Nessa perspectiva, a EF tem sua centralidade na “intenção pedagógica”, seu objeto é tudo aquilo que se inscreve no universo da cultura corporal de movimento¹⁴. I.e., ao identificar determinadas práticas que podem ser pedagogizadas; ao intencionar pedagogizar determinada prática, seja compreender como ela pode ser pedagogizada ou verificando a eficiência do modo como são pedagogizadas, no campo da EF realizam-se pesquisas em decorrência daquilo que é seu objetivo, a saber, ocupar-se do “movimentar-se humano” – podendo investigar tudo aquilo que nele implica e que dele decorre.

Bracht defende “que, influenciados exatamente pela pressão cientificista”, as(os) pesquisadoras(es) no campo da EF compreenderam seus objetos de pesquisa como objeto científico. No entanto, como ele próprio afirma: “o objeto de uma prática pedagógica não tem as mesmas características fundantes de um objeto de uma ciência”. E, assim, o autor sugere que o objeto da EF pode ser definido como prática pedagógica que é retirada “do mundo da cultura corporal/movimento”, com isso, poderíamos “configurar nosso objeto de forma mais abstrata e aí diríamos ser a cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2014, p. 42-43).

Nesta definição de EF, Bracht reivindica que o campo deve ser pensado a partir daquilo que ele afirma ser sua dimensão pedagógica, pois compreende que:

A EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática, e isso porque nós, da EF, estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir (BRACHT, 2014, p. 43).

Tanto quando realiza pesquisa ou quando pretende colocar em prática aquilo que foi objeto de pesquisa – seja na escola, no clube ou na academia, por exemplo – enquanto campo de produção de conhecimento científico e campo de atuação pedagógica, a prática científica em EF não pode perder de vista o “agir”, e nisso, o modo como irá

¹⁴ Decerto, há discordâncias acerca do objeto da EF, seja ele cultura corporal; cultura corporal de movimento; motricidade humana; movimentar-se humano. No entanto, não pretendemos entrar nesse debate, pois o que nos interessa no argumento de Bracht é como ele nos permite compreender que a centralidade da EF está na “intenção pedagógica” – centralidade que, ainda que se reivindique distintos objetivos ou denominações para estes, pode-se dizer que a “intenção pedagógica” é comum à todas denominações.

agir. Dito de outra maneira, as pesquisas no campo se realizam tendo em vista a dimensão prática, própria do campo. Pois, ainda que se questione acerca do funcionamento e da ação de determinado músculo sob específicos regimes de estresse, tal questionamento se dá em virtude de como pode ser realizado um treinamento que promova melhor desempenho ou o menor risco de lesão, por exemplo. Na compreensão de Bracht, a EF não produziria ciência de base, por isso, não possui identidade epistemológica própria, pois não perde de vista o confronto, i.e., “a necessidade de constantemente tomar decisões sobre o agir” – a EF é caracterizada como campo de intervenção pedagógica, daí a justificativa de pensarmos quem dela se ocupa como Profissional de EF ou, mais apropriadamente, Professora(or) de EF e, jamais, Educadora(or) Físico.

E, nesse sentido, ao se questionar a respeito de como agir na prática pedagógica, como planejá-la e como avaliá-la, Bracht afirma que, em um primeiro momento, acreditou-se que era a ciência que auxiliaria o campo da EF a responder tais questões de modo seguro e verdadeiro, compreendendo-se que

A ciência moderna parte do pressuposto de que as explicações da realidade estão contidas nela mesma, ou seja, rompendo com o pensamento mítico, entende que as explicações do que acontece na natureza não precisam apelar para forças externas a ela (como a vontade divina) (...)a realidade contém regularidades e possui uma ordem. A ciência está interessada na regularidade, na rotina, no que é comum na realidade, para controlá-la (desvelar, desvendar a realidade, descobrir as leis que a regem). (BRACHT, 2014, p. 43)

No âmbito da ciência moderna, Bracht indica, aquilo que para ele é, o limite entre o que se refere à produção de conhecimento científico nas ciências naturais e nas ciências sociais e humanas. Tendo em vista o que cada uma pretende realizar, ele afirma que:

Compreender (*verstehen*) é uma operação diferente da de explicar (*erklären*) [que seria o objetivo primeiro das ciências naturais] e, para o caso das humanidades, o adequado é o primeiro: compreender o sentido/significado subjetivo das condutas humanas (BRACHT, 2014, p. 44).

O campo da EF, apesar de seus subcampos fortemente orientados por epistemologias das ciências naturais – os subcampos da biodinâmica – caracteriza-se, primeiramente, pela necessidade de compreender o “universo da cultura corporal de movimento” para, assim, fazer pesquisa. Como observa Bracht: “Para nós interessa a

pergunta: o estudo do movimento humano deve ser feito a partir dos princípios das ciências naturais ou das ciências sociais e humanas, ou, ainda, de ambas?” (BRACHT, 2014, p. 44). Visto que, a depender de nosso aparato teórico metodológico e daquilo que pretendemos pesquisar é que será possível verificar se nosso objeto de estudo dialogará mais adequadamente com as teorias e os métodos das ciências naturais ou os das ciências sociais e humanas. Pois, para o autor, quando buscamos compreender ou explicar determinado objeto de estudo, somos limitados por nosso aparato teórico-metodológico, i.e., “não existe uma abordagem global que ‘esgote’ a realidade”. Sendo assim, o campo da EF, produzindo conhecimento específico, teria garantida sua identidade como campo de intervenção pedagógica, ou como observa Bracht:

a questão da interdisciplinaridade se impõe ao campo acadêmico da EF. Para a EF (para fundamentar essa prática) não basta somar o conhecimento da biomecânica, com o da fisiologia do exercício, com o da psicologia. Há a necessidade de operar uma síntese ou sínteses, (...); uma síntese operada a partir das necessidades e dos interesses específicos da EF, da prática pedagógica em EF (descolonização científica). O que hoje predomina são as problemáticas/temáticas disciplinares (2014, p. 45).

Ao realizar-se enquanto prática pedagógica o campo define sua peculiaridade na medida em que, para atingir seus objetivos, é capaz de promover a interdisciplinaridade. Principalmente, quando realizam-se pesquisas recorrendo a distintas matrizes epistemológicas, por exemplo, dialogando com a psicologia e a pedagogia a fim de problematizar a pedagogia do jogo ou a pedagogia do esporte. Fato este que exige às(aos) pesquisadoras(es) um domínio teórico próprio de campos outros que não o da EF – motivo, talvez, que promova, aquilo que é objeto da crítica de Bracht, especialistas em subcampos específicos na EF que compreendem mais dos subcampos de outros campos do conhecimento do que dos demais subcampos da EF e, assim, promovem o referido “diálogo de surdos”¹⁵.

¹⁵ Como observado anteriormente, compreendemos que o “diálogo de surdos” se daria tanto quando promovido por especialistas no campo da EF, como na relação com outros campos específico em que, esses especialistas, buscam fundamento teórico metodológico à suas pesquisas. Assim, seria necessário fazerem-se ouvir tanto nos demais subcampos da EF como nos demais campos de conhecimento.

A partir de um exemplo simples, Bracht nos aponta os limites frente “às perspectivas disciplinares”, aquilo que ele acredita que deva ser superado. Partindo da seguinte pergunta, “qual é o método que devo usar nas aulas para ensinar um esporte, como o voleibol?”, o autor nos demonstra que, a partir de um determinado recorte teórico, por exemplo, o da “aprendizagem motora”; tendo como base as pesquisas da “fisiologia do exercício”, da “sociologia ou a psicologia social”, o método para o ensino do voleibol pode ser diferente para cada uma das bases teóricas e, ainda, “[s]e atento para a sociologia do currículo questionarei inclusive o próprio esporte enquanto fenômeno cultural que expressa relações de poder, etc.”. E com isso, Bracht chega às seguintes questões: “Qual abordagem devo considerar para minhas decisões de professor de EF? Como integrar essas distintas abordagens? É possível decidir com base no conhecimento disciplinar? É possível decidir sempre no plano da racionalidade científica?”¹⁶ (2014, p. 45-46).

Nesse sentido, reivindicamos que a noção de diálogo torna imprescindível a mútua relação e desenvolvimento dos dialogantes. I.e., a produção de conhecimento científico, quando em diálogo, implica em questionamentos, possibilidades, influências que, em decorrência deste, podem ser percebidas em ambos os lados; ambos os campos; ambos os subcampos – ambos percebendo no outro um interlocutor com propriedade para o devido diálogo; para a produção conjunta de conhecimento. Mas, no entanto, considerando o observado por Bracht acerca da lógica de disciplinas especializadas, própria do campo da EF, talvez pudéssemos inferir que esta é o que determina, para alguns subcampos, a incapacidade de constituírem-se dialogantes. Visto que, nesta lógica, cada disciplina é compreendida enquanto disciplina autônoma – e assim justifica-se a especialização; prescinde-se do diálogo.

¹⁶ Aqui tendemos a responde-lo: a abordagem que melhor responde a nossa visão de mundo. Metodologicamente aquela que indica promover aquilo que compreendemos ser os melhores valores e as melhores experiências a serem vividas. A tensão acerca da noção de experienciar, pois, é sempre a partir de uma realidade pessoal, de experiência positiva com o esporte, por exemplo, que busca-se promover ao outro tal experiência que, agora, constitui-se enquanto valor necessário à aquisição de bem estar, felicidade ou caráter, disciplina.

Creemos que esta condição *não dialogante*¹⁷, de determinados subcampos da EF, decorre do fato de o campo não compreender-se ciência¹⁸. Pois, com isso, ao distanciar-se da exigência de desenvolver seus próprios conceitos, principalmente métodos e teorias – ainda que desenvolva em maior parte os primeiros – ao tentar validar-se teoricamente, ao contrário do que tem-se afirmado, o campo como um todo não dialoga com os campos de produção de conhecimento de onde advém os respectivos métodos e teorias com os quais fundamentam-se as pesquisas – não de modo automático. O que significa dizer que há peculiaridades em cada subcampo da EF. Em alguns, como dito anteriormente: tão somente, ‘ouvem’ das ciências e dos demais campos do conhecimento as teorias que melhor falam às suas crenças (motor de suas aspirações); os conceitos que melhor se adequam, tal como protocolos de ação – protocolos de avaliação do treinamento, testes ou de análise de dados –, como o que pode ser verificado no subcampo da Pedagogia do Esporte, quanto à noção anteriormente mencionada, e, como acreditamos, pode ser compreendido como característica central, por exemplo, do Coletivo de Autores(as) (cuja principal obra do campo que, há mais de 25 anos, ainda hoje é bibliografia obrigatória em concursos públicos para professores de EF em todo o Brasil).

Neste último exemplo, ainda que não seja a realidade atual do subcampo da Educação Física Escolar (EFE), nos parece ficar claro o modo como o posicionamento político-ideológico e a vontade de mudar a realidade que se diagnosticava, moveu as(os) autoras(es) que juntos pensaram e propuseram aquilo que compreenderam ser uma

¹⁷ Vamos assim denominar os subcampos da EF que, ao fazerem pesquisas tendo como fundamentação teórico-metodológica bases oriundas de outros campos do conhecimento; “ciências mães”, não são capazes de legitimarem sua produção efetivando o devido diálogo com tais campos, acerca do resultados obtidos em decorrência de suas produções. Por exemplo: a Pedagogia do Esporte (PE) quando formula a noção de “formação integral do indivíduo” (LEONARDI et al., 2014) faz uso de conceitos que não são próprios do campo da EF. Porém, os resultados em decorrência das pesquisas que se orientam por tal noção, não são publicados em campos outros que tratam da formação humana; do indivíduo etc. O que, para nós, caracteriza um debate idiossincrático; próprio ao subcampo da PE, e por isso: *não dialogante*. De mesmo modo, nossa pesquisa quanto trata de problematizar o campo da EF tendo como orientação teórica a filosofia de Nietzsche, sua condição *dialogante* se dará em decorrência das questões aqui expostas serem submetidas ao campo da Filosofia, encontrando assim interlocutores.

¹⁸ Posteriormente, no capítulo dois, veremos que tal noção, talvez, coloque o campo mais próximo de um fazer perspectivista; mais próximo do que nos requer Nietzsche à produção de conhecimento.

pedagogia crítica – crítica-superadora – à EFE¹⁹. Uma perspectiva propriamente teleológica-metafísica²⁰, *vontade de verdade*²¹ que direcionou o modo que fizeram

¹⁹ Principalmente se observarmos as entrevistas que compõe a segunda edição da obra. Nas quais as autoras e autores afirmam, por exemplo: “Até pelos debates que nós tínhamos no grupo dá para perceber que existiam lacunas, insuficiências, coisas que não estavam resolvidas, coisas das quais nós não tínhamos uma clareza, mas nós estávamos buscando isso. Vamos jogar isso para a discussão, mesmo porque a nossa ideia era provocar uma reação positiva, no sentido de aumentar o coletivo, e mais, proporcionar uma construção coletiva ainda mais ampla” (BRACHT, 2012, p. 145). Impressiona o modo com o qual o livro foi pensado; concebido e o modo como foi e ainda é utilizado. Pois, se levarmos em consideração o que observa Bracht, não há meios de reivindicar que tal obra seja compreendida como amparo restrito à prática e não perspectivada em sua dimensão teórica. I.e., compreendida como obra acabada que há de ser utilizada tal como um manual prático; tal como um protocolo de ação. Ainda, a fim de ilustrar a condição *não dialogante* na qual situou o Coletivo de autores(as) – e reforçando o argumento de que o que ali foi apresentado acabou, por vezes, sendo utilizado como amparo teórico –, se observarmos o que Celi Taffarel afirma: “Que a obra é escrita levando em consideração a produção do conhecimento na nossa área. (...). Um dos consensos entre os(as) autores(as) sobre a obra era, portanto, a teoria do conhecimento e seu desenvolvimento como categorias da prática. Isso nos afastava da perspectiva idealista” (TAFFAREL, 2012, p. 161). Podemos contrastar tal afirmação com o que a autora diz a seguir, a saber: “Estou me dispondo a continuar na linha apontada pelo Coletivo e não abro mão do projeto histórico ali defendido: o socialismo” (TAFFAREL, 2012, p. 165). Ora, notadamente, pode-se observar que tal projeto insere-se em uma perspectiva idealista, e que o zelo conceitual quanto ao que seja *idealismo; projeto histórico; socialismo*, não é observado, pois o modo como são compreendidos tais termos não é devidamente cotejado ou submetido aos seus respectivos campos.

²⁰ A noção de uma teoria pedagógica metafísica no campo da EF fundamenta-se na perspectiva de que para sua implementação, determinadas abordagens teóricas, como por exemplo a crítico-superadora, elas contrapõe aquilo que acreditam ser o ideal de ser humano ao que diagnosticam ser o ser humano que contemporaneamente é constituído por algo que há de ser problematizado, alterado, revolucionado, etc. Notadamente, não vemos problemas em se reivindicar determinada teoria pedagógica que fundamenta-se como perspectiva metafísica. Pelo contrário. O que buscamos evidenciar é que nos é necessário compreender os limites e necessidades teórico-metodológicas daquilo que objetivamos colocar em prática. Tais perspectivas movem-se pelo antagônico, pelo anúncio de buscarem promover o contrário daquilo que se diagnostica, a saber, por exemplo, a teórica crítico-superadora identifica no contemporâneo o indivíduo; sujeito alienado e orienta-se por construir determinada prática pedagógica que possibilite o surgimento do sujeito crítico, aquele extremo oposto, a negação do sujeito alienado. Por sua vez, a teoria crítico-emancipatória contrapõe-se ao sujeito contemporâneo anunciando a necessidade de sua emancipação, i.e., tal como a teoria crítico-superadora, orienta-se por promover uma intervenção pedagógica que tem como objetivo constituir o sujeito emancipado. Ambas teorias vinculam suas práticas ao que observam no sujeito presente analisando o que seriam necessário para que este sujeito realize-se de outro modo, um modo mais adequado a partir de cada uma das visões de mundo – crítica ou emancipatória. Nesse sentido, o sujeito contemporâneo é compreendido enquanto falta, enquanto aquilo que necessita de algo para concretizar-se plenamente. Por isso afirmamos que tais perspectivas podem ser compreendidas enquanto perspectivas metafísicas, pois é a partir da negação daquilo que se constitui no presente que objetiva-se determinada realidade futura. Ainda que tal realidade seja apenas uma abstração que sirva de orientação para a prática cotidiana – dito de outro modo, cada uma das perspectivas prescreve e caracteriza-se para seu próprio *Éden*; o horizonte metafísico que, mesmo não realizando-se, é o que serve de parâmetro. Porém, aquilo que está além; nos é externo, dele, ainda, não somos merecedores.

²¹ *Vontade de verdade*, pois: “[n]o entender de Nietzsche, a civilização teve como um dos seus elementos formadores uma ‘educação para a verdade’. Com essa expressão, o filósofo tem em mente um tipo de doutrina moral de origem platônico-cristã que adotou a verdade como um valor inquestionável e que, por

pesquisa e, de ante mão, implicou seus resultados, ou melhor: no modo como justificase, com base em teorias, a vontade de verdade – a crença prévia – que é movida-motivada pela visão de mundo de quem faz pesquisa. Visto que: “A vontade de verdade traz à tona, desse modo, uma ânsia por fiabilidade e certeza” (HEIT, 2014, p. 558).

Assim, em sua pesquisa, o Coletivo de Autores(as) não chegou aos resultados que chegou – o referido livro – em decorrência do debate que se iniciou tendo como pano de fundo diversos conceitos e teorias oriundos do diálogo com outros campos do conhecimento e da ciência. Foi em virtude de suas crenças e interesses, principalmente políticos, que se elencou esta ou aquela teoria-conceito a fim de legitimar a visão de mundo da qual compartilhavam, principalmente, o que acreditavam que haveria de ser o papel da EF nesse mundo; sua função social e, assim, quais valores deveriam orientar a prática pedagógica. Pois, definitivamente:

não pode haver nenhum sistema de linguagem ou de conceitos que seja científica ou empiricamente neutro, então a construção de testes e teorias alternativas deverá derivar-se de alguma tradição baseada em um paradigma. Com tal limitação, ela não terá acesso a todas as experiências ou teorias possíveis. (...) [A]s teorias e observações em questão estão sempre estreitamente relacionadas a outras já existentes. A verificação é como a seleção natural: escolhe a mais viável entre as alternativas existentes em uma situação histórica determinada”. (KUHN, 2007, p. 187)

Visto que, a referida seleção, decorre da visão de mundo de quem pesquisa – de fato, a verdadeira seleção (nada) natural.

É por essa característica que compreendemos o limite que se coloca para este tipo de produção, i.e., pesquisas que não promovem-perspectivam o debate fora do campo da EF; que não são capazes de dialogar com os campos nos quais buscam a devida fundamentação teórico-metodológica e, desse modo, não cativam a crítica externa que haveria de validar as leituras e o usos – interpretações – que são feitas das teorias e conceitos oriundos dos mais diversos campos.

esse motivo, ensinou o exercício de uma rígida probidade intelectual” (MELO NETO, 2016, p. 425-426). Compreendendo ainda que: “o ideal de probidade intelectual que constitui a vontade de verdade conduziria necessariamente à negação da ‘mais longa mentira’ do Ocidente, isto é, a mentira da existência de Deus” (MELO NETO, 2016, p. 427).

Tal diferenciação entre determinados modos de se fazer pesquisa no campo da EF (aquelas que propriamente dialogam e as que não dialogam com os respectivos campos nos quais originam-se conceitos, teorias, métodos) nos remete ao que observa Nietzsche ao falar-nos acerca de determinados *tipos*, a saber, dos “heroicos espíritos que constituem a honra do nosso tempo” (NIETZSCHE, 2009, p. 129). Aqui o filósofo nos traz uma noção do que poderíamos compreender como determinado *tipo* de pesquisadora(or) na EF, referidamente aquelas(es) que se colocariam em oposição aos *tipos* dialogantes, propriamente: as(os) não dialogantes, que se movem pela vontade de verdade em virtude de seus valores; valores metafísicos, pois seria característico desse *tipo* colocar-se contrariamente à “todos estes pálidos ateístas, anticristãos, imoralistas, niilistas, esses céticos, eféticos, *héticos* do espírito”²². Vale lembrar que as(os) compreendemos – os *tipos* não dialogantes – como partidárias(os) de um posicionamento contrário a todos os *tipos* citados por Nietzsche, pois, dado suas práticas, mesmo que quisessem não poderiam entoar a voz reivindicando:

Nós, "homens do conhecimento", somos enfim desconfiados em relação a toda espécie de crenças, nossa desconfiança gradualmente nos ensinou a concluir o inverso do que outrora se concluía: isto é, toda vez que a força de uma fé aparecer com grande evidência, concluir por uma certa fraqueza da demonstrabilidade, pela *improbabilidade* mesma daquilo que é acreditado. (NIETZSCHE, 2009, p. 128)

²² “Em Nietzsche, o termo niilismo designa, por uma parte, a crise ameaçadora na qual está lançado o mundo moderno, a desvalorização dos valores universais que lança a humanidade na angustiante situação de que nada mais tem sentido; por outra parte, aplica-se, como sua lógica interna, ao desenrolar de toda a história chamada européia, desde Platão. Na medida em que tem conduzido o processo evolutivo da humanidade, o niilismo se fez sempre presente como sua lógica interna. Dessa forma, o niilismo acomete a cultura e o homem, tanto como experiência e sentimento de um estado crítico atual, quanto como pensamento crítico que o homem e a cultura fazem contra as crenças, os valores ou ideais. (...). Primeiro, ele se instala maliciosamente como o sentimento entristecedor; depois, como sentimento atemorizador do fracasso de todos os sentidos. É o esgotamento progressivo de todos os sentidos, o reino em expansão do esvaziamento dos sentidos. É o momento que se experimenta como se fosse um pesadelo ou desorientação completa. (...). Todos os valores que direcionavam os sentidos se esgotaram, se ocultaram, se negaram: faltam as metas. O niilismo, como a experiência do esgotamento dos sentidos, se traduz em um grande cansaço, o grande fastio do homem por si mesmo. É uma agonia infinita, um interminável crepúsculo” (JULIÃO, 2007, p. 82-83).

Como dito, ao contrário, esse *tipo* não dialogante, próprio da EF, reivindica sua fé²³ em uma perspectiva argumentativa que se realiza partindo de um objetivo pré-estabelecido; missão a ser cumprida, ou melhor dizendo, militância a ser realizada. Tal como reivindica Celi Taffarel em suas pesquisas que, além de reivindicar uma única leitura da realidade, vê, de mesmo modo, uma única possibilidade de ação e destino à EF – e à educação, principalmente, a popular. Parte, por exemplo, da noção de “pedagogia histórico-crítica (...) comprometendo-se com o processo de transformação e superação do modo de produção capitalista rumo à sociedade socialista”. Noção que “propõe a organização do trabalho pedagógico partindo do real concreto, problematiza este real, instrumentaliza, possibilita a catarse, rumo à prática social final em um patamar qualitativo diferenciado” (CLIMACO; SANTOS; TAFFAREL, 2018, p. 682).

Notadamente, há um *telós* argumentativo e uma certeza de que a *práxis* cotidiana, caso observada e, por isso, alterada, nos levará à outra realidade social que pode de antemão ser identificada; antevista, por exemplo ao afirmar:

Que os Movimentos Sociais, para contribuírem com a transição para outro modo de produção da vida que não o capitalismo, necessitam ter aderência ao projeto histórico superador, o projeto socialista rumo ao comunismo. (...) o marxismo traz em si a filosofia da práxis, (...), o projeto histórico comunista que implica, além da formulação de premissas teóricas, as premissas programáticas, ou seja, um programa de transição. (TAFFAREL, 2016, p. 38)

Compreendemos a validade das afirmações tendo em vista o que é questão central para a autora em seus escritos – e em demais trabalhos em que colabora, a saber,

Perguntamo-nos, por fim, em que bases formar professores para uma realidade complexa e contraditória que exige a formação humana na perspectiva (...) da emancipação humana e da transformação social – ou seja, na perspectiva da construção do projeto histórico socialista? (TAFFAREL; TEIXEIRA; D’AGOSTINI, 2005, p. 30)

²³ Tal perspectiva, nesse sentido de fé, em nosso entendimento, não configura-se de imediato enquanto erro, pois, perspectiva válida que, porém, cabe ser questionada a partir do que se pretende; como realizará seu objetivo e o modo como reivindica sua efetivação. Reiterando, em nosso entendimento, e o que aqui pontuamos, é a necessidade de compreendermos em que implica determinada visão metafísica, e não assumir que estas são ou não equivocadas – sua validade se dá em decorrência de quem as propõem, porém, cabe-nos identificar e questionar os meios pelos quais afirmam serem capazes de as realizarem.

Principalmente se levarmos em questão a visão de mundo de onde partem²⁴:

Os desafios educacionais são complexos em um país e Estados com desigualdades profundas. A geração destas diferenças pelas desigualdades econômicas, políticas e sociais são históricas, portanto, o esporte e o lazer assim como a educação em geral enquanto política cultural deve contemplar a emancipação humana, tendo como horizonte histórico à sociedade socialista. (TAFFAREL; TEIXEIRA; D'AGOSTINI, 2005, p. 32)

No entanto, ainda que compreendam que

o grande desafio que nos dispomos a enfrentar diz respeito a como vincular a vida escolar, um programa de vida, e não apenas o seu discurso, com um processo de transformação social, fazendo dela um lugar de educação do povo para que assuma como sujeito a construção de uma nova sociedade. (TAFFAREL; TEIXEIRA; D'AGOSTINI, 2005, p. 32)

Esta nova sociedade está posta, não há abertura possível, mas sim, enquanto destino a ser realizado. Pois, como afirmado, “a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas é o programa de transição” (TAFFAREL et al., 2016, p. 446). Por isso, adjetivamos tal perspectiva-interpretação do mundo de metafísica, pois afirma-se enquanto escatologia²⁵; metanarrativa (LYOTARD, 2013).

Ao se reivindicar tal perspectiva, gostaríamos de destacar o que, de início, pode parecer evidente no campo científico, a saber, que toda pesquisa acadêmica-científica aproxima-se de métodos e teorias a fim de distanciar-se o mais que possível de crenças; de idealismos; do senso comum, i.e., daquilo que não pode ser comunicado a partir de premissas teóricas amplamente difundidas, facilmente compreendidas e, por isso, passíveis de serem postas em questão por toda uma comunidade científica. Cremos que, como o exemplo anteriormente exposto, isso de fato não ocorre.

²⁴ A centralidade de nossa argumentação diz respeito ao desenvolvimento teórico que, mesmo não consciente-anunciado, caso devidamente observado, se mostrará circunscrito em determinada visão de mundo. Pois: “Isto implica em termos muita responsabilidade quando da escolha de determinadas concepções nas ciências humanas, pois por trás delas estão estruturas filosóficas que sub-repticiamente agem sobre o ser humano” (FENSTERSEIFER, 1996, p. 167).

²⁵ Compreendendo ‘escatologia’ como: “Doutrina que trata do destino final do homem e do mundo; pode apresentar-se em discurso profético ou em contexto apocalíptico” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009a).

O que, a princípio, não se configura enquanto problema caso se tenha em vista tais premissas, pois como observa Hugo Lovisoló:

Quando os cristãos, os negros, as mulheres, os homossexuais, os anarquistas ou os marxistas lutam pela justiça social, pela igualdade, pela fraternidade, pela liberdade, pela emancipação (material e mental) ou por qualquer outro valor, são tão idealistas quanto Ghandi, Mandela, Che Guevara, Lula, Betinho, Taffarel-Escobar, Gaya, eu e a torcida do Flamengo. Viva, portanto, o idealismo dos que lutam por valores públicos e partilháveis, embora não sejam os únicos valores. Idealismo, no seu sentido mais corrente, significa orientar-se por ideais ou valores de difícil ou impossível realização, especialmente no campo moral e político. Também idealismo, em nosso contexto, é uma acusação que frequentemente os defensores do *status quo* impingem àqueles que pretendem mudar relações sociais. Para dizer que alguém é idealista devemos, portanto, esclarecer muito bem o que pretendemos dizer. (1995, p. XXII)

Em decorrência do exposto por Lovisoló, evidenciamos que, aqui, a questão central não é a de se esta ou aquela perspectiva é ou não idealista – o que no fundo busca afirmar se é ou não científica –, mas de que ela decorre e em que incorre. I.e., qual a sua validade em sua lógica própria frente ao que busca promover. Dito de outro modo, acreditando-se, de início, que não há verdade única a ser defendida ou desvendada; que existem unicamente interpretações acerca das coisas no mundo: como seria possível perspectivar a ciência; a produção de conhecimento científico a partir do que nos aponta Celi Taffarel e suas(eus) colaboradoras(es)?

É nesse sentido que acreditamos haver algum equívoco, pois se o que se pretende, por exemplo, é: afirmar uma realidade não metafísica, não há de servir de fundamento teórico-metodológico uma teoria que consubstancie determinada visão de mundo metafísica?

Aquilo que afirmamos que pode implicar em equívocos é o fato de, quando objetivamos determinada pesquisa; perspectiva teórico-metodológica, corriqueiramente não dimensionarmos-delimitarmos em qual horizonte estas se materializam. I.e., compreendemos que tais idealismos, por exemplo, estão circunscritos em determinada visão de mundo metafísica? E de que modo nossa visão de mundo vincula-se à nossa argumentação teórica e em que medida estas dialogam? Pois, do contrário, podemos incorrer em impasses tal qual aquele que move a presente pesquisa, a saber, a possibilidade ou a impossibilidade; à efetivação de uma prescrição não metafísica à EF

necessita fundar-se em um horizonte não metafísico. Pois, o rompimento com a noção de ciência enquanto verdade; a morte de Deus²⁶, tal qual nos anuncia Nietzsche, ela se dá, unicamente, para quem se distancia da metafísica – e com isso flerta inevitavelmente com o niilismo –. Não distanciando-se, apenas, devido à utilização de preceitos teóricos-metodológicos que busquem maior isenção, mas, principalmente, no que se refere, propriamente, às visões de mundo daquelas(es) que realizam a pesquisa.

No entanto, para todas as pessoas que erigirem um deus ainda transcendente – verdade; uma missão no mundo; uma finalidade única para a existência humana; uma escatologia particular, para essas o niilismo não se coloca enquanto fim, esta não é a questão. Pois, desse modo, Deus não morre: se transforma, i.e., a crítica à verdade científica é realizada partindo de uma certeza que sub-repticiamente implica a crença em outra verdade; metamorfoseia-se no vazio onde cada qual escolhe para si – metafisicamente – preencher a vida; a existência humana, dando-lhe propósito e finalidade, implicados, ainda, no ideal ascético. Visto que: “onde é ainda paixão, amor, ardor, *sofrer*, não é o oposto desse ideal ascético, mas antes *a sua forma mais recente e mais nobre*” (NIETZSCHE, 2009, p. 127). E, no campo da EF, essa perspectiva estaria

²⁶ “O anúncio, por Nietzsche, da morte de Deus significa o fim do modo tipicamente metafísico de pensar. (...). Para Nietzsche, a morte de Deus é uma expressão simbólica do desaparecimento desse horizonte metafísico, baseado na oposição entre aparência e realidade, verdade e falsidade, bem e mal. Isso significa que não podemos mais sustentar a crença num conhecimento objetivo, que ultrapasse a particularidade de nossos afetos” (GIACOLA JR, 2000, p. 16); “‘Deus está morto’, quer dizer que o mundo suprasensível não tem poder eficiente” (MARTON, 2010, p. 30). Vale lembrar que: “O tema da ‘morte de Deus’ não é originariamente nietzschiano; já era corrente no ambiente alemão, tanto entre os poetas românticos quanto na filosofia do idealismo. O poeta Heinrich Heine, em seu escrito *L’Histoire de la Religion et Philosophie en Allemagne*, de 1834, com fortes influências da crise provocada pela crítica de Kant à teologia racional, reflete o significado simbólico de tal acontecimento e sentencia: ‘Está triste notícia da morte de Deus talvez necessite de alguns séculos para se expandir universalmente’. Para Heine, Kant, com a *Crítica da razão pura*, havia promovido uma revolução espiritual na Alemanha, muito mais profunda que a Revolução Francesa. Pois, para ele, enquanto na França caía a monarquia, na Alemanha morria o deísmo. Desse ponto de vista, para Heine, os franceses haviam sido mais brandos em sua revolução que os alemães, pois, enquanto aqueles mataram o rei, esses mataram Deus. Um outro exemplo do desespero causado pelo impacto do criticismo kantiano foi Kleist. Nietzsche chamava a atenção, em sua *Extemporânea* sobre ‘Schopenhauer como Educador’, para o fato de a popularização da filosofia de Kant ter disseminado um certo ceticismo e relativismo sobre a verdade, que levaria determinados espíritos mais nobres, como o do melancólico Heirich Kleist, ao desespero. Kant teria estalado uma crise no pensamento ocidental moderno, ao afirmar categoricamente que não há conhecimento especulativo da coisa em si, mas tão somente de fenômenos” (JULIÃO, 2007, p. 78-79).

de mesmo modo reivindicando aquilo que Nietzsche nos afirma acerca do ideal ascético, i.e., que enquanto vontade:

O ideal ascético tem uma finalidade, uma meta – e esta é universal o bastante para que, medidos por ela, todos os demais interesses da existência humana pareçam estreitos e mesquinhos; povos, épocas e homens são por ele interpretados implacavelmente em vista dessa única meta, ele não admite qualquer outra interpretação, qualquer outra meta, ele rejeita, renega, afirma, confirma somente a partir da *sua* interpretação (...) ele não se submete a poder algum, acredita, isto sim, na sua primazia perante qualquer poder, na sua incondicional *distância hierárquica*²⁷ em relação a qualquer poder – ele acredita que nada existe com poder na Terra que não receba somente dele um sentido, um valor, um direito à existência, como instrumento para a *sua* obra, como meio e caminho para a *sua* meta, para *uma* meta ... (NIETZSCHE, 2009, p. 126)

Em certo sentido poderíamos dizer que não teríamos “doutos” anti-metafísicos em todos os subcampos da EF (na ciência de um modo geral, como nos requer a crítica nietzschiana – a ciência não é realizada de modo cético; neutro –, mas em especial em determinados subcampos da EF, como apontaremos). Visto que, a pretensão científica, aquela que, após a morte de Deus, objetive sepulta-lo, à sua prática, haveria de estabelecer-se como premissa a “exigência de asseio intelectual” (NIETZSCHE, 2009, p. 128). Os doutos trabalhadores, cada um em seu ofício, subcampo, em sua prática científica ratificam “o fato de que se trabalhe com rigor na ciência e de que existam trabalhadores satisfeitos, *não* demonstra em absoluto que a ciência como um todo possua hoje uma meta, uma vontade, uma paixão própria da grande fé”. Nesse sentido, a prática científica para Nietzsche estaria diferenciada entre duas matrizes distintas:

onde não é a mais nova manifestação do ideal ascético – tratando-se então de casos demasiado raros, nobres e seletos para que o juízo geral possa ser mudado –, a ciência é hoje um *esconderijo* para toda espécie de desânimo, descrença, remorso, *despectio sui* (*desprezo* de si), má consciência – ela é a *inquietação* da ausência de ideal, o sofrimento pela *falta* do grande amor²⁸, a

²⁷ Aqui a noção de hierarquia parece-nos adequada. Tendo em vista que o ideal ascético se constitui a partir da primazia da razão que frente as demais impulsos, ordena as forças promovendo a vontade de verdade – um ordenamento que pode ser transvalorado, pois não hierárquico em decorrência de a razão dentre tais impulsos, não ser aquela que detêm maior força.

²⁸ Poderíamos compreender pesquisas tais como as realizadas por Celi Taffarel, e todas(os) que movem suas pesquisas partindo de idealismos como detentora de *grande amor*. Porém, daquele idealismo que reivindica-se enquanto verdade; caminho, pois, metanarrativa.

insatisfação por uma frugalidade *involuntária*. (NIETZSCHE, 2009, p. 127-128)

Talvez, pela falta de tradição quanto ao debate teórico, tendo em vista que nem todos os subcampos da EF poderiam ser adjetivados enquanto dialogantes, o campo como um todo não poderia ser compreendido como *locus* de espíritos livres. Ainda que, considerássemos a noção de que a produção acadêmica do campo é realizada a partir do “diálogo” com os demais campos do conhecimento, temos de lembrar que esta não se pretende original enquanto ciência, mas sim, obtendo sua validação na originalidade de temas elencados como objetos de pesquisa. Como observado anteriormente, a noção mesma de “diálogo” nos parece um tanto equivocada, visto que para um debate adequado, se a intenção é estabelecer o diálogo, espera-se que, após ouvir: a EF tome a palavra.

Aqui podemos estabelecer alguns parâmetros à nossa argumentação. Definitivamente, alguns subcampos da EF conseguem estabelecer o diálogo com os demais campos do conhecimento nos quais buscam embasamento teórico-metodológico – muito em decorrência de serem subcampos de reconhecida tradição; que por um grande período ouviram e, talvez pelas diversas críticas, internas e externas, foram capazes de desenvolver pesquisas que atualmente produzem impacto nos campos de conhecimento com os quais dialogam ou dialogaram.

Dentre estes podemos destacar o subcampo da História da Educação Física, da Sociologia do Esporte e da EFE. Esses subcampos, por assim dizer, podem ser compreendidos como subcampos *dialogantes* no campo da EF. I.e., neles, ao elegerem seus objetos de pesquisa, as pesquisadoras e pesquisadores elencam teorias, métodos e conceitos a fim de realizarem suas pesquisas e, posteriormente, após a realização destas, conseguem, de fato, realizar o diálogo com as “ciências mães”; campos outros que, inicialmente, elegeram para o debate – aquelas que as(os) forneceram os conceitos, métodos e teorias. Isso pode ser comprovado se observarmos algumas(uns) dessas(es)

pesquisadoras(es) em especial, o modo como fazem pesquisa e em quais periódicos ou eventos são veiculados seus trabalhos²⁹.

O diálogo ao qual nos referimos se dá na medida em que ocorre a avaliação pelos pares e, tendo em vista que as teorias, métodos e conceitos – especificamente nos três subcampos anteriormente citados – são oriundos de outros campos de conhecimento, há de se esperar que a validação das pesquisas ocorram pelos pares que se utilizam destes mesmos conceitos, métodos e teorias. I.e., a validação se dá fora das fronteiras do campo da EF; propriamente ocorrendo diálogo no qual, a fim de se realizar as pesquisas, ouve-se os demais campos e, a partir das pesquisas no campo da EF, com os seus resultados, consegue-se influenciar ou criar pesquisa relevante para os campos que inicialmente objetivou-se ouvir; fez-se uso de seus conceitos-doutrinas-noções-teorias; publicou-se em seus periódicos.

Por outro lado, sem o devido diálogo, partindo dos conceitos, métodos e teorias de outros campos, realizam-se pesquisas em decorrência daquilo que se busca validar – anteriormente já se sabe aquilo que deve ser, não pesquisado-problematizado, mas, sim, desenvolvido enquanto argumento que justifique determinada visão de mundo.

Por exemplo: a Pedagogia do Esporte (PE) ao problematizar os objetivos e benefícios da prática esportiva, principalmente na EFE, o subcampo não estabelece diálogo com os demais campos de conhecimento. Apenas elege este ou aquele conceito que o permitirá apresentar a solução para um problema que surge, porém, compreendido como já solucionado. I.e., a priori, em virtude da crença, pois crê-se na positividade do ensino do esporte para a constituição-formação-educação do indivíduo-ser humano (seja lá o que ele for) e deste modo o debate teórico acerca dessa determinada positividade circunscreve-se em uma dinâmica de justificativa na qual, movidos por um ideal metafísico-teleológico, as(os) pesquisadoras(es) que, até o presente momento, ocuparam-

²⁹ A fim de justificar tal afirmação, citando apenas alguns exemplos de pesquisadoras(es) da FEF-UNICAMP que realizam pesquisas no campo da Educação Física estabelecendo, a princípio, parte do devido diálogo com outros campos do conhecimento, tendo em vista seus respectivos currículos Lattes e participação em diversos programas de pós-graduação, teríamos como exemplos: Carmen Lúcia Soares, Heloísa Helena Baldy Reis, Edivaldo Góis Júnior. Pois, suas publicações são veiculados em periódicos de outros campos do conhecimento, assim, validados pelas ciências mães.

se de inferir quais seriam os objetivos da PE quando na EFE, não hesitaram em afirmar: a formação integral do indivíduo (GALATTI; PAES; DARIDO, 2010).

De certo modo, se olharmos para como se caracteriza “academicamente a educação física[,] a partir da orientação dos programas de pós-graduação da área”, podemos inferir que o referido modelo de pesquisa acima exposto decorre do fato “de que a educação física é negligenciada como prática social e campo de conhecimento que instiga o diálogo entre saberes e práticas diversas, sejam eles da educação, das ciências da saúde, das ciências biológicas ou das ciências sociais e humanas” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 391). Mas, ainda, levando-se em conta que:

No Brasil, os[as] docentes afetos aos temas das subáreas socioculturais e pedagógicas perdem espaço nos programas de pós-graduação. Suas produções científicas são desqualificadas e, no cotidiano do trabalho na universidade, enfrentam as pressões das gestões e de órgãos de fomento que privilegiam e investem em pesquisa baseada em um modelo de ciência que não considera a diversidade e a singularidade da natureza dos objetos de investigação. Há um abismo crescente entre as prioridades das universidades e os dilemas da sociedade que caracterizam a necessidade de informação, conhecimento e intervenção responsáveis e adequados. (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 401)

Creemos que seria possível afirmar que algumas pesquisas ao buscarem dialogar, ou mais adequadamente, apenas, fundamentar teoricamente seus resultados, fazem uso das teorias e conceitos tal como, habitualmente no campo da EF, faz-se uso de protocolos de avaliação do treinamento, testes ou de análise de dados, por exemplo. I.e., a lógica majoritária de produção no campo é aquela tensionada pelos subcampos que estão mais próximos das ciências da natureza, o que implica no modo de teorizar e argumentar nos demais campos; a operarem na mesma lógica, objetivando-se os prazos e exigências impostos pelas agências de fomento, principalmente.

Ou, como observam Edivaldo Góis Junior, Hugo Lovisolo e Vilma Nista-Piccolo acerca do uso da teoria de Norbert Elias e Erick Dunning no campo da EF, propriamente na História da EF: “os estudos utilizam superficialmente a teoria do processo civilizador” (2013, p. 778). Demonstrando, ainda, “que a contribuição de Norbert Elias é utilizada de forma superficial na maioria dos textos produzidos” (2013, p. 780). E, por isso, afirmam:

Devemos entender que certas ferramentas são mais úteis em contextos específicos do que outras, pois senão, cairemos no risco das teorias totalizantes, que se colocam como solução para qualquer problema de pesquisa. Por conseguinte, transformar-nos-emos em verificadores, que buscarão a qualquer custo qualquer aproximação, por mais superficial que seja, entre teoria e empiria. (2013, p. 780)

Por isso defendemos que, a fim de compreender a que uso se dá determinada ferramenta, haveríamos de promover na EF a busca pelo devido diálogo com os demais campos. Para que não fiquemos apenas no uso superficial e inadequado de conceitos e teorias que, em decorrência do “diálogo entre surdos”, são compreendidos de modo não peculiar e, assim, transformados em teorias e conceitos totalizantes, propriamente: protocolos arbitrários.

Seção 2 – Educação Física e Filosofia: delimitando a relação

Ao propormos uma pesquisa que parte de questões fundamentadas no que percebemos necessário ao debate no campo da EF, e, assim, perspectivar³⁰ filosoficamente o campo, acreditamos que nossa maior dificuldade resida no fato de não ter sido possível encontrar amparo em determinada tradição do campo, principalmente, no que concerne a um debate consistente; um referencial teórico que, talvez, pudesse estar circunscrito em um subcampo identificado como, por exemplo, Filosofia da EF³¹ – tal dificuldade decorre também do fato de que haveria, ainda, de indicar inicialmente de que modo estaria estruturado o debate nesse subcampo; se, de fato, ele se configuraria enquanto subcampo de pesquisa e o modo como, nele, a presente pesquisa estaria inserida.

³⁰ Posteriormente indicamos como buscaremos operar tendo como referência o perspectivismo nietzschiano.

³¹ Mesmo que não possa ser verificada a existência de tal subcampo, acreditamos ser relevante enquanto hipótese trazê-lo para o debate. Pois, levamos em conta o que pode ser afirmado acerca das subáreas de concentração da pós-graduação no campo da EF, a saber: que, nas subáreas “sociocultural” e “pedagógica”: “a educação física investiga em estreita proximidade com a área da educação (...), com a sociologia (...), com a filosofia (...) e com a história” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 393). Por isso, nos ateremos a esta noção para refletir a respeito dos subcampos da EF, principalmente quanto à possibilidade do subcampo da Filosofia da EF.

Em um primeiro momento, pareceu-nos que teríamos algumas dificuldades para delimitar o subcampo da EF no qual estaríamos inseridos e com qual tradição estabeleceríamos diálogo³² buscando embasamento teórico a fim de partir de um debate já estabelecido que, acreditamos, permitiria à nossa pesquisa ser mais produtiva. Em certo sentido, essa dificuldade se configurou, pois, não fomos capazes de identificar uma tradição de debate filosófico no campo da EF a que pudéssemos nos filiar.

Porém, por assim dizer, identificamos pontualmente produções individuais que, pela qualidade das reflexões e abrangência das pesquisas, poderiam ter ensejado o desenvolvimento de um determinado subcampo tal qual, acreditamos ser possível, o subcampo da Filosofia da EF – criando talvez assim uma tradição³³ – como é o modo que tendemos a compreender ser possível adjetivar a obra de Silvino Santin³⁴, filósofo que no campo da EF, durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, dedicou-se a pensar filosoficamente os temas que concernem, principalmente a *corporeidade* na EF, pensada a partir das filosofias de Martin Heidegger e Merleau-Ponty.

Como citado, a obra de Silivo Santin, especialmente o livro *Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade*³⁵ (1ª ed. 1987, 2ª ed. 2003), aproxima-se daquilo que, enquanto pesquisadores do campo da EF, pretendemos realizar ao

³² A definição de como compreendemos essa noção de *diálogo* será exposta na seção quatro, ainda no presente capítulo.

³³ No presente trabalho não é nossa intenção, mas, acreditamos que seja possível compreender, o que aqui levantamos enquanto hipótese: o modo como o campo da EF se articulou; fez pesquisa durante as décadas de 1970, 1980 e 1990, tensionou e objetivou determinada prática científica que promoveu o esvaziamento do debate teórico no campo, principalmente em determinados subcampos, tais como, Epistemologia da EF e Filosofia da EF. Pois, como observou Daolio: “Se o debate acadêmico iniciado mostrou-se altamente positivo, levando a uma produção científica considerável tanto quantitativa quanto qualitativamente, por outro lado parece que aconteceu também o acirramento de determinadas posições, chegando algumas vezes a tornar impossível a convivência de pessoas representantes de linhas teóricas diferentes. O que era para ser um saudável debate acadêmico, transformou-se em disputa por espaço no terreno científico da Educação Física” (DAOLIO, 1998, p. 14).

³⁴ Santin é filósofo de formação com mestrado (1972) e doutorado (1974) defendido na França: Université de Paris X, Nanterre e Université de Paris IV, Paris-Sorbonne, respectivamente. Ambos sob orientação de Emmanuel Levinas.

³⁵ Livro este que reúne uma série de trabalhos publicados entre os anos de 1982 e 1987, organizados em oito capítulos: 1º cap. Simpósio 1985; 2º cap. Artigo 1982; 3º cap. Artigo 1985; 4º cap. Artigo 1985; 5º cap. Seminário 1985; 6º cap. Comissão 1986; 7º cap. Congresso 1986; 8º cap. Comissão 1987.

estabelecer diálogo com a Filosofia, a saber, buscar na Filosofia o auxílio adequado para que sejamos capazes não apenas de produzir pesquisas, respostas para nossas perguntas, mas, ainda, compreendermos em que medida podemos realizar determinadas perguntas e identificar claramente os termos – conceitos – que utilizamos a fim de perguntar e responder (SOUZA, 2016).

No entanto, em nosso entendimento, o que marca a relação entre EF e Filosofia, quando esta é buscada principalmente pelos agentes do primeiro campo, é o fato de que pesquisas no campo da EF se remetem à Filosofia a fim de fazerem uso de determinados conceitos ou autores que possibilitem, principalmente, uma justificativa para as perspectivas de análises que se pretende operar. Pois, afirmar que determinada(o) filósofa(o) diz isso ou aquilo, valida a interpretação pretendida ou dá garantias; fundamentação teórica àquilo que pretende-se propor. Muitas das vezes tendendo a fazer uso arbitrário de conceitos ou reivindicar que a aproximação com a Filosofia possa solucionar os problemas da EF e, de certo modo, objetiva-se promover o diálogo buscando salvar a EF de uma condição alienada, tal qual podemos observar no livro de Claudio Luis de Alvarenga Barbosa³⁶, *Educação Física e Filosofia: a relação necessária* (2005), em que o autor compreende como *necessária* a relação entre EF e Filosofia, em decorrência de sua motivação central, a saber, que é essa relação que possibilita à EF ser, de fato, EF – ser o que ela é – e não, como veremos, uma atividade alienada³⁷.

³⁶ Barbosa possui formação em EF, Pedagogia e Filosofia, em nível de graduação e pós-graduação. Tem uma série de artigos e livros publicados em que versa sobre a relação entre as três áreas. Além do citado livro, *Educação Física e Filosofia: a relação necessária* (2005), que está em sua segunda edição, possui também outros três: *Educação física escolar: da alienação à libertação* (2007, 5ª edição); *Ética na educação física* (2013, 1ª edição); *Educação física e didática: um diálogo possível e necessário* (2014, 4ª edição) – todos pela editora Vozes. Ainda que possa parecer de pouca relevância, recorreremos ao exposto por este autor por percebermos, no modo em que ele estabelece diálogo com a Filosofia, determinada perspectiva funcionalista – sua visão frente a relação EF-Filosofia parece ser metaforicamente paradigmática, o que nos permite, desse modo, compreendê-lo enquanto um *tipo*. Pois, tal como caracterizado por Nietzsche: “A tipologia refere-se, assim, a formas humanas de vida e de moral que cristalizam avaliações humanas” (ARALDI, 2016, p. 395) – notadamente, ao apresentar o pensamento de Barbosa, cotejando-o ao de Santin, também, exercemos o perspectivismo.

³⁷ Acerca do modo como no campo da EF busca-se realizar o diálogo com a Filosofia, o contraponto que pretendemos evidenciar é caracterizado pela oposição das obras; dos *tipos* Santin e Barbosa, pois, enquanto Santin pretende dialogar com a Filosofia a fim de melhor compreender-delimitar-aprofundar conceitos e noções próprias do campo da EF, Barbosa pretende fundamentar a EF na Filosofia, buscando validar a EF que pretenda-se filosófica, sendo, essa, sua única condição de existência. As referidas perspectivas foram

Assim, perfazem nosso horizonte dois *tipos* específicos de pesquisadoras(es) que na EF objetivam dialogar com a Filosofia; dois *tipos* específicos de se fazer pesquisa, a saber: o tipo *Santin* e o tipo *Barbosa*. Tipos estes que, cada um à sua maneira, podem servir de parâmetro para quem, de mesmo modo, pretenda realizar o mesmo diálogo; estabelecer a mesma relação. Observando que, o que aqui compreendemos como *tipo*, decorre de:

Com o conceito de "tipo", Nietzsche estabelece para si a possibilidade de tornar transparente a individualidade de sua própria interpretação em sua caracterização das pessoas. Ao mesmo tempo, isso lhe dá liberdade de se concentrar no destacamento de poucas características e exagerar então de modo unilateral. Nietzsche emprega esse conceito de forma mais consequente na sua interpretação de Jesus (...). Dessa forma, Nietzsche abre espaço para sua interpretação psicológica de Jesus (...). Nietzsche se utiliza frequentemente do método da tipologização, em geral sem empregar o conceito de "tipo". (HAVEMANN, 2014, p.540)

Pois, ainda:

Com o termo tipo Nietzsche expressa não só a constituição fisiopsicológica de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos, mas também o longo e complexo processo de formação e fixação das características da espécie humana, nos processos culturais, históricos, com hábitos herdados de nossos antecessores e com a interiorização dos impulsos. À diferença dos conceitos imutáveis, o tipo pode transformar-se, tanto no sentido de seu fortalecimento, quanto no sentido de seu enfraquecimento. O tipo superior de homem não constitui o exemplar de uma nova espécie biológica, mas é a organização hierárquica de uma grande complexidade de impulsos dinâmicos. Por isso, sua desagregação é inevitável, como ocorre em certo sentido no tipo do criminoso (...). O tipo superior não tem de lutar apenas contra as resistências externas e contra a decadência, mas tem de triunfar na luta por hierarquizar seus impulsos. (ARALDI, 2016, p. 395-396)

Nesse sentido, estabelecer uma tipologia perspectivista permite-nos constituir uma interpretação específica acerca do diálogo a ser estabelecido entre a EF e a Filosofia. E nisso, em decorrência do que expomos a seguir, notadamente, procuraremos demonstrar as implicações de cada um dos dois modos possíveis de diálogo e os motivos que nos levam a nos filiamos ao *tipo Santin*. Aqui a tipologia serve-nos de parâmetro, ainda que

escolhidas para a contraposição devido ao fato de nos aproximarmos claramente da primeira e sermos críticos à segunda e, por outro lado, serem os únicos autores – tipos – que no campo da EF brasileira buscaram encampar, em maior volume de trabalho, o referido diálogo entre os campos.

não tenhamos uma tradição, torna-nos possível destacar aquilo que pretendemos e aquilo que evitaremos realizar a fim de estabelecer o referido diálogo.

Seção 3 – Uma noção distinta acerca da relação entre Educação Física e Filosofia: a perspectiva metodológica – metafísica

Em sua obra, Barbosa (2005) pretende demonstrar a validade de sua tese central, a saber, de que a(o) professora(or) de EF deve “assumir sua prática pedagógica como uma permanente atitude filosófica”, caso contrário:

estará se alienando, na medida em que não enxerga que essa sua prática é determinada por “outro”, mesmo que ele[(a)] pense o contrário. Será sua atitude filosófica que o[(a)] levará ao permanente questionamento: por que a educação física, na maioria das vezes, limita-se apenas ao movimento pelo movimento, ao invés de também refletir sobre os significados desse movimentos? (BARBOSA, 2005, p. 11)

O autor questiona se aquelas(es) que fogem ao necessário questionamento, como “indivíduos que se escondem atrás de práticas corporais estereotipadas por medo da verdade que a reflexão filosófica pode lhes revelar? E que verdade é essa que causa tanto receio?” (BARBOSA, 2005, p. 18). Aqui o autor nos indica sua noção de Filosofia, aquela que pode revelar a verdade. Verdade está que, mesmo àquelas(es) que não a conhecem a temem. Pois, já em si, trazem o receio à verdade que intimamente sabem existir e, se ou quando revelada, não mais permitirá à ação alienada; à prática pela prática.

Estes são os dois sentidos de Filosofia para Barbosa, primeiro: uma atitude que nos permitirá, no campo da EF, compreendermos e sermos capazes de sair de nossa condição alienada; e segundo: após a revelação da verdade, em decorrência da prática filosófica, seremos capazes, de modo não alienado, de compreendermos a verdade que, em certo sentido, desde o início éramos sabedores de sua existência e, no entanto, receosos, dela fugíamos³⁸.

³⁸ Em outro texto o autor trata do mito da caverna, de Platão, indicando que a Filosofia seria o veículo a permitir que a EF saia da caverna na qual se encontra. Em uma dinâmica em que a verdade da EF, o que

Barbosa fundamenta sua noção acerca da necessidade da relação entre EF e Filosofia em um recorte filosófico específico, que, ao menos para àquelas(es) que têm um determinado conhecimento em História da Filosofia, dado o que apresentamos anteriormente, já deve ter ficado claro quais filósofos o servem de referência, ou, o que talvez seja mais apropriado à nossa crítica, em quais filósofos o autor buscará fundamentação. I.e., Barbosa fundamenta sua noção de Filosofia principalmente nos gregos; em Sócrates e Platão busca argumentos para evidenciar a validade de seu propósito, a saber:

fazer com que o[(a)] profissional de educação física se interesse pelo estudo da filosofia e perceba a importância que ela pode ter em sua profissão (...) mantendo o rigor e os conteúdos filosóficos essenciais, procuramos relacioná-los à especificidade da educação física. (BARBOSA, 2005, p. 19)³⁹

Não compartilhamos de tal perspectiva por não reivindicarmos determinada especificidade da EF no sentido de que ela possui, ou teria, determinada função social ou missão a cumprir e, principalmente, nossa perspectiva metodológica não carece de afirmar, genericamente, que a Filosofia é importante para a realização da profissão vinculada a EF – ao menos, não a mais importante.

O que reivindicamos é que a referida relação, quanto a sua necessidade; relevância, haveria de ser verificada e avaliada em decorrência da questão que se coloca como problema a ser pensado ou objetivo que se queira buscar partindo desse ou daquele interesse específico. Pois, nesse sentido, a Filosofia não teria muito com o que colaborar; ser o campo mais relevante, em pesquisas ou projetos pedagógicos que partam propriamente de perspectivas sociológicas, por exemplo, ou antropológicas, historiográficas, etc. – por isso, parece-nos ficar claro que o que o autor reivindica como postura filosófica necessária às(aos) professoras(es) de EF é, talvez, tão somente, uma dada postura reflexiva frente a prática docente. I.e., uma prática que traz a exigência da

ela é em si, estaria fora, seria exterior a ela e que, ao sair, por meio da filosofia: realizar-se-ia enquanto tal (BARBOSA, 1998).

³⁹ Apesar de, no trecho citado, o autor fazer uso do termo “pode”, no restante da obra é categórico em afirmar que a relação que há de se estabelecer entre EF e Filosofia é necessária para a realização da EF.

justificativa e compreensão dos motivos pelos quais pretende-se ensinar este ou aquele conhecimento, fazendo uso dessa ou daquela metodologia. Fica evidente que a Filosofia, deste modo, configura-se como um dos campos de conhecimento que podem possibilitar a compreensão de tais motivos.

Como quer Barbosa (2005), arriscamos dizer que antes de sermos professoras(es) de EF nos seria necessário sermos filósofos. Do contrário, a EF não estabelecerá a *relação necessária* com a Filosofia, ela mesma não realizando-se enquanto tal. Ainda que estivéssemos inclinados a concordar com o que o autor reivindica, caber-nos-ia a pergunta: qual a possibilidade de profissionais formados no campo da EF serem capazes de estabelecer a referida relação, propriamente: filosofarem acerca de suas práticas? Pois: Se é necessário professoras(es) de EF que antes sejam filósofas(os), nesse sentido, estamos problematizando a prática pedagógica ou a formação docente?

Cabe observar que, ao contrário de Barbosa (2005), temos outra perspectiva metodológica, visto que, não pretendemos relacionar quaisquer que sejam os conteúdos da Filosofia com a EF, mas movimentá-los a partir de uma questão específica que, constituída no campo da EF, identifique principalmente em que a Filosofia pode colaborar para pensarmos determinada questão que não pode ser respondida com o auxílio de conteúdos oriundos de outros campos do conhecimento, por exemplo, da sociologia, da história, da antropologia.

A Filosofia, nesse sentido, seria fundamental para nos auxiliar em decorrência dos problemas que, ainda no campo da EF, acreditamos ser de ordem filosófica. Sejam eles referentes à adequada apreensão de termos ou conceitos; um debate acerca da teoria do conhecimento: do que compreendemos acerca da noção de verdade, por exemplo, ou quando reivindicamos determinadas noções de sujeito, tais como, indivíduo integral; complexo, etc.

Apesar de Barbosa anunciar que “foram selecionados temas filosóficos que pudessem ter uma ‘relação mais direta’ com os problemas enfrentados no dia-a-dia do[(a)] professor[(a)] de educação física” (2005, p. 20), devemos lembrar que sua tese central é de que apenas ao filosofar em suas aulas as(os) professoras(es) deixarão de ser alienadas(os). I.e., o problema de primeira ordem é a alienação das(os) professoras(es)

que caso não façam uso da filosofia não deixarão tal condição – um julgamento, de certo modo classista-elitista, pois identifica que apenas àquelas(es) que são devidamente escolarizados, que houveram de interessar-se pela Filosofia, são pessoas que deixaram sua condição primeira de capturado pelo “condicionamento social” (BARBOSA, 2005, p. 20). O que, por outro lado, implica na formação profissional de professoras(es) de EF, pois quando não filosófica (interpretamos que o autor utiliza o termo como sinônimo de reflexão); não reflexiva, a prática docente é inescapavelmente alienada.

Tendo em vista que Barbosa vê um destino na relação que ele requer necessária e, ainda, afirmando que esse destino é o que nos conduzirá à verdade, nos tirando de nossa condição inicial de alienados, não há de nos surpreender sua compreensão acerca da Filosofia, que, segundo o autor:

é a constante busca da verdade, não a sua posse definitiva. Fazer filosofia é um constante caminhar, onde as perguntas são mais importantes que as respostas, pois cada resposta abre espaço para uma nova pergunta. (BARBOSA, 2005, p. 38).

Porém, caber-nos-ia a questão frente ao sentido de se afirmar que as perguntas são mais importantes? Visto que tanto as perguntas quanto as respostas são geradoras umas das outras – no sentido de que não há uma sem a outra; ainda porquê: não seria em vista de determinada resposta que elaborar-se-ia a pergunta?

De mesmo modo, o que Barbosa compreende como Filosofia e, propriamente, como ela, enquanto uma forma de conhecimento, deve servir à prática docente na EF, segue em uma dinâmica socrático-platônica que o possibilita afirmar que

Desde sua origem, a filosofia se apresenta com algumas características que a diferenciam de outras formas de conhecimento, como a ciência e a religião, por exemplo. Dentre essas características podemos notar, no que se refere ao seu conteúdo, que a filosofia pretende explicar de forma propriamente racional o princípio ou princípios de toda a realidade, ou seja, procura a explicação da totalidade do real no nível do *logos*. (BARBOSA, 2005, p. 23-24)

E,

Assim, a filosofia utiliza-se da razão para conhecer a totalidade, enquanto a religião, por exemplo, também pretende explicar a totalidade, mas utilizando-se a fé. (BARBOSA, 2005, p. 25)

A Filosofia, é tratada por Barbosa de modo global; totalizante, i.e., toda a Filosofia para o autor pode ser caracterizada do modo anteriormente citado, não havendo distinções entre diversas correntes filosóficas ou determinadas(os) filósofas(os). Ao invés de circunscrever sua tese em uma corrente filosófica específica, o autor não nos anuncia que pretende defender aquilo que afirma ser necessário à EF – a saber, relacionar-se com a Filosofia – a partir da filosofia de Sócrates e Platão, e que transitará por autores como Aristóteles, Marx, Althusser, Gramsci e Saviani. Pois, é a citada tradição de pensamento que permite Barbosa observar que

Ao pensarmos a escola em uma perspectiva “gramsciana”, acreditamos que o objetivo mais importante da educação seja a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seus atos. (...). Onde cada disciplina daria sua parcela de contribuição para o desvelamento da estrutura social capitalista. (2005, p. 57) ⁴⁰

Na argumentação de Barbosa a noção de desvelamento acrescenta-se à perspectiva de que a Filosofia será capaz de colocar a EF no caminho da verdade – se há guia para a saída da caverna (condição de alienação) na qual se encontra a EF, este guia é a Filosofia⁴¹. Ora, parece-nos um recurso um tanto precário negar a possibilidade de detenção da verdade sem abrir mão da afirmação de que há a possibilidade de realizarmos algo verdadeiro enquanto única verdade possível. Pois, esse algo verdadeiro se realiza, ou só o alcançamos se observarmos o devido caminho a ser seguido, i.e., o caminho da verdade. Aqui, a ilusão do verdadeiro transfigurado em possibilidade, exige da EF que, para esta ser capaz de realizá-lo, ela deve colocar-se no caminho correto; adequado, aquele que é o único capaz de lhe permitir efetivar sua essência.

Deste modo, abre-se para a possibilidade de construção de verdades e observa-se a impossibilidade de absolutizar a verdade, porém, reivindica-se o caminho único e verdadeiro capaz de tirar a EF, ao menos as(os) professoras(es), do sono dogmático de um campo que não o da Filosofia, desvelando-o de sua pré-condição

⁴⁰ Tal noção se vincula à noção frente a prescrição em EF que opera por determinado *télos* metafísico escatológico, tal qual aquela identificada à noção de Celi Taffarel apresentada no primeiro capítulo.

⁴¹ Essa perspectiva é o que caracteriza o *tipo* não dialogante, que vê fora do âmbito do campo da EF os recursos necessários para sua realização.

alienada – tirando-o ou permitindo sua saída da caverna para que compreenda a realidade agora desvelada.

Tal condição, própria do *tipo* Barbosa, caso não observemo-la, podemos seguir pelo mesmo caminho, motivarmo-nos pelo mesmo ímpeto e, ao reivindicarmos a filosofia nietzschiana no campo da EF, incorreremos no equívoco de anunciá-la enquanto única saída possível a todo debate proposto. Não nos atentando para a noção de que determinada filosofia corresponde especificamente a determinada visão de mundo. I.e., diferentes visões de mundo, quanto objetivam realizar seja lá o que for no campo da EF, carecem de diferentes filosofias. Nesse sentido, não reivindicamos uma filosofia enquanto a correta ou a única a ser capaz de realizar a EF, mas, partindo daquilo que compreendemos ser necessariamente problematizado, identificamos na filosofia nietzschiana aspectos, fundamentos, conceitos que nos possibilitam melhores condições de redimensionarmos e realizarmos tais problematizações.

Decerto que o termo *alienada*, nos remete inevitavelmente a determinada noção ideológica quanto a leitura de mundo do autor⁴². Nesse sentido, estaria justificado o modo em que está posto a dicotomia e, o procedimento dialético ao qual ela seria exposta a fim de promover uma EF que filosofa. De um lado teríamos as práticas alienadas de uma EF que ainda não foi capaz de realizar-se enquanto ela mesma; desvelar sua essência. De outro, teríamos a Filosofia capaz de desvelar a verdade do mundo e que, ao ser promovida a relação entre ambas – o embate dialético – inescapavelmente, a prática de uma EF alienada seria superada por uma EF que reflete sobre sua prática – filosofa – e, por isso, percebe sua inserção no mundo⁴³.

⁴² O mesmo poderia ser dito no uso de termos contraposto a noções, tais como, “crítico” ou “emancipado”.

⁴³ Não queremos superar qualquer que seja a noção de EF por uma EF que pretenda-se nietzschiana. Tão somente buscamos compartilhar uma possibilidade de enfrentamento das questões que acreditamos serem pertinentes a uma EF que busque problematizar o modo como nos relacionamos com o mundo e, com isso, de que modo sua intervenção pedagógica pode ser realizada. O critério para o debate se dá a partir do modo que determinados interlocutores demonstrem partilharem da mesma visão de mundo; partilham de nossas expectativas e necessidades – é em decorrência desta que dialogamos com a Filosofia: do campo da EF e de nossa visão de mundo.

Tal noção nos remete ao que observa Terry Eagleton (2006) quanto este nos fala acerca de determinadas noções metafísicas; de uma perspectiva estruturalista, compreendida a partir da desconstrução, que diz muito sobre o que nos reivindica Barbosa (2005) ao tratar, daquilo que por ele é denominada, da condição alienada do campo da EF, pois

as oposições binárias, com as quais o estruturalismo clássico gosta de trabalhar, representam uma maneira de ver típica das ideologias. Estas tendem a traçar fronteiras rígidas entre o que é aceitável e o que não é, entre o eu e o não-eu, a verdade e a falsidade, o sentido e o absurdo, a razão e a loucura, o central e o marginal, a superfície e a profundidade. (EAGLETON, 2006, p. 200-201)

Entendendo que Barbosa (2005) orienta-se por uma visão de mundo “típica das ideologias” é possível, assim, justificar o motivo pelo qual compreendemos sua tese como metafísica. Pois, mesmo que na condição de caminho, em decorrência de sua visão de mundo, o autor afirma estar em algum lugar a verdade; a condição não alienada como “significado transcendental” (uma ficção, pois alienado é sempre aquele, mesmo que eu, definido em determinação de um outro que compreende-se emancipado-não alienado⁴⁴).

Um fato interessante é o argumento que é apresentado no prefácio do referido livro de Barbosa. Nele, Castro argumenta que para ser capaz de identificar a pessoa alienada, o pesquisador teria de colocar-se fora da realidade do mundo. I.e., de certo modo, em nosso entendimento, teria de alienar-se; distanciar-se voluntariamente da realidade do mundo como metodologia de análise. Pois, “[p]ensar esse mundo, questioná-lo, criticá-lo é sem dúvida papel das teorias da área humana e em particular da filosofia”. Afirmação essa que, após o autor anunciar a noção de que temos de interferir no mundo, permite-o compreender que, este, “vem se caracterizando pelas injustiças e pelas desigualdades”⁴⁵. Interferência esta que, por sua vez, se realizaria em decorrência da

⁴⁴ Aqui, ‘alienado’ é entendido estritamente como: “que ou aquele que sofre de alienação, que vive sem conhecer ou compreender os fatores sociais, políticos e culturais que o condicionam e os impulsos íntimos que o levam a agir da maneira que age; ou aquele que, voluntariamente ou não, se mantém distanciado das realidades que o cercam; alheado” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009b).

⁴⁵ Vemos na filosofia um instrumento: a possibilidade em compreendermos e melhor delimitar os instrumentos a serem utilizados. Nesse sentido a Filosofia é aquilo que permite aprofundarmos em questões das quais não temos clareza, principalmente, quanto à pertinência teórico-epistemológica – ela configura-se como métrica.

postura de quem observa, “se distanciando da realidade para poder melhor observá-la, mas sempre voltando, num nítido movimento de quem vê na filosofia um instrumento de intervenção. [...] de alguém preocupado e comprometido com a intervenção na realidade” (CASTRO, 2005, p.11)⁴⁶.

Na visão de Castro, Barbosa é capaz de compreender o todo da realidade ao passo que executa este movimento de distanciamento, talvez, de colocar-se fora dela – interessante como a argumentação nos leva a crer que Castro defende a realidade do mundo como inserida em outra realidade, e que, aproximando-se dessa outra realidade, Barbosa é capaz de distanciar-se da realidade do mundo para *observá-la*.

Metodologicamente, a realidade do pesquisador sobrepõe-se à realidade do mundo, pois, deste modo, ele é capaz de compreender o todo; perceber, por exemplo, que falta à EF ser filosófica, a fim de efetivar-se deixando sua condição alienada – ele infere a realidade social a partir de sua realidade individual. O que, como dito anteriormente, parece ser fruto de uma noção; visão de mundo ideológica, propriamente metafísica na qual a compreensão do todo não pode abrir mão da noção de verdade universal; absoluta. Um caráter de observação que permite à(ao) pesquisadora(or), ou à(ao) professora(or) de EF, ao filosofar, ser capaz de se ausentar daquilo que ocorre no mundo e, de mesmo modo, não ter sua análise por ele influenciada. Em nosso ponto de vista, uma noção equivocada, pois compreendemos que

a ação não se reduz a um processo em terceira pessoa. Por conseguinte, (...) não pode ser analisada apenas em termos de variáveis nem tampouco inscrever-se num esquema de total *exterioridade*. Por natureza, a ação deve ser entendida como um processo. E tal processo se define como a busca de um sentido. A realidade humana só pode ser apreendida em sua produção, quer dizer, em sua efetuação e em seus efeitos. (JAPIASSU, 1978, p. 157)

⁴⁶ Poderíamos tratar aqui da mesma motivação que produz a obra do Coletivo de Autores(as) (COLETIVO DE AUTORES, 2012) que, a partir de determinado diagnóstico da realidade social, por meio da crítica, propõe-se possibilidades para interferir e alterá-la. Nesse sentido a realidade não se confunde com a ideologia da classe dominante (BARBOSA, 2005), porém constitui-se enquanto ideologia daquela(e) que se vê fora dessa classe e crê que determinada realidade tenha de ser implantada, na medida em que a realidade atual, promovida pela ideologia dominante, há de ser alterada – por isso faz-se necessário desvelar a verdade da qual se está alienado.

Discordamos da noção apresentada por Barbosa e Castro. Noção essa que quando se trata de delimitar teórico-metodologicamente a relação sujeito objeto, tende-se a reivindicar o caráter objetivo da pesquisa. Equívoco, pois: “o sujeito da ação (...), o que ele pode fazer é reconstruir, a partir de sua própria experiência, o sentido presente nas ações de que é testemunha direta ou indireta” (JAPIASSU, 1978, p. 157). Assim, mesmo que de caráter objetivo, a pesquisa é realizada por um(a) agente sujeito(a) à subjetividades e, por isso, não caberia a ele(a), tal como acredita Castro (2005), pretender observar de modo externo; não participante, relacionando-se com o objeto de pesquisa como se observasse o retrato instantâneo e estático da realidade do mundo ou o filme decupado, ainda que da realidade, selecionando este ou aquele fenômeno⁴⁷.

Já no prefácio do citado livro de Barbosa, Castro nos indica uma possibilidade para a Filosofia, propriamente o modo que ela pode ser utilizada para permitir que identifiquemos e sejamos capazes de fazer as relações necessárias à compreensão das coisas que ocorrem no mundo a nossa volta, diz ele:

Está evidente para mim que os problemas das crianças daquelas comunidades, que desmaiam de fome nas segundas-feiras (pois não tiveram o que comer no final de semana), e que estão a cada dia mais violentas, não serão resolvidas nas aulas dos colegas que ali atuam. O problema está, sem dúvida, na sociedade em que vivemos e mais especificamente no mundo. A filosofia é sem dúvida um instrumento que pode nos ajudar a fazer essas relações, ajudando não só os professores de Educação Física, mas todos a relacionarem os problemas que encontramos nas escolas com suas causas externas, ao invés de culpar os alunos acusando-os de incapazes ou desinteressados (CASTRO, 2005, p.12).

⁴⁸

⁴⁷ Por isso observamos que o debate não há de centrar-se nas teorias e conceitos com os quais reivindica-se esta ou aquela perspectiva teórica, mas sim nas visões de mundo que cada pesquisadora(or) possui e que são delimitadores de teorias e conceitos com os quais formulam suas abordagens teóricas. – produzir conhecimento ainda é uma produção moral, i.e., não havendo neutralidade neste processo, não há de ser produtivo objetivar um debate que não problematize por quem tal produção é tensionada. Aqui a necessidade da tipologia: é preciso antes olhar para as pessoas, posteriormente com elas estabelecer diálogo.

⁴⁸ Podemos perceber a visão de mundo centrada na noção de causa e efeito, pois, aquilo que ocorre externamente na escola, produziria efeitos em seu cotidiano; em seu interior. Sendo que, a Filosofia seria a ferramenta-instrumento adequada para que se torne possível compreender a relação que é estabelecida entre exterior e interior – nos parece que aqui exige-se ainda que a Filosofia seja também sociológica, antropológica, histórica, etc., pois, ainda que fosse pertinente operar a partir da referida relação, visto que objetiva-se compreender o que se entende por exterior, principalmente, já que este é causa: como seria possível reivindicar a Filosofia enquanto “um instrumento” sem que se coloque em questão a propalada relação necessária entre EF e Filosofia? Ora, se a Filosofia é “um instrumento”, e isso nos faz entender que um dentre outros – o que seria correto afirmar –, não seria possível reivindicar a especificidade na relação entre EF e Filosofia, pois, de mesmo modo, seria necessário reivindicar que esta é uma dentre tantas. E, por

Apesar de não invalidar tal noção, não pretendemos realizar o mesmo diálogo com a Filosofia; trilhar o mesmo caminho, i.e., não iremos buscar, na Filosofia, compreender o diagnóstico que fazemos do mundo ou a causa dos porquês que as coisas ocorrem – propriamente entendendo a Filosofia como ferramenta-instrumento. Pois, buscamos melhor compreender e talvez propor algo acerca de questões que cremos pertinentes para o desenvolvimento do campo da EF, a partir das práticas próprias deste, e, com isso, realizar o diálogo com a Filosofia. Ou melhor, a partir de um problema específico da EF, pretendemos identificar-discriminar o porquê este pode ser compreendido como problema e, assim, sendo um problema de ordem filosófica e não sociológica ou antropológica por exemplo, verificar as possibilidades que a Filosofia nos proporciona e de que modo, por meio desse diálogo, ela nos permitiria agir de outro modo; propor novas práticas ou compreensões-interpretações. Promovendo, assim, o diálogo a partir de um interesse mormente epistemológico que metodológico no qual a Filosofia seja compreendida como amparo teórico-metodológico que nos permite debruçarmos sobre as questões da EF – não sendo apenas uma postura-atitude reflexiva que nos guiará para fora da caverna. E, por isso, nos distanciamos do que Barbosa (2005, p.17) nos indica ser a noção geral que orienta sua obra, a saber:

A ideia de escrever um livro sobre filosofia aplicada à educação física parte do princípio de que existe uma relação necessária entre essas duas áreas do conhecimento. A palavra *necessário* no vocabulário filosófico se define por aquilo sem o qual um ser não pode existir. [...] opondo-se, assim, ao termo *contingente*, que correspondem aos atributos que o ser pode possuir ou não, sem afetar sua existência. (BARBOSA, 2005, p. 17)⁴⁹

isso, tornar-se-ia necessário compreender como necessária, também, a relação da EF com a Sociologia, com a História, com a Psicologia, por exemplo.

⁴⁹ A relação não pode ser reivindicada como necessária, visto que é possível uma EF que não estabeleça diálogo com a Filosofia. No entanto, essa relação quando ocorre; quando contingente, não afeta a produção no campo da EF, i.e.: a relação entre EF e Filosofia quando de fato ocorre, pode promover uma produção científica qualificada quanto aos conceitos elegidos para pensar ou problematizar qualquer que seja o objeto da pesquisa. E aqui nos distanciamos do que o autor compreende por contingente. Pois, para ele, compreendendo que o humano se diferencia dos demais animais por serem estes irracionais, e “ter ou não ter cabelo na cabeça é contingente, tendo em vista que tal fato não interfere na existência de um homem” (BARBOSA, 2005, p. 17). Compreendemos, na verdade, que é possível realizar pesquisas em EF, efetivá-la no mundo, com ou sem a relação com a Filosofia. É essa, a relação, que se faz contingente no sentido de que, ao buscar dialogar com a Filosofia, quem pesquisa no campo da EF pode ter, de modo mais

A justificativa para tal afirmação nos parece pouco filosófica pois, como indica o autor:

Assim, quando nos referimos à relação necessária entre *educação física e filosofia*, queremos enfatizar que aquela não se define sem esta. Uma educação física que não tenha em sua constituição o viés filosófico, ou melhor, a educação física que não se mostre como uma constante atitude filosófica diante da sociedade em que se insere, caracteriza-se como um simples conjunto de movimentos corporais alienados. (BARBOSA, 2005, p. 17)

Acreditamos tratar-se de, como dito anteriormente, uma argumentação pouco filosófica, pois, como pode ser observado no excerto anterior, ao justificar a necessária relação entre EF e Filosofia, o autor reivindica uma perspectiva dogmática de filosofia da qual arvora sua noção de possibilidade e impossibilidade para a existência ou não daquilo que, notadamente, vemos ser diariamente produzido no campo da EF e, assim, sentencia como EF alienada; uma não-EF. Visto que, sem observar a necessária relação com a Filosofia, ela não existe.

Nesse sentido, nos chama atenção o fato de ser necessário ao existente, não ser alienado, o que, a princípio e sem uma adequada apreciação, parece definir propriamente a impossibilidade de existência de tudo o que é alienado, visto que, necessariamente, no exemplo acerca do campo da EF, o autor, associa sua possibilidade de ser, tão somente, se ela não poder configurar-se como alienada⁵⁰ – mas que, para isso, haverá de relacionar-se com outro campo, i.e.: a EF só existe se associada com a Filosofia. Por conseguinte, o autor impossibilita, ou determina como alienados, campos outros que

aprofundado, maior compreensão acerca dos conceitos que mobiliza na (para) pesquisa – a contingência não interfere na existência do ser – da EF –, mas, por assim dizer, no modo que ele se realiza; se efetiva.

⁵⁰ Não cabe aqui a discussão, mas, vale observar, que fora de uma perspectiva ideológica não há vantagens em operar com o conceito de alienação, visto que, por exemplo, acerca de um determinado tema ou assunto, em alguma medida todos podemos ser acusados de sermos alienados. Ainda mais se levarmos em conta que a noção de alienação é reivindicada a partir do que se pretende afirmar como realidade e, assim, tudo que não a contemple ou toda prática que se distancie dessa determinação do real pode ser adjetivado, e será, como prática alienada. Nitidamente, deste modo, reivindicando determinada realidade reivindica-se a verdade, i.e., reivindica-se especificamente o agir no mundo que pode ser adjetivado como aquele que contempla a realidade enquanto afirma outro ou outros, definindo-os, como alienados – e essa adjetivação vem, como é de se esperar, daquela(e) que vê no outro o alienado; o outro que não compartilha comigo da mesma realidade – pressupõe-se um dado sujeito à realidade.

não o da EF filosófica (reflexiva). Estariam, desse modo, inviabilizados os subcampos de uma EF sociológica; antropológica; historiográfica, enfim, todos outros subcampos que se relacionassem com diferentes campos do conhecimento que não o da Filosofia – talvez fosse possível, em decorrência da visão do autor, uma EF sociológica filosófica; antropológica filosófica; histórica filosófica; etc.

Seção 4 – Acerca da relação entre Educação Física e Filosofia: a perspectiva teórica – dialogando com Silvino Santin

Diferentemente da perspectiva anteriormente apresentada, aquela que vê como necessária a relação da EF com a Filosofia, levando em consideração o que foi apontado acerca das implicações e em que estaria circunscrita tal perspectiva – o *tipo* Barbosa, poderíamos pensar a referida relação em uma dinâmica em que a EF pudesse beneficiar-se do diálogo com a Filosofia partindo daquilo que nela se objetiva realizar. Ou seja: dialogar com a Filosofia seria um passo necessário àquelas pesquisas que, no campo da EF, por aquilo que objetivam em suas práticas, justificassem o necessário diálogo.

Assim, de modo distinto ao que reivindica o *tipo* Barbosa, a relação necessária dar-se-ia em virtude da pesquisa a ser realizada, i.e., não seria propriamente o *ser* da EF que se realizaria – se efetivaria – com a necessária relação mas, sim, as pesquisas que se pretendessem reflexivas, propriamente: filosóficas no sentido de que necessitariam, no campo da EF, formular conceitos ou fazer uso de conceitos, teorias, métodos oriundos do campo da Filosofia.

É nesse horizonte que se situa a perspectiva de Silvino Santin, na qual, acerca da produção teórica-científica-acadêmica, o autor observa “que nenhuma prática esta desvinculada de um referencial teórico. Toda prática vem iluminada e inspirada por uma compreensão da realidade” (SANTIN, 1984, p. 145) e, por isso, reivindicamos que, em decorrência de determinada visão de mundo.

Deste modo, ainda que ambas perspectivas, a perspectiva do *tipo* Barbosa e a do *tipo* Santin acerca das possibilidades da/para a EF, partam de leituras de mundo bem

próximas, elas reivindicam funções distintas à relação que deve, ou pode, estabelecer-se entre EF e Filosofia. Pois, ambos os *tipos* creem que algo há de ser feito frente ao modo como a EF é compreendida enquanto meio à realização de determinados objetivos, sejam eles na escola ou na academia de ginástica, por exemplo.

No entanto, o diagnóstico que fazem, a partir desse primeiro questionamento, se diferencia na medida em que Barbosa (2005), notadamente, exige do campo da EF uma identidade específica que, como demonstrado no item anterior, obscurece-se em um horizonte metafísico – aquilo que é necessário frente a condição alienada do campo.

De certo modo, podemos encontrar em Santin uma explicação acerca do porquê, quando problematizamos a EF, corremos o risco de encetarmos-nos, tal o *tipo* Barbosa, em perspectivas metafísicas, pois:

A Educação Física apresenta-se, inicialmente, como um intermediário entre o indivíduo e um objeto externo a ser alcançado, que se situa fora da própria Educação Física. O exercício ou a prática educativa na Educação Física, pela maneira como é apresentada, não se esgota ou não se plenifica nela mesma, mas busca sua plenitude e mesmo sua razão de ser em outra instância. Essa situação faz com que a educação física seja visualizada por seus cultores como um conjunto de recursos instrumentais. Os exercícios são valorizados na medida em que possibilitam um rendimento exigido para a produção de um desempenho específico, no presente caso, nas atividades desportivas. Será, portanto, a rentabilidade no desenrolar da partida assegurada pelo triunfo, que mostra a importância da Educação Física. Os exercícios são estabelecidos e modificados, não em função do indivíduo ou de uma situação existencial, mas em função da modalidade do esporte praticado. Isto porque, tais exercícios físicos deverão garantir, em primeira instância, a participação no jogo e, em segunda instância, deverá alcançar a vitória. Esta vai dar a avaliação absoluta do valor da educação física. Vencer é a consagração do valor do exercício físico. O primeiro objetivo é produzir um atleta, mas o objetivo máximo será produzir um vencedor. (1984, p. 146-147)

Ora, tal noção – empenho teórico-metodológico-pedagógico – de que exercícios físicos que de antemão, como no exemplo acima, sejam realizados para garantir a participação no jogo, a fim de que a vitória seja alcançada, em nossa interpretação, já possibilita à pesquisa ou à prática pedagógica no campo da EF perspectivarem-se, por assim dizer, em uma dinâmica metafísica. Pois, dito de modo simplificado, a ação no presente; a prescrição dos tais exercícios físicos, realizar-se-ia em decorrência de uma meta pré-estabelecida, i.e., do objetivo posto, a saber, vencer; ser campeã(ão). Porém, dedicar esforços nesse sentido, não garante a realização do objetivo

pretendido. Por isso, a prática – a prescrição – decorre de uma perspectiva metafísica na qual o que se pretende é motivar ações no presente tendo em vista a concretização de resultados futuros que, de partida, são compreendidos enquanto certos e verdadeiros a depender da implementação de determinadas ações no presente – realização futura que, no entanto, não há garantia de que ocorra; se efetive⁵¹.

A seu modo, Santin nos indica uma interpretação possível ao discurso metafísico na EF que, para ele, se configura quando compreendemos a EF enquanto campo no qual definem-se os meios a serem observados, por isso prescritos, para que se possa atingir determinado fim específico. O autor também se distancia daquilo que Barbosa (2005) afirmou ser o que permite à EF ter identidade; ser ela mesma. Visto que ao contrário deste, observa problemas específicos – incontornáveis à filosofia contemporânea se nos empenharmos em tal empresa; em definições estanques, únicas; verdadeiras:

A expressão "o que é" indaga sobre o ser de um ente qualquer. (...) Este "é" expressaria seu modo de ser, ou seja, sua essência. Mergulhamos assim no mais profundo dos problemas metafísicos da antiguidade grega e medieval, a questão do ser. (...). A metafísica ensinou, desde o século sétimo antes de Cristo, aos filósofos ocidentais, procurar a verdade na verdade do ser. Por isso continuamos perguntando, às vezes sem medir muito as consequências, nem avaliar sua complexidade, pelo "é" de cada coisa. Com certo espontaneísmo indagamos "o que é isto?", "o que é aquilo". (...). Dizer o que uma coisa é implica em definir sua essência, ou seja, estabelecer suas propriedades constitutivas universais e necessárias. A essência de uma coisa garante simultaneamente sua identidade e sua distinção de todas as demais coisas. (SANTIN, 1995, p. XI)

Ao, apropriadamente, verificar as implicações a determinado discurso recorrente no campo da EF, Santin assinala a racionalidade que o produz dando-lhe forma e conteúdo. O que o permite não equivocarse na busca por uma essência ou função à EF, mas compreendê-la de um modo que o aproxima de Bracht, quando este afirmar que, em seu entender,

a pergunta pelo é da EF não pode ser interpretada no mesmo sentido da pergunta pelo "Sein" (ser), enquanto pergunta por uma ontologia primeira ou

⁵¹ Uma noção '*no pain no game*' que se configuraria quase enquanto indulgências necessárias ao ganho; configura-se certamente de modo paradigmático – é essa a qualidade mesma hegemônica da prescrição: paradigma científico no campo da EF; racionalidade.

fundamental. Assim, a pergunta pela essência da EF deveria ser entendida, a meu ver, como a busca do entendimento do que ela vem sendo, enquanto construção sócio-histórica. A partir dessa análise posso propor, caso negue o existente, outra construção, buscar conferir-lhe outras características, outra identidade. (1995, p. I-II)

Bracht compreende que há um equívoco na pergunta por uma essência metafísica que, por isso, a constituiria como prática a-histórica⁵². Pois, para ele “a ‘verdadeira’ Educação Física é aquela que nós construímos no nosso fazer diário”. (1997, p. 34). Visto que, claramente: “A Educação Física não é uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta” (BRACHT, 1995, p. I) ou, como pretende Barbosa (2005), de seu desvelamento⁵³. É nesse sentido que, contra o que reivindica Barbosa, buscamos nos filiar ao que nos afirma Santin acerca da relação entre EF e Filosofia, principalmente quanto à noção de verdade, pois:

com a mudança do campo filosófico a reflexão filosófica passou a estar ao alcance de todos, já que ela pode ser definida a partir de suas funções. Estas funções não estariam dirigidas para a produção de conhecimentos, pelo menos sob o ponto de vista de verdades de rigor lógico-matemático, mas como uma percepção compreensiva e interpretativa da realidade.⁵⁴

Além disso, a Filosofia se desenvolve, hoje, mais como uma reflexão questionante do que como uma explicação. Não se trata de uma negação das verdades científicas. Trata-se de uma indagação sobre as possíveis significações e intencionalidades a serem detectadas, seja enquanto são intenções e sentidos do autor, seja enquanto são intenções e sentidos despertados na mente do leitor. É o questionamento como exercício da suspeita, da denúncia e da desmistificação. Denunciam-se falsas consciências para a restauração da verdadeira consciência. A verdade, assim, recupera o

⁵² A noção de equívoco de determinada prática ‘a-histórica’ será melhor exposta no capítulo três, no qual será apontado o modo como Nietzsche nos permite reivindicar uma prática contingente, por isso, histórica.

⁵³ Aqui, ainda que seja necessário argumentação mais apropriada, vale observar que a questão pode ser estendida de mesmo modo, por exemplo, para quando no campo da EF busca-se debater esporte, ginástica, capoeira etc. Não poderíamos falar destes sem antes observar histórico e socialmente tais práticas e, assim, olharmos necessariamente para quem as pratica e o modo como se pratica a fim de não incorrerem no referido equívoco metafísico, a saber, essencializar determinado ente. Como observa Bracht: “Isto se coloca na perspectiva que entende que é preciso recuperar a história social do conceito Educação Física [do mesmo modo: o esporte; a ginástica; a capoeira; etc.]. É preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo Educação Física e o significado social concreto que vem assumindo” (BRACHT, 1995, p. II).

⁵⁴ No capítulo dois evidenciaremos como esta noção de verdade enquanto interpretação da realidade nos permite aproximar o pensamento de Santin à filosofia nietzschiana – nos distanciando ainda mais da noção defendida por Barbosa.

sentido original de "aletheia" dos gregos. A verdade como algo que se desvela e manifesta, ou o oculto que se torna visível. (SANTIN, 2003, p. 23-24)⁵⁵

Deste modo definimos a relação na qual a Filosofia será utilizada a fim de possibilitar-nos reflexões, pretensamente, adequadas acerca daquilo que se evidencia a partir do que é diagnosticado no campo da EF. Assim, a Filosofia é compreendida enquanto um dos campos do conhecimento que podem permitir a EF compreender as especificidades dos objetivos que guiam as pesquisas em seu próprio campo – nos constituímos tal qual o *tipo* Santin. Caberia às(aos) pesquisadoras(es) da EF, a partir de seus objetos de pesquisa, compreender a quais outros campos devem recorrer para que seja possível realizar maior aprofundamento teórico-metodológico quanto à pesquisa. E nesse sentido, com o que será exposto nos próximos capítulos, enquanto pesquisadores do campo da EF, acreditamos que justificamos o *necessário* diálogo com o campo da Filosofia em virtude do tema escolhido para a presente pesquisa, a saber, uma reflexão acerca da prescrição na EF – notadamente, ainda que no recorte possível à dissertação de mestrado, privilegiar a busca do entendimento do modo que ela, a prescrição, pode ser caracterizada, nos atendo à determinada “função sócio-educacional que a justifique” (BRACHT, 1995, p. III).

⁵⁵ Ironicamente ao recorrer-se aos gregos Santin, imponderavelmente, nos permite refutar Barbosa quanto ao que este compreende por verdade enquanto desvelamento. Pois, tendo em vista a crítica heideggeriana à metafísica, Santin afirma que, acerca do questionar filosófico: “Este processo de questionamento não é algo inconsistente, mas se constitui e se desenvolve a partir de um paradigma assumido. O paradigma é uma matriz ou um ponto de referência, a partir do qual se olha, observa e interpreta a realidade. Múltiplos paradigmas foram instituídos como instrumentos de leitura e de compreensão do mundo circundante. Na tradição bíblica cristã encontramos o paradigma criacionista por meio do qual se conhece o Criador e toda a obra da criação. A causalidade linear constitui o paradigma grego para explicar o acontecer e o existir de todas as coisas. Galileu traçou o paradigma lógico-matemático-geométrico para ler o livro da natureza. E seria possível evocar muitos outros paradigmas. Inclusive, pode-se falar em paradigmas de ordem puramente pessoal. O paradigma é uma exigência do próprio modo de ser do homem. Ninguém consegue olhar uma paisagem de nenhum lugar, ou de todos os lugares. Ela será sempre visualizada a partir de um lugar determinado. E tudo o que é visto está sujeito à compreensão e à interpretação da ótica paradigmática. O homem olha, percebe e interpreta, situado sempre em algum lugar” (SANTIN, 2003, p. 24).

Seção 5 – Acerca da possibilidade de uma Filosofia da Educação Física

Pode-se observar que o termo “filosofia” vez ou outra está associado estritamente a um proposto debate epistemológico que visa pensar o modo que se produz conhecimento em determinados subcampos da EF – ou, meramente, como sinônimo à exigência reflexiva. Nesse sentido, é que percebemos os debates que se ancoram em noções-filiações que se intitulam Filosofia do Corpo ou Filosofia do Esporte, por exemplo. Não cabe aqui pormenorizá-las, mas é interessante observar que

muitas vezes confunde-se a Educação Física, um campo de produção de conhecimento e intervenção profissional que tematiza formas de atividades expressivas corporais (jogos, danças, ginásticas e lutas, por exemplo) e que forma profissionais no âmbito da graduação e pós-graduação e situa-se academicamente na Grande Área das Ciências da Saúde, com o Esporte – considerado um fenômeno da modernidade de alcance planetário que se tornou a expressão hegemônica no contexto das práticas corporais. (...) fenômeno social e cultural de grande relevância na sociedade contemporânea, (...) ele agrega ao seu redor um universo de significações que mobilizam pessoas e coletivos de todos os lugares, com diferentes condições de vida e que por esse motivo acaba emprestando prestígio à Educação Física. (CARVALHO, 2006, p. 39)

Por isso, cremos que se possa defender que, pensar filosoficamente qualquer questão ou objeto específico do campo da EF não configura um subcampo que poder-se-ia denominar como “Filosofia da/do” (seja lá o que pretenda-se investigar), sem que se antes fosse necessário uma Filosofia da EF. A fim, principalmente de contemplar amplamente – filosoficamente – o que se pretende.

Assim, um subcampo que possa ser, de fato, identificado enquanto “Filosofia da/do”, há de observar o modo como se produz pesquisa e quais os limites das questões que filosoficamente podem colocar-se ao subcampo. Pois do contrário, não poderiam questionar os fundamentos mesmos do fenômeno, levando o debate filosófico à radicalidade que a Filosofia exige quando nos propomos à realização da investigação de cunho filosófico. Pois, deste modo, não se faz Filosofia, mas sim, algo mais próximo de uma *teologia* fundamentada em princípios dogmáticos claros e, por isso, inquestionáveis. Por exemplo, se compreendermos que o Esporte é um fenômeno moderno, uma Filosofia do Esporte haveria de dar conta de radicalizar sua constituição e questionar os fundamentos próprios do modo como ele se concretiza no mundo.

No presente trabalho, compreendemos que há uma distinção em se fazer Filosofia de algo (determinado subcampo do conhecimento) e, por outro lado, problematizar filosoficamente algo (determinada questão ou objeto de pesquisa), por exemplo, seria possível elaborar estudos que tivessem como tema a estética ou ética no Esporte, sem que tais estudos fossem realizados no subcampo da Filosofia do Esporte. Deste modo, acreditamos ainda que é possível realizar uma Filosofia da EF no sentido em que esse exercício reflexivo observe a necessidade da radicalidade que a Filosofia exige. Ou seja, propriamente, a fim de objetivarmos fazer Filosofia da EF, não poderíamos selecionar os obstáculos a serem enfrentados ao realizarmos determinadas pesquisas. Pois, teríamos de ser capazes de, seriamente, verificar quais questões deveriam ser respondidas a partir do que o desenvolvimento da pesquisa em curso nos traz e, assim, evitando *dogmatizar* o debate – buscamos dialogar com o campo da Filosofia para que seja possível realizar o devido aprofundamento teórico, tal como seria próprio do *tipo* Santin, não reivindicando-o, em hipótese alguma enquanto fim necessário tal como nos requereria o *tipo* Barbosa – talvez, nesse sentido, Filosofia da EF constituir-se-ia mais como uma prática do que, propriamente um subcampo, tal como Filosofia da História ou Filosofia da Arte. Sendo apenas uma denominação que formaliza a relação que se pretende entre a EF e a Filosofia em determinado debate teórico.

Por fim, talvez, se é possível falarmos em uma Filosofia do Esporte – que há de ser “considerado um fenômeno da modernidade de alcance planetário que se tornou a expressão hegemônica no contexto das práticas corporais” – não poderia, de mesmo modo, não ser possível falarmos de uma Filosofia da EF, pois, como observado anteriormente, ela há de ser compreendida como “um campo de produção de conhecimento e intervenção profissional que tematiza formas de atividades expressivas corporais”. Dito de outro modo, ao aceitarmos a possibilidade de um subcampo tal qual o da Filosofia do Esporte, por extensão, poderíamos nos opor a quem reivindicasse outros determinados subcampos, tais como Filosofia do Jogo; Filosofia da Dança; Filosofia da Luta? Caso a resposta seja negativa: haveríamos de repensar a relação entre EF e Esporte, verificando especificamente qual é o campo ou subcampo, que tematiza e aquele que é tematizado.

CAPÍTULO II – A FILOSOFIA DE NIETZSCHE: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS – COMPREENDENDO CONCEITOS-DOCTRINAS-NOÇÕES-TEORIAS

Evidentemente, o presente trabalho não pretende-se filosófico no sentido em que, como já anunciado, parte do campo da EF a fim de estabelecer diálogo com o campo da Filosofia – evidenciando neste a propriedade para levar a termo o que identificamos a partir do primeiro –. Por isso, uma questão se apresenta: como trazer para a pesquisa contribuições da filosofia nietzschiana não permitindo que se constitua, por assim dizer, um discurso hermético, pretensamente filosófico em determinada dinâmica idiossincrática própria à pesquisa que não satisfaça as exigências do campo da Filosofia e, tampouco, consiga dialogar como o campo da EF? Ou: Como, sem sermos filósofos, fazer uso da Filosofia estabelecendo diálogo com quem, também, não é filósofo(a) e, talvez, tenha pouco conhecimento da filosofia a qual nos referimos?

A fim de solucionar tais questões, pretendemos demonstrar nossa interpretação acerca da filosofia de Nietzsche partindo de comentadores reconhecidos, tendo como ponto de partida, principalmente três obras específicas, a saber: *Vocabulário de Nietzsche* (2011), *Léxico de Nietzsche* (2014) e *Dicionário Nietzsche* (2016). Assim, acreditamos que possa ser mais atrativo a quem, no campo da EF, a partir do exposto no presente trabalho, queira aproximar-se da filosofia nietzschiana e, também, facilitamos a arguição demonstrando a centralidade de nossa interpretação que, como dito, por precauções de ordem teórico-metodológicas, ancora-se em interpretes-comentadores reconhecidos no campo da Filosofia.

Entendemos que é necessário determinada visada cosmológica a fim de compreendermos o que Nietzsche pretende nos dizer. Dizemos isso pelo fato de interpretarmos que cada um de seus conceitos; noções; teorias; doutrinas trazem em si a necessidade de que, para os compreendê-los, lancemos mão de outros conceitos; noções; teorias; doutrinas próprios de sua filosofia. Por exemplo: se objetivarmos compreender,

em determinado momento-período, o que é *sujeito*⁵⁶ na filosofia nietzschiana, haveremos de observar que:

Aqui se manifesta também o *perspectivismo* de Nietzsche. A *consciência* é determinada por uma pluralidade de perspectivas que contem *valorações* correspondentes às necessidades do *organismo*. Aí se expressa sempre uma *vontade de poder* particular. Quais perspectivas são capazes de se desdobrar na '*consciência superior*', isso é decidido nas relações de *forças* no interior do *corpo*." (GOEDERT, 2014, p. 535 - grifos nossos)

Desse modo, como indica Goedert (2014), a fim de compreendermos *sujeito* temos de ter em conta o que Nietzsche afirma acerca de *perspectivismo*, porém, ao justificar tal necessidade pode-se perceber que o autor evoca termos outros que, de mesmo modo, são específicos na filosofia nietzschiana, a saber: *consciência*, *valoração*, *vontade de poder*, "*consciência superior*" (propriamente: *grande razão*) e *força*.

Tal característica, o modo como os conceitos-doutrinas-noções-teorias se articulam na filosofia de Nietzsche, a princípio nos traz uma problemática metodológica. Pois, de que modo haveríamos de apresentar um a um cada item necessários à argumentação aqui apresentada permitindo à(ao) leitora(or), mesmo aquela(e) não familiarizada(o) com a filosofia nietzschiana, acompanhá-la identificando sua pertinência ou possíveis equívocos e inadequações em nossa interpretação?

De fato, parece-nos uma questão que deva ser considerada. Principalmente se observarmos que a presente dissertação está inserida no campo da EF e, por isso, objetiva estabelecer diálogo com aquelas(es) pesquisadoras(es) que, nesse campo, buscam aproximar-se do campo da Filosofia vendo em Nietzsche um interlocutor. Ainda que não

⁵⁶ "A compreensão nietzschiana de 'sujeito' (o uso das aspas indica que não se trata da concepção metafísica) ocorre a partir de diferentes momentos e níveis de reflexão: (1) No fluxo do vir-a-ser, a condição de existência dos organismos depende de um processo de estabilização de determinadas percepções que sirvam para fins de conservação; (2) A criação de uma determinada verdade que permite a conservação é introduzida no vir-a-ser como um estabilidade; (3) Este processo de falsificação do vir-a-ser cria a impressão de que existem coisas que parecem ter duração em si; (4) A falsa percepção de ser é, mais profundamente, resultado da interpretação dos impulsos em sua luta não somente pela conservação, mas por mais potência; (5) Por não existir substância, o "sujeito" é uma ficção reguladora que resulta dos impulsos que se revezam e estabelecem hierarquias de dominação; (6) Esta dominação temporária de regimes de potência causa a impressão de existir uma unidade no organismo, um sujeito que produz a ação" (RUBIRA, 2016b, p. 387).

seja a melhor solução, a fim de aproximar a(o) leitora(or) de nossa interpretação, optaremos por apresentar os conceitos-doutrinas-noções-teorias que são necessários; centrais à realização do presente trabalho. Assim, partindo do que Nietzsche compreende por *verdade*, pretendemos demonstrar outros conceitos-doutrinas-noções-teorias que aqui são centrais, a saber, *perspectivismo*, *vida*, *fisiopsicologia*, *corpo* e *grande saúde*. Acreditamos que, na medida em que a argumentação avance, este – *verdade* – seja o fio condutor que nos possibilitará mobilizar na filosofia nietzschiana aquilo que nos é de suma importância⁵⁷.

Para Nietzsche o pensamento grego tem uma transvaloração em Sócrates que, posteriormente, se consolida na filosofia de Platão – que, por sua vez, é a mesma racionalidade que pode ser encontrada no cristianismo ou, como diria o filósofo alemão, o platonismo para o povo. Deleuze, ao objetivar a filosofia de Nietzsche, afirma que

A degenerescência da filosofia aparece claramente com Sócrates. Se definimos a metafísica pela distinção de dois mundos, pela oposição da essência e da aparência, do verdadeiro e do falso, do inteligível e do sensível, é preciso dizer que Sócrates inventou a metafísica: ele faz da vida qualquer coisa que deve ser julgada, medida, limitada, e do pensamento, uma medida, um limite, que exerce em nome de valores superiores – o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem ... Com Sócrates, aparece o tipo de um filósofo voluntária e subtilmente submisso. (2007, p. 20)

Nietzsche (2006, p. 18-19) afirma que Sócrates e Platão são sintomas de um modo de vida em declínio, propriamente, “instrumentos da dissolução grega, como pseudogregos, antigregos”. Pois, ambos teriam estabelecidos juízos de valor “acerca da vida”. O que para ele, “contra ou a favor, nunca podem ser verdadeiros, afinal; eles têm valor apenas como sintomas”, visto que, “*o valor da vida não pode ser estimado*. Não por um vivente, pois ele é parte interessada, até mesmo objeto da disputa e não juiz”. Por isso Nietzsche afirma que ao postular a equação razão = virtude = felicidade, Sócrates haveria

⁵⁷ Tal alternativa justifica-se a partir do que nos indica Marton acerca do modo como Nietzsche estrutura sua obra, a saber: “É certo que Nietzsche rejeita os sistemas filosóficos; mas a crítica que faz a eles não resulta do fato de apresentarem uma unidade metodológica e sim de fixarem uma dogmática. Não se colocando a alternativa entre discurso aforismático e sistema filosófico, seu pensamento apresenta-se como um sistema em aforismos. Tanto é assim que nele se encontram uma filosofia da natureza, uma filosofia do espírito e uma teoria do conhecimento estritamente relacionadas” (2010, p. 42).

concretizado o movimento mais bizarro já realizado – a metafísica – e, assim, ido contra “os instintos dos helenos mais antigos” (NIETZSCHE, 2006, p. 18-19). Pois, deste modo entrona-se a tirana razão, visto que

é Sócrates o protótipo do otimista teórico que, na já assinalada fé na scrutabilidade da natureza das coisas, atribui ao saber e ao conhecimento a força de uma medicina universal e percebe no erro o mal em si mesmo. Penetrar nessas razões e separar da aparência e do erro o verdadeiro conhecimento, isso pareceu ser ao homem socrático a mais nobre e mesmo a única ocupação autenticamente humana: tal como aquele mecanismo dos conceitos, juízos e deduções foi considerado, desde Sócrates, como a atividade suprema e o admirável dom da natureza, superior a todas as outras aptidões. (NIETZSCHE, 2007, p. 92)

Com isso,

O moralismo dos filósofos gregos a partir de Platão é determinado patologicamente; assim também a sua estima da razão dialética. Razão = virtude = felicidade significa tão-só: é preciso imitar Sócrates e instaurar permanentemente, contra os desejos obscuros, uma *luz diurna* – a luz diurna da razão. É preciso ser prudente, claro, límpido a qualquer preço: toda concessão aos instintos, ao inconsciente, leva *para baixo*... (NIETZSCHE, 2006, p. 22)

Deste modo, o projeto cartesiano de clivagem do humano em *res cogitans* e *res extensa*⁵⁸; em mente e corpo, seria tão somente o acabamento de algo que teve início

⁵⁸ Reside aqui um fator complicador que careceria ser detidamente observado. Porém, em virtude do grande parênteses que haveria de ser aberto, vale observar apenas que: Temos de nos atentar para o fato de que a observação acerca do dualismo cartesiano, i.e., a crítica que a ele pode ser estendida, refere-se unicamente a dinâmica da produção do conhecimento, daquilo que poderia realizar-se em detrimento dos sentidos e, por isso, apenas no intelecto – pois, estritamente, o dualismo é de ordem gnosiológica. O senso comum acostumou-se a afirmar que Descartes, por assim dizer, é o representante de uma filosofia que opera a distinção corpo-mente, identificando no sentidos a fonte de erro da substância pensante e, por isso, equivocadamente, ‘compreendendo’ que a distinção também se operaria no plano da experiência sensível – ignora-se que a dúvida metódica “que suporá que os sentidos enganam o nosso Espírito a respeito de tudo que vemos e sentimos, proveniente do mundo sensível (...) é um método e é provisória”. (RAMOZZI-CHIAROTTINO; FREIRE, 2013, p. 159). Nesse sistema de pensamento: “O *cogito* tem a função de mostrar sua existência em dependência apenas de seu pensamento! A partir daí o filósofo faz a análise dos seus pensamentos que não lhe vieram pelos sentidos: a ideia de um Deus infinito; as ideias matemáticas etc.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO; FREIRE, 2013, p. 160). No entanto, “o imaginário ocidental a respeito da filosofia cartesiana como um ‘dualismo’ não superado e responsável pela ruptura do homem com cultura e natureza colide com as reais posições do filósofo. Na aurora da filosofia moderna, com Descartes, um dualismo ainda metafísico entre ‘dois modos da mesma substância’ transforma-se num dualismo gnosiológico entre, de um lado, um sujeito do conhecimento científico (sujeito epistêmico), e, de outro, sistemas a serem explicados: corpo humano e natureza, ou seja, sistemas de conceitos bioquímicos e físicos” (RAMOZZI-CHIAROTTINO; FREIRE, 2013, p. 169). O que configura-se, de fato como erro quando observamos o que nos diz Descartes: “Finalmente, noto que, como cada um de todos os movimentos

com Sócrates (– - 399 a.C.) – permaneceria ainda em Descartes (1596-1650) e concluir-se-ia, enfim, em Kant⁵⁹ (1724-1804) –. Por isso, o empenho maior de Nietzsche é dar cabo da metafísica, no sentido de que:

Para Nietzsche, a questão fundamental da metafísica diz respeito à proveniência, ou, mais precisamente, à cegueira da tradição metafísica em relação à proveniência dos valores e conceitos mais elevados e sublimes, os mais admirados e cultuados pela tradição ocidental. Não à toa, a mesma questão aparece em vários livros de Nietzsche e, não raramente, dá início à obra. (BOGÉA, 2016, p. 85)

E, em nossa interpretação, é isso que temos de ter em vista ao problematizarmos os conceitos-noções-teorias-doutrinas da filosofia nietzschiana. Pois, de outro modo, podemos compreendê-los equivocadamente quanto ao que dizem respeito, i.e., não tratam de outra coisa, senão: do mundo físico material que, em si, nada contém de metafísico.

Seção 1 – A filosofia de Nietzsche: observações à interpretação

Quanto ao que podemos dizer das coisas do mundo⁶⁰, Nietzsche observa que tal condição decorre da possibilidade de podermos interpretá-las. Tendo por base

que ocorrem na parte do cérebro que afeta imediatamente a mente só lhe causa uma única sensação, o que de melhor se pode esperar que ocorra a esse respeito é que todo movimento faça a mente sentir o que é o mais apropriado e o mais ordinariamente útil à conservação de um homem sadio. A experiência atesta, contudo, que são dessa ordem todas as sensações que a natureza nos impôs” (DESCARTES, 2004, p. 187). E ainda: “Do que fica inteiramente manifesto que, não obstante a imensa bondade de Deus, a natureza do homem, como composto de mente e corpo, não pode não ser, alguma vez, enganadora” (DESCARTES, 2004, p. 189).

⁵⁹ “Kant denuncia as falsas pretensões ao conhecimento, mas não põe em causa o ideal de conhecer; denuncia a falsa moral, mas não põe em questão as pretensões da moralidade nem a natureza e a origem dos seus valores. Acusa-nos de ter misturado domínios, interesses; mas os domínios continuam intactos, e os interesses da razão, sagrados (o verdadeiro reconhecimento, a verdadeira moral, a verdadeira religião)” (DELEUZE, 2007, p. 21).

⁶⁰ “O mundo, aquele do qual nos fala Nietzsche, revela-se como jogo e contrajogo de forças ou de vontades de poder. Se ponderamos, de início, que essas aglomerações de quanta de poder ininterruptamente aumentam e diminuem, então só se pode falar de unidades continuamente mutáveis, não, porém, da unidade. Unidade é sempre apenas organização, sob a ascendência, a curto prazo, de vontades de poder dominantes.” (MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 75). Compreendendo que: “A vontade de poder é a multiplicidade das forças em combate umas com as outras. Também da força, no sentido de Nietzsche, só podemos falar em unidade no sentido de organização. Com efeito, o mundo é uma firme, brônzea grandeza de força (...) Não sendo as

interesses distintos, as interpretações, de certo, se diferenciarão e, em si, não se constituem como a verdade, pois apenas podem ser verificadas como mais ou menos corretas; mais ou menos adequadas; com mais ou menos qualidade em decorrência daquilo que se objetiva realizar – pois, para ele a questão acerca da verdade não é da ordem do conhecimento, mas da ordem da moral; a verdade assim o é em decorrência de seu valor.

Por exemplo, no campo da EF podemos fazer a crítica ao modelo tecnicista no ensino de determinada modalidade esportiva, questionando seus reais efeitos quando o que se objetiva é a EFE. Porém, a mesma análise não terá tanto sentido ou não será a mais correta-adequada, se o que for objetivado for o aprimoramento técnico de um atleta de alto nível. Ou seja, compreendendo texto enquanto tudo aquilo que podemos ler no mundo, é correto dizer que: “O texto *permite* diferentes interpretações; mas que os textos transportem sentido e significado, nisso as interpretações podem ser entendidas como sendo melhores ou piores” (HEIT, 2014a, p. 304) – não seria em si mesmo que a verdade se constituiria, mas, sim, em seu uso que as interpretações se validariam e aquelas que dizem sim à vida⁶¹, certamente, são as mais valiosas; as mais verdadeiras.

Ao afirmar que não há a verdade, que existem apenas interpretações, Nietzsche nos coloca frente à, sua, concepção de mundo na qual o conhecimento das coisas, nossas interpretações a respeito delas, se configura como algo estritamente contingente. I.e., buscar estabelecer uma verdade única e correta é reivindicar a existência de algo que pode ser compreendido pelo humano como aquilo que está fora do mundo da via; que é externo e anterior a ele. Deste modo, reivindica-se, ainda, uma perspectiva

forças nada mais do que as ‘vontades de poder’” (MÜLLER-LAUTER, 1997, p. 74) – a vontade de poder é, tão somente, o efetivar-se das forças; aquilo que promove suas efetivações, i.e., é em decorrência da vontade de poder que se efetivam-hierarquizam-ordenam as forças.

⁶¹ Em um sentido amplo: “O dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos; a vontade de vida, alegrando-se da própria inesgotabilidade no *sacrifício* de seus mais elevados tipos (...). Não para livrar-se do pavor e da compaixão, não para purificar-se de um perigoso afeto mediante sua veemente descarga (...): mas para, além do pavor e da compaixão, *ser em si mesmo* o eterno prazer do vir-a-ser — esse prazer que traz em si também o *prazer no destruir...*” (NIETZSCHE, 2006a, p. 106). Nietzsche compreende a vida enquanto destruição no sentido de que ela não é conservação, e constante recriação-destruição no nível cognitivo-psíquico e fisiológico – celular.

metafísica: a possibilidade de conhecer algo que não é propriamente em decorrência da interação do humano com as coisas do mundo, por isso, perene e não contingente – em decorrência do tempo e do espaço no qual a interpretação é formulada e, principalmente, do sujeito que a formula. Visto que:

A qualidade da interpretação do mundo se revela em seus efeitos [sim à vida], e não em uma eventual adequabilidade, pois a noção de que o mundo teria um sentido em si, segundo Nietzsche, acaba por fracassar, de antemão, após a morte de Deus. Ao mesmo tempo, Nietzsche imputa como impossível a ideia de uma interpretação de mundo neutra, positiva. (...). A interpretação é o produto irrenunciável da força humana criadora, precisamente porque não é possível um conhecimento objetivo do mundo. (HEIT, 2014a, p. 304-305)

E elas, as interpretações, devido à seu caráter contingente, não têm a obrigação de se manterem como a principal alternativa quanto à compreensão de quaisquer fenômeno; coisa no mundo. São, tão somente, interpretações e, por isso, sujeitas a serem superadas por outras interpretações, principalmente, em decorrência do contexto – tempo e espaço – no qual cada fenômeno; coisa no mundo é pensado ou, propriamente, interpretado-perspectivado (pois, toda interpretação é realizada de modo avaliativo em que se faz opções entre as possibilidades para interpretar). Ela mesma, a filosofia nietzschiana, “se dá ao leitor enquanto reflexão incessante, em permanente mudança. Como o rio de Heráclito, ela afirma a inocência do vir-a-ser; mais ainda, ela se põe enquanto vir-a-ser”⁶² (MARTON, 1997, p. 48).

Por fim, quanto a interpretação, cabe lembrar que

introduzir a Interpretação nos domínios do mundo a partir de uma interpretação foi o exercício filosófico de Nietzsche, consistindo seu empenho em aniquilar as noções de fato e de fundamento. Trata-se de mostrar que, por detrás daquilo que aparece enquanto interpretação, não há um fundamento oculto a que se possa remeter as perspectivas, mas que são as próprias perspectivas que manifestam aquilo que vem a ser como aquilo que é. Existem tão somente

⁶² Heráclito afirma: “Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio” (HERÁCLITO, 2012, p. 141). Visto que: “O nome dado a cada ser é e não é isso que exprime, paradoxalmente, como a própria realidade a que se refere, mas é sempre o mesmo: o rio, com suas águas sempre novas, enquanto rio (conceito) permanece” (SANTOS, 1990, p. 8). Quanto a referida característica da filosofia nietzschiana, Marton observa que, em seus “textos, querer fazer experimentos com o pensar encontra tradução em perseguir uma ideia em seus múltiplos aspectos, abordar uma questão segundo vários ângulos de visão, tratar de um tema assumindo diversos pontos de vista, enfim, refletir sobre uma problemática adotando diferentes perspectivas. (...). Abraçando de modo cada vez mais decidido o perspectivismo, Nietzsche torna efetivo o caráter experimental de sua filosofia” (2010, p. 40).

interpretações às quais se confere uma factualidade que já seria resultante de uma interpretação. (AZEREDO, 2014, p. 273-274)

Visto que, para o filósofo alemão: “O intérprete não se opõe nem difere da interpretação, pois, na rede instintual que compõem os existentes, agir é interpretar e o resultado da ação é sempre interpretação; daí a necessária convergência expressa na noção de processo interpretativo” (AZEREDO, 2014, p. 275) – aqui já é possível perceber como Nietzsche rompe com a noção de que a interpretação seria algo que ocorreria apenas no campo da cognição. Ao contrário, sua filosofia compreende que toda ação humana no mundo é interpretação, inclusive as ações mormente orgânicas – o manifestar da vontade de potência seria, de mesmo modo, o interpretar das forças –. Pois, as forças⁶³ se efetivam em decorrência daquilo que elas interpretam necessário à efetivação contingente; à realização do vir-a-ser, i.e. as forças não constituem sua hierarquização-ordenamento em virtude de outra coisa, senão, daquilo que é mais necessário à vida, especificamente, naquele instante.

Vale lembrar que para a compreensão da noção de hierarquia da qual nos fala Nietzsche, talvez, – em língua portuguesa – devemos ainda ter em conta certa noção de ordenamento. Pois, quando o filósofo nos fala da dinâmica das forças ou do modo que as coisas se efetivam no mundo e de que essa dinâmica de efetivação decorre, contingentemente, de determinada hierarquia, ele não quer dizer que tal ordenamento se concretiza, ou se concretizou perenemente. Mas, sim, ainda que se mantenha, que tal ordenamento decorre dos conflitos entre as forças que naquele instante temporal-histórico estão hierarquizados, são dominados e dinamizados por uma força específica – um

⁶³ “Nunca é demais insistir no fato de que a força é, para Nietzsche, sobretudo, uma metáfora; esse termo não visa ao conceito científico de força, que, como Nietzsche indica explicitamente, deve ser reformado: a noção de força vigente na teoria física (particularmente na mecânica newtoniana e seus prolongamentos), processo cego e mecânico, desconsidera o caráter interpretativo da realidade” (WOTLING, 2011c, p. 41-42). Nietzsche utiliza o termo “força (*Kraft*) e potência (*Macht*) como termos intercambiáveis. Dada a impossibilidade de distinguir a força e suas manifestações, parece não poder defini-la. A força só existe no plural; não é em si mas em relação a, não é algo mas um agir sobre. Não se pode dizer que ela produz efeitos nem que se desencadeia a partir de algo que a impulsiona; isso implicaria distingui-la de suas manifestações e enquadrá-la nos parâmetros da causalidade. Tampouco se pode dizer que a ela seria facultado não se exercer; isso importaria atribuir-lhe intencionalidade e enredá-la nas malhas do antropomorfismo. A força simplesmente se efetiva, melhor ainda, é um efetivar-se” (MARTON, 2016c, p. 238-239)

impulso – que age sobre as demais, mantendo sua primazia e dando corpo-forma-vontade de potência à hierarquia; ao ordenamento que constantemente é posto à prova⁶⁴.

Seção 2 – A verdade para Nietzsche: tão somente interpretação

Quando Nietzsche nos fala que não existem verdades, apenas interpretações, notadamente, podemos verificar que aqui temos a exceção que confirma a regra do mesmo modo que ocorre quando afirmamos que toda regra tem sua exceção. Pois,

La verdad no es, por lo tanto, algo que estaría allí y que habría que encontrar, que descubrir, — sino algo *que hay que crear* y que da el nombre a un *proceso*, mejor aún, a una voluntad de subyugar que en sí no tiene fin: introducir verdad como un *processus in infinitum*, un *determinar activo*, no un volverse consciente de algo <que> fuera en sí fijo y determinado. Es una palabra para la «voluntad de poder». (NIETZSCHE, 2006b, p. 260)

O que Nietzsche nos diz não é que devemos nos colocarmos frente a toda verdade – em um vale tudo relativista – e, assim, reivindicar sua impossibilidade. Mas, sim, ainda que possível, a verdade não é outra coisa, senão: interpretação. Pois: “Segundo Nietzsche temos boas razões para a suposição de que não dispomos de verdades, mas apenas de interpretações, às quais atribuímos validade verossímil em virtude de seus efeitos vivenciados ou desejados” (HEIT, 2014b, p. 558). Deste modo, quanto ao conhecimento que podemos ter das coisas do mundo, este não se refere às coisas em si, mas apenas aos fenômenos dos quais derivam nossas interpretações. Pois, “as verdades são produtos contingentes e empíricos da experiência vital humana e não algo ahistórico, absoluto e eterno” (FREZZATTI JR., 2014, p. 21)

Nietzsche, com tal afirmação, demarca, não a impossibilidade de haverem verdades, mas, o modo como essas se constituem, i.e., as verdades não dizem respeito às

⁶⁴ Nietzsche faz referência ao termo hierarquia também quando trata em *Assim falava Zaratustra* (2014) das três metamorfoses do espírito – camelo, leão e criança –. Compreendendo, que as metamorfoses do espírito organizam-se hierarquicamente “no caminho do homem que vai do animal ao além-do-homem” (SKOWRON, 2014b, p. 272). Compreendendo que “a formulação do problema da hierarquia visa conciliar a libertação do espírito com a manutenção de uma escala de valores *sem postular a existência de uma verdade objetiva*” (SALANSKIS, 2016c, p. 254)

coisas mesmas, elas são apenas, e tão somente, a interpretação de que nós humanos fazemos acerca das coisas – quando inferimos algo a respeito do que quer que seja, ainda que possa ser verificado enquanto verdadeiro; correto, o que afirmamos dá conta do modo que havemos de nos relacionar com as coisas e não do que elas seriam de fato. Ou, como nos escreve o filósofo:

A “coisa em si” (ela seria precisamente a pura verdade sem quaisquer consequências) (...). Ele designa apenas as relações das coisas com os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas. De antemão, um estímulo nervoso transposto em uma imagem! Primeira metáfora. A imagem, por seu turno, remodelada num som! Segunda metáfora. E, a cada vez, um completo sobressalto de esferas em direção a uma outra totalmente diferente e nova. (NIETZSCHE, 2008, p. 31-32)

Notadamente, a verdade há de ser compreendida como criação. Ainda que válida: algo criado, i.e., uma metáfora-interpretação que tem determinada utilidade, mas que, no entanto, não pode ser compreendida de outra forma: é tão somente metáfora, por isso: interpretação. Pois

Quando alguém esconde algo detrás de um arbusto, volta a procura-lo justamente lá onde o escondeu e além de tudo o encontra, não há muito do que se vangloriar nesse procurar e encontrar: é assim que se dá com o procurar e encontrar da ‘verdade’ no interior do domínio da razão. Se crio a definição de mamífero e, aí então, após inspecionar um camelo, declaro: veja, eis um mamífero, com isso, uma verdade decerto é trazida à plena luz, mas ela possui um valor limitado, digo, ela é antropomórfica de fio a pavio e não contém um único ponto sequer que fosse "verdadeiro em si", efetivo e universalmente válido, deixando de lado o homem. (NIETZSCHE, 2008, p. 40)

É deste modo que devemos compreender a impossibilidade de estabelecermos verdades, a saber, não devemos reivindicá-las como únicas, pois, assim, deixamos de criar novas possibilidades de compreensão; novas interpretações: não existem verdades que devam ser compreendidas enquanto verdades finais, inquestionáveis – por isso não reivindicamos uma verdade acerca da função, objetivo ou definição da EF, pois, em decorrência daquilo que se busca e do tempo em que se constitui: constituem-se distintas verdades.

Notadamente,

Nietzsche explica que a moralidade se apropria do *modus operandi* da linguagem para introduzir a crença na verdade como elemento social importante. Dizer a verdade e acreditar na sua existência torna-se um componente essencial para que o tecido social não se decomponha. Essa

necessidade de crer na verdade Nietzsche denominará *phatos* da verdade. Mesmo diante das evidências da impossibilidade de alcançar a verdade, esse *phatos* impulsiona o homem a acreditar em sua existência. (LIMA, 2016a, p. 409)

Tal impulso decorre daquilo que, para Nietzsche, é característica fundamental do humano, a saber a vontade de potência⁶⁵, i.e.

Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche apresenta, pela primeira vez na obra publicada, seu conceito de vontade de potência. Nesse momento, é com ela que passa a identificar a vida. Concebe então a vontade de potência como vontade orgânica; ela é própria não unicamente do homem, mas de todo ser vivo, mais ainda: exerce-se nos órgãos, tecidos e células, nos numerosos seres vivos microscópicos que constituem o organismo. (MARTON, 2016b, p. 423)

Ainda, “[c]omo forma de expressão da vontade de potência, a vontade de verdade é um dos instrumentos por meio dos quais a própria vida busca por apropriação e crescimento”. Assim, a crença na verdade; funcionaria como algo que permite “a manutenção da espécie humana”. O que, para Nietzsche, explicaria a relevância da necessidade de o humano precisar “continuar acreditando na existência da verdade”. Pois, “no âmbito moral” tal crença funciona “como elemento essencial à manutenção de um certo tipo de vida” (LIMA, 2016a, p. 409). Pois,

no entender de Nietzsche, a civilização teve como um dos seus elementos formadores uma “educação para a verdade”. Com essa expressão, o filósofo tem em mente um tipo de doutrina moral de origem platônico-cristã que adotou a verdade como um valor inquestionável e que, por esse motivo, ensinou o exercício de uma rígida proibidade intelectual. Na ótica do filósofo, essa “educação” funcionou como uma espécie de axioma para o exercício da filosofia e da ciência. Isso porque essas disciplinas assumiram, irrefletidamente, a retidão intelectual como conduta inflexível e elegeram como meta a conquista da verdade a qualquer preço. Essa busca sem limites pela verdade é, justamente, o que Nietzsche chama de *vontade de verdade*.

⁶⁵ Em tradução que acabou por ser preterida (vontade de potência em detrimento de vontade de poder), Müller-Lauter (1997) observa que: “vontade de poder é a única qualidade do efetivo” (p. 85); “Ela não é um fundamento do mundo, que produz vida, ou se exterioriza como arte, ou se efetiva como humanidade. Muito ao contrário, as ‘configurações’ (*Gestaltungen*) apresentadas por Nietzsche são, segundo sua essência, vontade de poder” (p. 86-87); “Vontade de poder significa, aqui, não apenas a essência da efetividade como tal, porém um efetivo em sua efetividade” (p. 92). “Note-se no entanto que, para Nietzsche, apesar dessa indesmentível raiz biológica, a vontade de poder não é apenas uma vontade de se auto preservar, uma vontade que se exerce com vista à sobrevivência. Uma das grandes intuições de sua filosofia consiste em considerar a vontade como algo que excede a subsistência, e é esse excesso, aquilo que se joga em afirmação de si, em criações imaginárias, expressividade simbólica, etc., que deve merecer plenamente a atenção da filosofia” (MARQUES, 2003, p. 11).

Esse irrefreável desejo de exame racional esconderia, contudo um pressuposto moral impensado: a crença na verdade como um bem absoluto. A proibidade científica no Ocidente, que exige uma crítica racional de todos os preconceitos, não teria, portanto, se dado conta de que ela mesma repousa sobre um último preconceito moral. (MELO NETO, 2016, p. 425-426)

Nietzsche realiza uma análise, genealógica⁶⁶, “na qual a moral, de orientação cristã e ascética, da Europa é tornada visível e, com rigor, criticada em seu caráter determinante para o modo de pensar e sentir” (MÜLLER, 2014, p.380). Já que

a distinção ética diretriz entre “bem” e “mal” é desvelada sob a utilização de argumentos históricos, etnológicos e etimológicos a partir de modos de avaliação morais tipologicamente paralelos: a diferença “bom” e “ruim” tem aqui sua origem no poder da “aristocracia”, de um grupo dominante controlado por classe ou raça, a qual se atesta em um ato de delimitação “ingênuo” ante outras coisas tidas como boas. (MÜLLER, 2014, p.381)

Nesse ponto, Nietzsche percebe a que serve e porque é possível existir entre os humanos a vontade de verdade, i.e., a crença em que é possível conhecer a essência das coisas – elas mesmas. Para o filósofo:

⁶⁶ “No lugar do acesso normativo a uma moral supostamente dada encontram-se em Nietzsche um sem-número de genealogias, cuja meta, conforme o contexto de deslocamentos de sentidos diversamente orientados, é a deslegitimação dos conceitos de uma moral ‘que momentaneamente tornou-se dominante’, bem como uma adquirida distância que, ainda assim, permita uma ligação com isso e, por fim, uma liberdade para e em relação a outra(s) moral(is)” (MÜLLER, 2014, p.379). Vale lembrar que: “A genealogia consiste no estudo e no conhecimento da criação e das condições dos valores, enquanto procedimento que coloca os próprios valores em questão quando pergunta pelo valor deles. Ao introduzir na filosofia os conceitos de sentido e valor, Nietzsche promove a exclusão de fenômenos morais e introduz a interpretação moral dos fenômenos. Ora, se não existem fenômenos morais e sim uma interpretação moral dos fenômenos, então deve haver alguém que interpreta e avalia. A interpretação, assim, deve constituir-se como postulação de uma avaliação, como estabelecimento de um valor”. Nietzsche mostra “a genealogia como procedimento norteador, que permite desvendar as perspectivas implicadas na avaliações e, estabelecer o valor dos valores. Os valores, de um lado, norteiam uma avaliação e, de outro, procedem de uma avaliação”. Pois, avaliar não é em si uma atividade neutra; aquela(e) que avalia, a faz em decorrência de valores pessoais, valores que motivam, promovem e delimitam a avaliação. “A genealogia vai buscar a gênese de determinado valor a partir de um distanciamento dele para justamente poder analisar as condições de sua criação como proveniente de uma avaliação nobre ou vil. O problema está, portanto, em saber o que move uma determinada avaliação e qual é o ponto que determina seu valor. (...) O valor, para a genealogia, apresenta dois aspectos: por um lado é o ponto de partida para a avaliação; por outro, é estabelecido a partir de uma dada avaliação. A questão da avaliação é o ponto principal para o estabelecimento do valor de um valor em sua referência à promoção ou à obstrução da vida. Toda e qualquer atividade humana se apresenta como avaliação, mas essa avaliação é desde sempre o introduzir de uma interpretação. Quem interpreta não é um existente movido pela cognição, mas as lutas entre os diversos impulsos. (...). Assim, à genealogia cumpre papel decisivo, pois, ao identificar o duplo aspecto do valor, refere-o ao tipo que o institui;” (AZEREDO, 2016a, p. 243-244).

Só uma cultura na qual vigora, incondicionalmente, a moral pode deixar surgir uma “vontade de verdade”. Nietzsche a considera na forma de uma crença no conhecimento incondicionado, objetivo acima de tudo, para a moderna ciência, a fim de designar esta, por tal razão, não como oponente, mas como a mais sutil aparição do “ideal ascético”. (MÜLLER, 2014, p.381)

Há uma questão que concerne ao modo como se interpreta o que Nietzsche afirma acerca da moral, a saber, comumente pode-se afirmar que Nietzsche se coloca frente a toda e qualquer moral. Tal interpretação, nos parece, não atentar-se para o projeto central de sua filosofia: a “transvaloração de todos os valores”. Projeto em que a transvaloração de valores é pretendida em detrimento de novos valores. Ou seja, ainda que faça frente a moral socrático-platônico-cristã, Nietzsche coloca em questão tais valores perspectivando-os com outras possibilidades valorativas ao humano – principalmente cotejando a modernidade com os gregos pré-Sócrates, verificando não mais a verdade a partir do que seriam as coisas mesmas – a partir da pergunta pelo *ser* –, mas, pelo valor de tais verdades – a partir da pergunta acerca da moral –. Dito de outro modo, Nietzsche pretende demonstrar, ao contrário do que busca a aristocracia, que a moral possui força que a promove. Pois, seu imoralismo “não tem qualquer ponto de inflexão para além da moral e nem mesmo quer ter. Antes, com ele é designada, por sua vez, uma moral”. Com isso o filósofo pretende, por assim dizer, promover uma “moral para imoralistas (...) pensada no âmbito da esperança de viver sem ressentimento”, na qual, “ninguém mais seja responsável por suas ações e seus valores” (MÜLLER, 2014, p.382-381).

Não podemos perder de vista que

O termo moral, nos textos de Nietzsche, aplica-se, ao mesmo tempo, ao âmbito fisiológico e social, à regulamentação vigente entre as ínfimas partes que compõe o organismo e à hierarquia estabelecida entre os homens. Enquanto se destina à regulação entre os impulsos, o filósofo confere-lhe a significação de moral como uma espécie de elemento que regularia o comportamento dos impulsos entre eles. As morais seriam, assim, do ponto de vista fisiológico, tão somente formas de expressar a hierarquia presente entre os impulsos, as interpretações que se dão nas profundezas. Os estados morais são entendidos, nesse sentido, como estados de perspectivas fisiológicas. Sob outro aspecto, a moral aparece, na ótica do filósofo, como a forma a partir da qual os homens se hierarquizam. As hierarquias entre os homens e a avaliação de tudo o que concerne ao humano são remetidas à moral enquanto uma doutrina referente a tudo o que concerne ao humano. Nesse caso, as interpretações conceptualizadas expressam as avaliações que se processam em profundidade como estimações pra o que faz alusão ao humano. (AZEREDO, 2016c, p.309)

Por isso Wotling pode afirmar que, a moral por estar apoiada em um preciso sistema de valores que modelam a experiência; a ação humana, ela “não é um dado, mas, o produto de uma elaboração da realidade efetuada pelo corpo [notadamente, pelo humano] e seus processos constitutivos, instintos e afetos” (2011b, p. 47).

Seção 3 – Perspectivismo

De modo específico, podemos compreender perspectivismo como o “conceito-chave, muito discutido nos problemas que envolvem verdade, conhecimento, interpretação e vontade de poder”. Sendo que, seu “ponto nefrálgico (...) é a rejeição da concepção rigorosa de verdade, objetiva, independente de interpretação e interesse” (DELLINGER, 2014, p. 441-442)

Ainda que seja a característica que fortemente demarca a filosofia nietzschiana, perspectivismo é um termo pouco utilizado por Nietzsche, que “não raro (...) lança mão de outras palavras com teor semântico próximo ou até mesmo idêntico ao de ‘perspectiva’, como é o caso de ‘ótica’, além de uma miríade de imagens que bem poderiam aludir ao assim denominado perspectivismo” (CORBANEZI, 2016, p. 336).

Ao problematizar o modo como Kant conceitua o “caráter inteligível das coisas”, Nietzsche compreende que tal conceito significa, “em Kant, um modo de constituição das coisas, do qual o intelecto compreende apenas que é, para o intelecto, *absolutamente incompreensível*” (NIETZSCHE, 2009, p. 100). Assim, Kant haveria distinguido aquilo que é possível à compreensão humana, o que para Nietzsche significa dizer que: “ver assim diferente, *querer ver* assim diferente, é uma grande disciplina e preparação do intelecto para a sua futura ‘objetividade’ – a qual não é entendida como ‘observação desinteressada’ (um absurdo sem sentido), mas como a faculdade de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor” (NIETZSCHE, 2009, p.100). Algo que, para o filósofo, implica no modo como percebemos o mundo e na possibilidade que havemos de acerca dele inferir – interpretar – o que quer que seja.

Assim, em Kant, tal faculdade “de ter seu pró e seu contra *sob controle* e deles poder dispor: de modo a saber utilizar em prol do conhecimento a *diversidade* de perspectivas e interpretações afetivas” (NIETZSCHE, 2009, p. 100), implicaria naquilo que Nietzsche diz ser “a antiga, perigosa fábula conceitual que estabelece um ‘puro sujeito do conhecimento, isento de vontade, alheio à dor e ao tempo’”; “tentáculos de conceitos contraditórios como ‘razão pura’, ‘espiritualidade absoluta’, ‘conhecimento em si’” (NIETZSCHE, 2009, p. 100-101). E que essa noção kantiana exige “que se imagine um olho que não pode absolutamente ser imaginado, um olho voltado para nenhuma direção, no qual as forças ativas e interpretativas, as que fazem com que ver seja ver-algo, devem estar imobilizadas, ausentes; exige-se do olho, portanto, algo absurdo e sem sentido” (NIETZSCHE, 2009, p. 101). De outro modo, Nietzsche, contra Kant, afirma que

Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um "conhecer" perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso "conceito" dela, nossa "objetividade". Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto?... (NIETZSCHE, 2009, p. 101)

É nesse sentido que havemos de compreender, nos escritos de Nietzsche, os termos perspectivas, olhares, perspectivismo, visões – e os demais que a esses aludem – compreendendo que tal noção coloca-se frente à tradição em que, mesmo quando não se pretendia reivindicar a verdade quanto ao *ser* (ao conhecimento da coisa em si), não era possível os múltiplos olhares; as múltiplas perspectivas, i.e., a verdade enquanto interpretação e afetação-efetividade sensível. Pois:

Cumpra observar que, se fala em ótica humana, Nietzsche não deixa de, por outro lado, enfatizar a complexidade que se esconde sob uma expressão tão geral. Dando a ver o caráter plural do conceito de perspectiva, o filósofo o associa não só aos conceitos de afeto e impulso como também aos de vontade de potência e força, ao mesmo tempo em que o desvincula da noção de sujeito, amiúde criticada. (CORBANEZI, 2016, p. 337).

Antônio Marques insere o perspectivismo nietzschiano na tradição filosófica moderna, argumentando que Nietzsche dá continuidade, de certo modo, ao projeto

kantiano, principalmente ao ter como fio condutor o corpo⁶⁷ – ficção⁶⁸ que agora serve à outros interesses. Para o autor, “o perspectivismo de Nietzsche representa o desenvolvimento da dimensão transcendental da pesquisa filosófica, particularmente o desenvolvimento da filosofia transcendental de Kant” (MARQUES, 2003, p. 10). O que ficaria evidenciado ao fazer-se uma genealogia do perspectivismo conceituado por Nietzsche. I.e., “uma investigação que busca esclarecer as condições de criação dos valores, sua significação e sua procedência” (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Por isso, Marques afirma que Nietzsche se insere em uma determinada tradição, mas que no entanto, em sua filosofia:

O que se torna patente é que a concentração no *modo* de conhecer, essa atenção dada à forma de conhecer, traz à luz um *fundo de domínio* que as anteriores reflexões transcendentais sobre a experiência humana ainda não tinham reconhecido, nem estavam em condições de reconhecer. Assim, o que passa a interessar ao perspectivismo não será tanto o modo pelo qual se constitui a objetividade da experiência, mas sim a forma pela qual o sujeito emprega seus instrumentos cognitivos em função daquilo a que Nietzsche chama de *vontade de poder*. (...) elemento fundamental da vida (...).(MARQUES, 2003, p. 10)

Não compreendendo o mundo a partir de uma noção transcendental, Nietzsche acredita que o humano o constrói a partir de seu ponto de vista, intensificando assim sua potência. Portanto, é justo afirmar que: “Existe sem dúvida uma marca biologizante inalienável no perspectivismo que nos leva a dizer que um conhecimento perspectivo é sempre no fundo uma forma específica de apropriação, uma espécie de captura do real”⁶⁹ (MARQUES, 2003, p. 10-11).

⁶⁷ Visto que “em Nietzsche o corpo ganha qualidades igualmente *interpretativas e antecipatórias*”. E: “Interpretar, nesse contexto, significará então: postular uma força exterior envolvente que eu sinto como afecção, a partir do efeito das forças de meu corpo” (MARQUES, 2003, p. 174).

⁶⁸ Ficção pois, como será visto, a unidade do corpo é uma noção ficcional que serve a interesses de compreensão e não à definição de determinada unidade – corpo é algo que se configura dado a dinâmica de união de diversos organismos; forças. Em outras palavras: “nós somos constituídos por uma pluralidade de seres vivos que lutam entre si por mais poder” (MARQUES, 2003, p. 168). Pois: “A singularidade em Nietzsche é também ficcionada, (...) no registro claro de uma coisa em si que se apresenta como multiplicidade infinita de mônadas de poder e de perspectivas. O fio condutor do corpo conduz assim à descoberta de relações de poder entre seres vivos, e não à descoberta de uma natureza sistematizada como expressão da relação recíproca entre o todo e suas partes, como unidade mediante a unificação das partes a ela co-pertinentes” (MARQUES, 2003, p. 167).

⁶⁹ Metaforicamente, poderíamos dizer que o conhecimento que produzimos da relação que estabelecemos com o mundo nos servem tal “como as redes que o pescador lança servem para capturar o peixe que lhe

Tendo-se em conta que Nietzsche afirma ser a verdade apenas uma interpretação que serve a determinado fim; que é demarcadamente contingente, torna-se simples compreender por que sua filosofia pode ser dita perspectivista, pois “se está perante uma teoria do uso regulador de ficções, as quais, em si, e mediante esse mesmo uso, têm valores cognitivo e hermenêutico diferente”⁷⁰ (MARQUES, 2003, p. 99).

O que é patente em seu perspectivismo, é que Nietzsche reivindica um caráter experimental às interpretações; às verdades – compreendidas como ficções úteis que servem a interesses determinados. Estas, enquanto perspectivas, haveriam de servir à possibilidade de se estabelecerem novas verdades e interpretações. Esse experimentar frente a possibilidade de conhecer ocorre no “sentido em que as ficções em seu uso regulador são precisamente *intentos, experiências de alargamento do horizonte e aprofundamento do sentido*” (MARQUES, 2003, p. 99).

Ainda que o perspectivismo possa ser, por assim dizer, utilizado enquanto ferramenta metodológica quanto ao modo que busquemos compreender determinados fenômenos em uma determinada visada científica – tal como na presente dissertação pretendemos realizar acerca da prescrição em EF – não podemos nos esquecer que para Nietzsche, tal conceito não diz respeito tão somente ao modo que somos capazes de conhecer as coisas no mundo; não diz respeito, ou satisfaz, somente as necessidades de uma teoria do conhecimento, pois: “O conceito de perspectiva diz respeito, no limite, ao exerce-se de vontades de potência e forças, que, (...), sempre constroem seu mundo a partir de seu ponto de vista. É assim que a intensificação de potência, por exemplo, conduz à abertura de novas perspectivas, já que estas não são fixas” (CORBANEZI, 2016, p. 337-338). Nesse sentido, o corpo em seu efetivar-se, também se realiza em decorrência de perspectivas que são dimensionadas pelos conflitos entre as diversas forças – organismos; seres – que o constituem. Deste modo, sentir, pensar, imaginar, por

interessa. Redes que ele teceu à sua medida e que evidentemente deixam fora muitas outras espécies de peixe” (2003, p. 11).

⁷⁰ De outro modo: “Uma ficção que compreenda um campo interpretativo limitado e que, ainda por cima, se desconheça como ficção, caindo assim na substancialização, terá forçosamente muito menor potencialidade cognitiva do que outra consciencializada do seu caráter ficcional e provisório e abrangendo, em sua delimitação, outras perspectivas ou ficções” (MARQUES, 2003, p. 99-100).

exemplo, são, por assim dizer, afecções que não se configuram por si mesmas, i.e., também são integrantes de uma coletividade que se faz em hierarquia – de seres vivos – pela contingência em que determinada força; perspectiva se coloca como primeira: vontade de potência.

Portanto é justo afirmar que “[O] perspectivismo de Nietzsche, condicionando as verdadeiras operações cognitivas à dinâmica das pulsões e envolvendo as sensações visuais num registro mais amplo, não é um perspectivismo da representação pura” (MARQUES, 2003, p. 172). E isso implica dizer que

o caráter ilimitado das perspectivas (que é sempre possível multiplicar como pontos de vista particulares que são) permite que aprendamos a fazer “experiências” com essas determinações marginalizadas. A introdução destas como ficções, também elas reguladoras, na dinâmica do jogo alargado de perspectivas, alargará indefinidamente as potencialidades de interpretação. (MARQUES, 2003, p. 99-100)

Seção 4 – Fisiopsicologia

É sabido que Nietzsche viveu toda sua vida tendo de preocupar-se com sua saúde, tendo que, por exemplo passar longos períodos em lugares específicos a fim de buscar climas mais adequados para que fosse possível recuperar-se nos períodos de maior crise⁷¹. Por esse motivo há de se esperar que sua filosofia seja permeada com, também, aquilo que compunha sua visão de mundo, por determinada compreensão acerca do corpo e da vida que passasse por sua condição de existência. I.e., por pensar e requerer um modo perspectivo de compreender as coisas no mundo, Nietzsche haveria, certamente, de problematizar suas competências, debilidades, por exemplo, inserindo-as na dinâmica de seu perspectivismo e inferindo acerca de suas razões e à que haveriam de servir. Neste caso, seu estado de saúde o permitiu formular sua noção acerca da fisiologia e da

⁷¹ Há autores que afirmam, por exemplo, que seu estilo decorrem também de sua debilitada saúde, como afirma Marton: “No entender de Eugen Fink, Nietzsche escolheu o aforismo como modo de expressão devido à sua constituição física (a doença na vista o impedia de trabalhar muitas horas seguidas) e, em particular, à sua estrutura psicológica. Procedendo de forma intuitiva mais que por encadeamentos conceituais, encontrou no estilo aforismático a possibilidade de formular o que pensava, com brevidade e audácia, sem ver-se obrigado a explicar as razões” (MARTON, 2010, p. 33)

psicologia humana que, para ele, não se distinguem.⁷² Pois, como verifica Christof Windgätter, “Nietzsche, em razão de sua doença que durou a vida toda, ocupa-se da recuperação e da teoretização de estados corpóreos, impulsos, estímulos, sintomas, etc. (...). A consequência é que Nietzsche revela um modo de pensar para além do dualismo corpo e espírito” (2014, p. 223) – além ainda do dualismo fisiologia e psicologia, e, por isso, o filósofo reivindica uma nova perspectiva acerca da noção de constituição do humano, em que: “É decisivo, para a sina de um povo e da humanidade, que se comece a cultura no lugar *certo* — *não* na “alma” (como pensava a funesta superstição dos sacerdotes e semi-sacerdotes): o lugar certo é o corpo, os gestos, a dieta, a fisiologia, o *resto* é consequência disso...” (NIETZSCHE, 2006a, p. 97)⁷³.

Notadamente, há de se ter em vista que

Nietzsche utiliza a palavra fisiologia em sentidos diferentes que se misturam em sua obra. Por vezes, quer referir-se à ciência da fisiologia (...). A fisiologia aparece também como a constituição somática dos seres vivos, isto é, as funções orgânicas ou o afetivo no sentido de imediato corpóreo, as afecções; em suma, fisiológico é o relativo ao corpo ou a unidade orgânica. É nesse sentido que, por vezes, coincidem as palavras "biológico" e "fisiológico". (FREZZATTI JR., 2016, p. 237)

⁷² Algumas pesquisas no campo da psicologia e da psicanálise vêm reivindicando uma perspectiva, como é adjetivada, menos reducionista quanto ao que pode-se afirmar acerca daquilo que é de ordem biológica no humano, i.e., argumentam que é necessário pensar os distúrbios-transtornos mentais, por exemplo, como promovidos não apenas por questões que podem ser medicalizadas; por questões meramente biológicas. Reivindicam que os distúrbios mentais têm de ser analisados a partir do conceito de intencionalidade – que é o significado das experiências para cada indivíduo. Nesse sentido, “em vez de serem redutíveis à uma base biológica, os transtornos mentais apresentam fatores biológicos e psicológicos que estão profundamente interligados em ciclos de feedback – retroalimentação. Isto sugere que nem os níveis psicológico nem biológico podem reivindicar prioridade causal ou explicativa, e que estratégia de pesquisa holística é necessária para o progresso no estudo de transtornos mentais”; “instead of being reducible to a biological basis, mental disorders feature biological and psychological factors that are deeply intertwined in feedback loops. This suggests that neither psychological nor biological levels can claim causal or explanatory priority, and that a holistic research strategy is necessary for progress in the study of mental disorders” (BORSBOOM; CRAMER; KALIS, 2019, p. 1).

⁷³ Nietzsche vê nos gregos uma perspectiva possível para contrapor o diagnóstico realizado. Pois foram eles, notadamente anteriores a Sócrates, que viam no corpo o todo da existência, não a alma, que posteriormente a Platão é reivindicada pelo cristianismo como valor maior à existência: “Por isso os gregos permanecem o primeiro acontecimento cultural da história — eles sabiam, eles faziam o que era necessário; o cristianismo, que desprezava o corpo, foi até agora a maior desgraça da humanidade. —” (NIETZSCHE, 2006a, p. 97)

De mesmo modo, Nietzsche coloca-se frente à tradição que concebia a psicologia “como estudo dos fenômenos intelectuais e morais” (MARTON, 2016f, p. 348), pois, temos de compreender que

a psicologia, tal como a concebe, não se confunde com a observação de si mesmo e menos ainda do mundo. Opondo-se a divisa socrática, não admite que a busca interna possa dar diretrizes para ação. É por isso mesmo que insiste em vincular tão estreitamente a psicologia à história. Desprezando o simples acúmulo de dados, não aceita que os fatos por si sós possam orientar a conduta humana. Nem introspecção nem o livro do mundo bastam para fornecer o critério moral. (MARTON, 2016f, p. 349)

E é assim que Nietzsche se vê, perfeitamente contra – procura estabelecer outra perspectiva; uma interpretação mais adequada – ao modo que até então compreendeu-se psicologia, visto que:

Toda a psicologia, até o momento, tem estado presa a preconceitos e temores morais: não ousou descer às profundezas. Compreendê-la como morfologia e teoria da evolução da vontade de poder, tal como faço – isto é algo que ninguém tocou sequer em pensamento: na medida em que é permitido ver, no que foi até agora escrito, um sintoma do que foi até aqui silenciado (NIETZSCHE, 2005, p. 27)

Nietzsche compreende que: “A força dos preconceitos morais penetrou profundamente no mundo mais espiritual, aparentemente mais frio e mais livre de pressupostos – de maneira inevitavelmente nociva, inibidora, ofuscante, deturpadora” (NIETZSCHE, 2005, p. 27). Mas, que, no entanto, “a psicologia é, uma vez mais, o caminho para os problema fundamentais” (NIETZSCHE, 2005, p. 28). Porém, ela não pode ser compreendida, ou não há meios de problematizá-la sem termos em vista a dimensão, que até então se afirmou, fisiológica do humano. Pois, para Nietzsche, ambas o são em decorrência da dinâmica de forças que compõe o humano, i.e., não é possível compreendê-lo apenas por uma perspectiva que se pretenda unicamente psicológica ou unicamente fisiológica: pode-se afirmar acerca da “noção de fisiopsicologia”, que ela refere-se aos “processos fisiológicos enquanto luta de quanta de potência (impulsos ou forças) por crescimento”⁷⁴ – o mesmo quanta que dimensiona o caráter psicológico –.

⁷⁴ “Assim, Nietzsche passa a considerar fisiológico não apenas corpos vivos, mas também o âmbito inorgânico e o âmbito das produções humanas, tais como Estado, religião, arte, filosofia, ciência. Fisiologia, nesse sentido, ultrapassa o âmbito biológico, mas ainda se refere a um organismo ou a uma

Compreendendo-a, propriamente, “não enquanto um reducionismo do psicológico ou fisiológico, mas como um novo pensamento que prescindia das dualidades metafísicas, que entende o mundo como um processo contínuo de auto-superação e que não separa radicalmente o homem do mundo”. (FREZZATTI JR., 2016, p. 237)

Nesse sentido é importante perceber que ao mesmo tempo em que Nietzsche reivindica uma unidade do humano – no modo ficcional que sua filosofia compreende unidade – na qual corpo e mente são unicamente ficções; produtos da linguagem que tenta dar conta da multiplicidade do humano, de mesmo modo, o filósofo não arrisca distinguir o humano do mundo que o circunda, visto que a vida é efetivação da força e, nisso, o vir-a-ser é tão somente o ordenamento hierárquico contingente das forças – ainda que falemos de unidade: não caberia assim realizar uma análise a fim de compreendê-la por ela mesma, pois, toda unidade só o é em decorrência, contingente, das diversas disputas de força que a configuram, contingencialmente. I.e., por assim dizer, a constituição fisiológica do humano não prescindia de sua constituição psicológica, do mesmo modo que a constituição do humano não prescindia do mundo no qual e do qual ele mesmo se constitui.

Por fim, a noção de fisiopsicologia permite a Nietzsche buscar compreender a filosofia ou, propriamente, o que levou tais filósofos a conjecturá-las – nas palavras do próprio filósofo:

Gradualmente foi se revelando para mim o que toda grande filosofia foi até o momento: a confissão pessoal de seu autor, uma espécie de memórias involuntárias e inadvertidas; e também se tornou claro que as intenções morais (ou imorais) de toda filosofia constituíram sempre o germe a partir do qual cresceu a planta inteira. De fato, para explicar como surgiram as mais remotas afirmações metafísicas de um filósofo é bom (e sábio) se perguntar antes de tudo: a que moral isto (ele) quer chegar? Portanto não creio que um "impulso ao conhecimento" seja o pai da filosofia, mas sim que um outro impulso, nesse ponto e em outros, tenha se utilizado do conhecimento (e do desconhecimento!) como um simples instrumento. Mas quem examinar os impulsos básicos do homem, para ver até que ponto eles aqui teriam atuado como gênios (ou demônios, ou duendes) *inspiradores*, descobrirá que todos eles já fizeram filosofia alguma vez - e que cada um deles bem gostaria de se apresentar como finalidade última da existência e legítimo *senhor* dos outros impulsos. Pois todo impulso ambiciona dominar: e *portanto* procura filosofar. (NIETZSCHE, 2005, p. 13)

organização, ou seja, a um conjunto de forças ou impulsos ou, ainda, a uma configuração fisiológica” (FREZZATTI JR., 2016, p. 237).

Ao definir a fisiopsicologia como “morfologia e doutrina do desenvolvimento (...) da vontade de potência”, Nietzsche buscará avaliar-valorar o que determinadas filosofias podem promover ao humano, tendo como base a noção que parte da inferência: “Se o conjunto de impulsos for bem hierarquizado ou potente, ele é saudável; se for desorganizado ou anárquico e descentralizado, ele é mórbido”. E é deste modo que ele avalia, “por exemplo, Richard Wagner e Sócrates como doentes e decadentes por meio de sua arte e filosofia respectivamente” (FREZZATTI JR., 2016, p. 236). Pois, não basta buscar compreender apenas o que se enuncia, mas é necessário verificar a que forças se deve determinado enunciado e a quais forças deve-se a motivação do enunciador – não há ação sem intencionalidade-motivação e, esta, não é promovida neutramente, nem tampouco é um fundamento metafísico: é, tão somente, o efetivar das forças que se realiza em vista de determinado ordenamento-hierarquização⁷⁵.

Seção 5 – Corpo – Grande Razão

Antes de evidenciar nossa interpretação acerca do que Nietzsche compreende por corpo, acreditamos ser prudente delimitar a que tal interpretação busca se opor. Evidenciando, assim, a noção de corpo da qual, no campo da EF, desejamos nos contrapor.

5.1 Primeiramente: uma dada noção de corpo no campo da EF

No campo da EF⁷⁶, acreditamos que um dos maiores problemas é aquilo que implica no modo como no campo realizam-se pesquisas, delimitam-se objetos, diz

⁷⁵ Não é por outro motivo que “ouvimos apenas as questões para as quais somos capazes de encontrar respostas” (NIETZSCHE, 2012, p. 156) – é pelo efetivar-se das forças que realizamos algo no mundo e, este realizar, é estritamente contingente. Por isso nossas questões ou o modo como as buscaremos respondem-las restringem-se a nossa constituição presente.

⁷⁶ David Le Breton aponta para uma perspectiva interessante quanto ao “imaginário do corpo” e, em que isso implica para o humano, nos parece indicar a pertinência de incluir a EF em seu diagnóstico, pois para

respeito ao conceito *corpo*, que, como pretendemos demonstrar, muitas das vezes, quando anunciado, não se distancia de uma interpretação propriamente metafísica⁷⁷ ou, minimamente, dualista. Pois, nas palavras de Le Breton,

Uma solicitação toda maternal subleva as energias sociais em uma súbita paixão pelo corpo. Mas as ambiguidades herdadas dos séculos XVI e XVII, ilustradas notadamente pelos movimentos de Vésale (1543) ou de Descartes (1637), não são abandonadas. O modelo dualista persiste e acompanha a "liberação do corpo". (2016, p. 185)

I.e., nas produções no campo da EF é possível verificar determinada noção de destino quanto ao *corpo* a ser atingido-adquirido, por exemplo – notadamente objetificado. Ou, ao menos, o modo como discursivamente se apresenta *corpo*, esse se dá, ainda⁷⁸, em uma dinâmica de conotação dicotômica – cartesiana: mente – corpo (no sentido de que algo pode prescindir do corpóreo para existir); um distanciamento que, mesmo no discurso, possibilita determinada interpretação, ainda mais se levarmos em conta as produções em que o conceito *corpo* não tem sua acepção anunciada, seu referencial teórico apresentado.

Tais pesquisas implicam na dinâmica em que se anuncia, por exemplo: “tenho um corpo”; “meu corpo”; “o corpo é”; etc. Promovendo-se assim, ainda que

o autor: “Desde o fim dos anos de 1960, e com uma amplitude crescente, um novo imaginário do corpo desenvolveu-se e conquistou domínios de práticas e discursos até então inéditos. Sucedendo a um tempo de repressão e de descrição, o corpo impõe-se hoje como tema de predileção do discurso social, lugar geométrico da reconquista de si, território a explorar, indefinidamente à espreita das sensações inumeráveis que ele contém, lugar do combate desejado com o ambiente graças ao esforço (maratona, jogging etc.) ou à habilidade (a patinação); lugar privilegiado do bem-estar (a forma) ou do bem parecer (as formas, fisiculturismo, cosmética, dietética etc.)” (LE BRETON, 2016, p. 185).

⁷⁷ Aqui não trataremos de determinada interpretação metafísica, suas implicações e os limites que ela traria para as pesquisas no campo da EF. De certo, esse é um tema relevante, porém esforços outros, que não os necessários para a elaboração de uma dissertação de mestrado, seriam necessários a fim de objetivar problematizar tal hipótese. No entanto, para efeito da reflexão a que nos propomos, talvez seja importante anunciar que tal hipótese, em certa medida, é o horizonte que dá corpo à presente interpretação.

⁷⁸ Dizemos *ainda*, não por acreditarmos que há uma perspectiva evolutiva quanto a distintas visões de mundo. No entanto, quando é reivindicado o erro cartesiano, manter-se em determinadas visões de mundo metafísicas quanto a concepção de corpo, acreditamos que seja relevante demarcar uma perspectiva de que tal estágio, metafísico, *ainda* que se faça a crítica a dicotomia cartesiana, não se constituiu de outro modo.

indiretamente, uma perspectiva-interpretação que, por exemplo, distanciando a noção de corpo da noção de humano⁷⁹, pode-se afirmar que:

Nos últimos anos as discussões e os debates sobre a relação corpo-homem-sociedade tornaram-se primordiais para aqueles que de alguma forma lidam com o corpo em diversos espaços sociais, dentre os quais a escola. (...) como fenômeno social, cultural e biológico, eixo de ligação do homem com o mundo, fundamento da existência individual e coletiva, o corpo, nos dias atuais, vem se constituindo como um objeto obscuro, turbulento, ambíguo e confuso, em razão do discurso da modernidade”. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2008, p. 119)

Tal perspectiva (talvez, mais intuitiva que teórica) ancora-se naquilo que observa Le Breton, a saber, que:

O dualismo moderno não esquarteja a alma (ou o espírito) e o corpo, ele é mais insólito, mais indeterminado; ele avança mascarado, temperado, sobre diversas formas, mas todas repousam sobre uma visão dual do homem. Lugar de jubilação ou de desprezo, o corpo é, nessa visão do mundo, percebido como outro que não o homem. O dualismo contemporâneo distingue o homem de seu corpo. (2016, p. 186)

Para tanto, o autor parte da premissa de que existe “hoje no discurso sobre o corpo outro olhar, outra atenção, etiquetas sociais modificadas”. Mas, aponta um limite, indicando que, porém, nessa outra perspectiva que se dá no discurso: “É essencialmente o imaginário do corpo que é remanejado em profundidade por esse entusiasmo, mas sem que seja modificado o paradigma dualista”. Pois, apenas com tal alteração:

Não poderia, aliás, haver uma liberação do corpo, mas uma liberação de si, isto é, para o sujeito, o sentimento de ter ganho um desabrochar. E isso através de um uso diferente de suas atividades físicas, ou uma gestão nova e sua aparência. Afastar o corpo do sujeito para afirmar em seguida a liberação do primeiro é uma figura de estilo de um imaginário dualista. (LE BRETON, 2016, p. 171)

Nesse distanciamento, corpo pode ser compreendido como aquilo que permite ao humano relacionar-se com o mundo, visto que este, tão somente, “existe via corpo” (ZOBOLI; CORREIA; ALMEIDA, 2014, p. 295); ainda, “apresentado como vetor

⁷⁹ Das vezes que autoras e autores fazem uso do termo *homem* estão se remetendo ao conceito de *humanidade*. Notadamente, não iremos alterar as citações nas quais isso ocorre, porém, quando feitas de modo indireto, ou quando estas forem comentadas, optaremos pelos termos *humanidade*; *ser humano*.

semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (DA SILVA; ZOBOLI, 2015, p. 126-127). E quando objetiva-se pensa-lo, muitas das vezes se faz por meio de afirmações discursivas, tais como: “uma reflexão filosófica sobre o corpo” (BARJUD; SILVA; ROBLE, 2018, p. 5); a fim de, como neste outro exemplo:

conceber uma Educação Física que trabalhe com corpos, e acima de tudo, com sujeitos, donos desses corpos. Acredita-se que a Educação Física pode contribuir para que os alunos dêem ao corpo e às atividades físicas a ressignificação de sua importância, para a sua própria condição de existência. (GONÇALVES; AZEVEDO, 2008, p. 129)

Como na citação anterior, são muitos os exemplos em que está presente, ou possibilitam a(o) leitora(or) assim interpretar, corpo enquanto algo que pode, em segundo plano, ser vivenciado – sem que seja levada em conta a questão de quem ou o que o vivencia; ou de que esta não é a noção que deva ser levada em consideração – nas palavras de Le Breton “Sobre uma forma flexível, o corpo é assimilado a uma máquina da qual é preciso cuidar. (...). O paradigma do corpo confiável e pleno de vitalidade é aqui curiosamente aquele da máquina bem-ajustada, amorosamente supervisionada. Belo objeto cujo os melhores efeitos é preciso saber tirar” (LE BRETON, 2016, p. 196). Em uma perspectiva de compreensão de corpo enquanto posse:

O corpo torna-se uma propriedade de primeira ordem, objeto (ou, antes, sujeito) de todas as atenções, de todos os cuidados, de todos os investimentos (com efeito também aí é preciso preparar o por vir), cuidar bem de seu "capital" saúde, fazer "prosperar" seu "capital" corporal sob a forma simbólica da sedução. Devemos merecer nossa juventude, sua forma, seu *look*. É preciso lutar contra o tempo que deixa seus traços na pele, a fadiga, os "quilos a mais", é preciso "se cuidar", não se "deixar levar". A estetização da vida social repousa em uma encenação refinada do corpo, em uma elegância dos sinais físicos que ele afirma (sinalização) graças a qual se conjura angústia do tempo que passa. É preciso domesticar esse parceiro reticente, para fazer dele uma espécie de companheiro de viagem agradável. (LE BRETON, 2016, p. 196-197)

O que nos aponta Le Breton pode ser verificado, ainda que na ordem do discurso e como promotora da noção paradigmática-hegemônica do campo da EF, em exemplos tais como:

além da intenção de tornar o corpo do avatar similar ao seu corpo físico, adolescentes listaram seis razões, não mutuamente excludentes, para criar seus avatares. Cinco colocavam o foco na aparência: o desejo de fazer o avatar parecer-se com seus corpos off-line. (ZANETTI et al., 2012, p. 417)

Recebendo estímulos do canto, da palma, do coro e dos instrumentos, os jogadores se alimentam dessa energia e retribuem com a beleza nos movimentos de seus corpos. (BARJUD; SILVA; ROBLE, 2018, p. 6)

A tecnologia nos afeta e nos desafia diariamente, pois nosso corpo, como vetor semântico de relação com o mundo, fica exposto constantemente a operadores epistêmicos ligados a ela. (...) Os óculos se encarnam no sujeito e passam a ser uma extensão de seu corpo. (ZOBOLI; CORREIA; ALMEIDA, 2014, p. 288-289; 295)

Na Educação Física outra manifestação que mistura ritmo, canto e dança é o brinquedo cantado. O brinquedo cantado é uma forma lúdica que oferece à criança a possibilidade de brincar com o seu próprio corpo, seja através de música, expressão vocal, frases, palavras ou sílabas ritmadas. (DA SILVA; ZOBOLI, 2015, p. 136)

Neste artigo apresentamos uma análise dos discursos acerca do corpo que homens e mulheres têm ao procurar a prática de musculação (...) suas perspectivas e entendimentos das mudanças ocasionadas em seus corpos em função dessa prática, suas práticas sociais e discursos sobre corpo, musculação e esportes, bem como suas expectativas com relação ao corpo. (LESSA; FURLAN; CAPELARI, 2011, p. 41, 42)

Essas vivências culturais oportunizam a tomada de consciência do nosso corpo, desde as estruturas anatômicas até as estruturas sociais. (...) É comum utilizarmos nosso corpo de forma quase que mecânica e automatizada, fazemos isto diariamente, sem levar em consideração o sentido dos nossos movimentos, nem as ações que nosso cérebro realiza em conjunto para que consigamos andar, falar, correr, trabalhar, estudar. (...) Nos dias atuais, podemos ter a liberdade para opinar sobre como queremos que nosso corpo seja, se nos sentimos bem físico e psicologicamente, assim como podemos utilizá-lo da forma que pretendemos, pois é através de nosso corpo que nos comunicamos com o mundo, utilizando todas as funções orgânicas não somente para mantermos vivos, mas como instrumentos de internalização e exteriorização de informações e sentimentos. (LEITE et al., 2018, 60)

Em relação ao corpo, Lüdorf (2004) identificou preocupação dos professores de Educação Física com a aparência e funcionalidade do corpo, pelo fato de se utilizarem dele em suas práticas, quer como mediador da intervenção profissional quer como referência ou modelo almejado pelos alunos. (SILVA; LÜDORF, 2010, p. 646)

Na citação a seguir, acreditamos que fica evidente o modo que buscando refletir sobre corpo, incorre-se em referenciais teóricos e filosóficos que o delimitam de modo específico em detrimento de algo maior – que hierarquicamente atribui função e

papel ao corpo –, tal como a alma platônica⁸⁰. Assim, ainda que se problematize a distinção mente-corpo, opera-se com referenciais estritamente metafísicos (que secundarizam corpo em detrimento de algo extra corpóreo), o que certamente implica no tipo de reflexão que compreende algo como:

Concernente à relação da música com o corpo, a questão que vem se colocando a partir dessas reflexões filosóficas, históricas e etnológicas da música em geral ou em termos teóricos consiste na relação estrita entre a música ou as músicas e os comportamentos corporais dos cidadãos no interior de agrupamentos humanos, que o texto platônico bem enfatiza, perspectiva que demonstra a impossibilidade de abordar a música e o corpo de maneira hermética ou fechada na imagem de um em si mesmo sem relação de produto e de produção no interior de um contexto cultural plural em objetos, pensamentos e práticas. (DA SILVA; ZOBOLI, 2015, p. 138)⁸¹

Ao se problematizar o corpo que compete; competidor ou o corpo treinado, podemos notar que as questões não se direcionam para o humano que compete ou para o humano treinado, i.e., a métrica avaliativa, e propositiva-impositiva, do corpo ideal se realiza a partir de determinados modelos específicos e pré-determinados – determinam o valor do corpo. Pode-se facilmente identificar a dinâmica objetificadora do corpo que, para ser observado; inquirido é exteriorizado na argumentação e cingido do humano. E assim,

O que permanece é a partilha entre o homem e seu corpo. Hoje, a partir dessas práticas e desses discursos, o corpo cessa de simbolizar o lugar do erro ou do rascunho a corrigir assim que o tenhamos visto com a técnica. Não é mais a *ensomatose* (a queda no corpo), mas a chance do corpo, a carne, via de salvação. Em ambos os casos, uma mesma disjunção opõe implicitamente na *persona* a parte do corpo e a parte inapreensível do homem. (LE BRETON, 2016, p. 186)⁸²

⁸⁰ Platão “trata do ser, o qual não é movimento, nem repouso, nem inteligência, nem alma. No entanto, todas essas coisas fazem parte do ser. Não há fusão. (...) Sabemos que para Platão, por exemplo, este mundo imita o mundo da perfeição, o mundo das ideias, e que, na sua imitação, não merece crédito, tal como o artista que apenas imita, que nada cria. (...). Para Platão, a alma habita o corpo e causa o ‘mal humano’” (SOUSA, 2013, p. 25-26).

⁸¹ Cabe-nos perguntar: Como problematizar determinado “si mesmo” entre corpo e música partindo de Platão? Visto que o si mesmo do humano, para o filósofo grego, não é propriamente o corpo – físico; mortal; dotado de sentidos, mas sim a alma que, em vida, tem seu potencial limitado pelo corpo.

⁸² Para uma compreensão mais adequada acerca do que nos afirma Le Breton: *Ensomatose*: “Doutrina segundo a qual a alma é infundida no corpo diretamente por Deus” (ABBAGNANO, 2007, p. 333) *Persona*: “Exagerando um pouco, poderíamos até dizer que a persona é o que não se é realmente, mas sim aquilo que os outros e a própria pessoa acham que se é. Em todo caso a tentação de ser o que se aparenta é grande, porque a persona frequentemente recebe seu pagamento à vista” (JUNG, 2000, p. 128); “A *persona* sempre

Deste modo, não compreendendo corpo propriamente como a efetivação do humano (que em nossa perspectiva: é o modo que nos possibilita romper com a metafísica; gnosiologicamente, problematizar de fato a distinção mente-corpo; humano-corpo. Para, assim, nos aproxima da noção de corpo nietzschiana), pode-se inferir, por exemplo, que:

No contexto esportivo o corpo dos atletas comumente aparece associado a elementos de outras ordens. (...) A partir desses conceitos consideramos que o fato de comparar ou dar nomes a atletas utilizando fenômenos de outras ordens expressa três pontos acerca da relação do corpo com o território esportivo: (...) ou potências estranhas dos corpos na relação com o esporte; 3) o território esportivo, paradoxalmente, além de ser um dispositivo disciplinar e de tecnificação do corpo, é também um território que possibilita a ampliação da potência dos corpos. (...) é a variação ou passagem (aumento ou diminuição) de um grau menor a um maior (ou vice-versa) da potência dos corpos, e é justamente dessa potência que decorre a capacidade de agir do corpo: o afecto é a nossa própria potência em variação a partir das afecções que o corpo sofre. (CORREIA; ZOBOLI; DA SILVA, 2017, p. 1460-1461)

Interessante observar que as pesquisas que buscam problematizar a produção no campo da EF quanto à corpo, são compreendidas – se anunciam – como pesquisas sobre o corpo, não propriamente sobre o humano:

Apresentamos uma visão panorâmica e não exaustiva, em que destacamos alguns dos fundadores e pioneiros da Educação Física e STAPS [campo da Educação Física e Ciências das Atividades Físicas e Esportivas] em termos de estudos históricos e filosóficos sobre o corpo (NÓBREGA; ANDRIEU, 2018, p. 305).

Mais recentemente, iniciativas no sentido de analisar a produção do conhecimento na área da Educação Física foram levadas a efeito. Nossa pesquisa situa-se, então, no bojo desse esforço do campo em pensar sua própria produção. Com ela, avaliamos, em termos quantitativos e qualitativos, a produção do conhecimento sobre o corpo veiculada em revistas da área” (GOMES et al., 2018, p. 482).

Por outro lado, ainda que, mormente, atente-se para o equívoco quando a distinção mente-corpo, não observa-se o cadafalso metafísico em que estão implicadas análises como:

tem um caráter múltiplo, pois necessitamos de várias máscaras para viver, em certo grau, e assim ela colabora para a apreensão e expressão da multiplicidade do *self*” (FREITAS, 2005, p. 47).

Ecoss dos discursos oitocentistas de cientificidade do corpo são fortemente notados atualmente. Reduto de objetividade, o corpo tende a ser descrito e analisado, majoritariamente, pela lógica do experimento, pelo resultado de uma performance traduzida em números e percentis, numa clara tentativa de reduzir possibilidades narrativas e análises científicas mais amplas. Ao contrário, talvez fosse necessário o esforço de narrar essa materialidade feita de carnes e de entranhas, desde uma leitura de sua ambiguidade, ao mesmo tempo material e imaterial, constituída de subjetividade. (GÓIS JUNIOR; SOARES; TERRA, 2015, p. 982)

Cadafalso metafísico, pois, a partir de Nietzsche: a subjetividade não é imaterial, visto que ela está inscrita no corpo, que é efetivação da vida, i.e., propriamente o que podemos chamar de humano – materialidade e imaterialidade seriam apenas abstrações argumentativas que, no entanto, inscrevem-se irrestritamente nas “carnes” e “entranhas” daquilo que propriamente somos, a saber, corpo⁸³.

Notadamente, todas essas clivagens no discurso, anúncias que definem, fazem alusão ou permitem que sejam estabelecidas leituras que compreendam corpo como objeto, e objeto exteriorizado que pode ser analisado e observado por um olhar que, estranhamente, coloca-se; reivindica-se possuidor deste ou fora dele⁸⁴, denotam a perspectiva de que se parte de um lugar outro que não do corpo ou, ainda que seja a partir dele, fala-se dele em terceira pessoa; faz-se uso do artigo definido; pretende-se acerca dele reivindicar uma verdade que se pretende permanente – um tu deves; um discurso moral no qual:

A paixão do corpo modifica o conteúdo do dualismo sem alterar sua forma. Ela tende a psicologizar o ‘corpo-máquina’, cujo paradigma também persegue

⁸³ Tal como Nietzsche, Le Breton segue na mesma linha observando que: “Fenomenologicamente, conforme dissemos, o homem é indiscernível de sua carne. Esta não pode ser mantida por uma posse circunstancial; ela encarna o seu ser-no-mundo, aquilo sem o que ele não seria. O homem é esse não-sei-o-que e esse quase nada que transborda seu enraizamento físico, mas não poderia ser dissociado dele. O corpo é a morada do homem, seu rosto. Momentos de dualidade em uma vertente desagradável (doença, precariedade, deficiência, fadiga, velhice etc.), ou em uma vertente agradável (prazer, ternura, sensualidade, etc.), dão ao ator o sentimento de que seu corpo lhe escapa, de que excede aquilo que ele é. O dualismo é outra coisa, ele fragmenta a unidade da pessoa, amiúde implicitamente, resulta em um discurso social que faz desses episódios de dualidade um destino; ele transforma o excesso em natureza, faz do homem uma realidade contraditória, onde a parte do corpo está isolada e afetada por um sentido positivo ou negativo, segundo as circunstâncias” (LE BRETON, 2016, p. 186).

⁸⁴ Como visto no primeiro capítulo, podemos articular tal perspectiva à noção do *tipo* Barbosa (2005), aquela em que o autor acredita ser possível à(o) pesquisada(or) colocar-se como observador externo à realidade em que pesquisa e a qual objetiva.

aí sua influência de maneira mais ou menos oculta. (...). O corpo se adorna de um valor diretamente proporcional ao esquecimento ou ao desprezo do qual ele foi objeto na outra época do dualismo: é menos o corpo-máquina (que permanece sutilmente) do que a jazida de sensações, de sedução, ao qual é preciso dar a maior amplitude multiplicando-lhe as experiências. Uma espécie de ostentação se conjuga ao apagamento ritualizado do corpo, que continua a organizar o campo social. Um dualismo personalizado recebe amplitude.” (LE BRETON, 2016, p. 197-198)

Em certo sentido, compreendemos que o mesmo movimento analítico ocorre quando no campo da EF, obviamente não em sua totalidade, busca-se conceituar ou afirmar algo acerca do Esporte, do Esporte Moderno. Pois, a necessidade em fazer uso do artigo definido: “o esporte é ...”; “o esporte Moderno ...” (GALATTI et al., 1997), decorre da mesma racionalidade teórico-argumentativa, a saber, a racionalidade científica – socrático-platônica-cristã – que, ao eleger seus objetos de pesquisa, não pretende outra coisa além do estabelecimento de verdades; de locais seguros e determinados a partir dos quais se parte para que seja possível realizar a pesquisa – o dado certo e indubitável é o que se pretende quando busca-se afirmar algo sobre *esporte* ou sobre *corpo* no campo da EF, por isso, caso queira-se de outro modo: é preciso romper com a noção de verdade da ciência moderna, propriamente: transvalorá-la – é necessário compreender o método cartesiano; a dúvida metódica e o modo que posteriormente ela, enquanto hipótese, é descartada, para que nos seja possível constituirmos de outro modo, “rompendo” com a dicotomia *coisa pensante-coisa corporal*; não implicarmo-nos na dicotomia humano-corpo.

5.2 Corpo em Nietzsche – transvaloração –: Grande Razão

Conceito fundamental a quem busque compreender a filosofia nietzschiana, “corpo é, no pensamento de Nietzsche um significado central e uma espécie de chave, com cujo auxílio é possível um acesso à sua filosofia e à sua interpretação do homem” (JOISTEN, 2004, p. 113-114).

Para Salanskis: “No âmbito moral, Nietzsche se esforça para combater os ‘preconceitos morais’ que levaram a interpretações errôneas do corpo humano. (...) o erro dos interpretes cristãos que fizeram do corpo um fenômeno moral e religioso, como se

seus estados fisiológicos apontassem para o divino” (2016b, p. 159). Visto que, quanto ao que comumente compreendemos acerca do corpo, Nietzsche nos diz que, tal compreensão decorre, especificamente, de uma interpretação particular:

Os interpretes cristãos do corpo. – O que quer que provenha do estômago, dos intestinos, da batida do coração, dos nervos, da bílis, do sêmen – todas as indisposições, fraquezas, irritações, todos os acasos de uma máquina que conhecemos tão pouco! – tudo isso, um cristão como Pascal tem de considerar um fenômeno moral e religioso, perguntando se ali se acha Deus ou o Diabo, o bem ou o mal, a salvação ou a danação. Oh, interprete infeliz! Como precisa revirar e torturar seu sistema! Como ele próprio necessita revirar-se e torturar-se para ter razão! (NIETZSCHE, 2016, p. 62)

E frente a tal equívoco, o filósofo reivindica uma outra perspectiva; outra interpretação:

Pois não haja engano acerca do método: uma mera disciplina de sentimentos e pensamentos, não é quase nada (...): deve-se primeiro convencer o *corpo*. A estrita manutenção de gestos significativos e seletos, (...) bastam perfeitamente para alguém se tornar significativo e seletos: em duas, três gerações tudo está *internalizado*. É decisivo, para a sina de um povo e da humanidade, que se comece a cultura no lugar *certo* – *não* na “alma” (como pensava a funesta superstição dos sacerdotes e semi-sacerdotes): o lugar certo é o corpo, os gestos, a dieta, a fisiologia, o *resto* é consequência disso... Por isso os gregos permanecem o *primeiro acontecimento cultural* da história – eles sabiam, eles *faziam* o que era necessário; o cristianismo, que desprezava o corpo, foi até agora a maior desgraça da humanidade. – (NIETZSCHE, 2006a, p. 97)

Tal interpretação, esta que nos aponta Nietzsche, configura-se enquanto uma transvaloração do presente; do modo que na modernidade convencionou-se o discurso sobre corpo. No entanto, não em virtude do novo ou daquilo que seria necessário à construção da real potência humana – de um ideal metafísico além e fora do humano. Pelo contrário, a perspectiva requerida por Nietzsche, fruto de seu diagnóstico do presente, ancora-se em sua genealogia, i.e., na gênese que o filósofo identifica na formação cultural da humanidade – por isso recorre aos gregos.

Nietzsche coloca-se frente à perspectiva cristã

Criticando qualquer atribuição ao homem de faculdades suprassensíveis, qualquer identificação dele a uma substância, (...) identifica plenamente o vivente, e em primeiro lugar o homem, ao corpo. (...) A consciência, a razão são então relacionadas a aspectos particulares da vida do corpo, que só possui unidade enquanto organização. (WOTLING, 2011a, p. 25-26)

Assim, à transvaloração seria necessário compreender; vivenciar; interpretar; incorporar a noção de que a razão – a alma – é tão somente parte do corpo. No entanto,

A situação, contudo, é mais complexa do que parece, (...) Nietzsche repensa a posição do corpo, fora de qualquer referência à matéria (...), como comunidade hierárquica de pulsões. Logo, ele representa um conjunto de *processos* organizados e coordenados – anárquicos no caso de doença e de decadência – , e é essa ideia mesma de *estrutura* pulsional que constitui o ponto fundamental do pensamento nietzschiano do corpo. De forma inesperada, contudo, esse primado da fisiologia transforma-se em primado da psicologia, pois pulsões não são seres nem órgãos no sentido médico do termo, nem átomos matérias, mas *processos* de interpretação que Nietzsche apresenta analogicamente como pequenas almas. (WOTLING, 2011a, p. 26)

Tendo em conta, principalmente, que

O corpo, por sua vez, é uma estrutura social de muitas almas, cujas relações de comando e obediência se organizam em função de condições de vida duráveis (...). Com efeito, a organização pulsional do corpo é regida por valores e preferências. Ora, esses valores são, ao mesmo tempo, causa e efeito da história da cultura. (...) Por um lado, as avaliações que triunfam numa determinada cultura são o produto de um corpo particular. Por isso, o genealogista poderá interpretar os valores culturais como sintomas de um corpo tipicamente são ou doente, forte ou fraco, organizado ou anárquico. Mas, por outro lado, as culturas também promovem valores que transformam o corpo, especialmente se forem mantidos através das gerações e traduzidos em hábitos de vida concretos” (SALANSKIS, 2016b, p. 160).

Os valores socrático-platônicos-cristãos inculcaram-nos um modo específico de estarmos no mundo, de pensarmos e inferirmos o “Eu” – incorporamos determinada compreensão de corpo, daí a dificuldade de pensarmos tal como nos requer Nietzsche. Deste modo, “erros fundamentais se incorporaram à nossa cognição no decorrer da evolução e da história, em razão da utilidade dessas representações para a conservação da vida” (SALANSKIS, 2016b, p. 159). Assim, o humano compreendeu-se em distintas dimensões, material e imaterial; perfeita e imperfeita; corpo e alma.

Quanto a esta distinção, a filosofia nietzschiana compreende que “‘alma’ é apenas uma palavra para algo do corpo, ou seja, o corpo é a única realidade do homem e dos seres vivos. (...). O corpo é uma organização pulsional hierarquizada, que obedece a lógica da vontade de potência, e não é menos psicológica do que fisiológica” (SALANSKIS, 2016b, p. 159)

Ou, como observa Wotling: “O corpo é fonte de todas as interpretações que, inversamente, revelam o estado do corpo interpretante.” (2011a, p. 27). Por isso Nietzsche irá anunciá-lo como *grande razão*, pois, a *pequena razão*, i.e., nossa racionalidade – o uso dessa faculdade – que reivindicamos enquanto única condição para a compreensão da verdade, seria tão somente parte constituinte de nosso corpo: uma dentre as pulsões:

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão, irmão, a que chamas de “espírito”: um pequeno instrumento, e brinquedo de tua grande razão.

“Eu” dizes tu, e te orgulhas desta palavra. Mas o maior – e é o que tu não queres crer – é o teu corpo e a sua grande razão. Ele não diz “Eu”, mas procede como Eu. O que sentem os sentidos, o que o espírito conhecem nunca tem em si o seu fim. Mas os sentidos e o espírito quereriam convencer-te de que eles são o fim de tudo: tão fátuos são eles.

Os sentidos e o espírito são instrumentos e brinquedos; detrás deles está nosso próprio ser. Ele se informa também com os olhos dos sentidos, ele escuda com os ouvidos do espírito.

Sempre está à escuta e assim se informa o próprio ser: compara, submete, conquista e destrói. Ele reina, e é também o soberano do Eu.

Detrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, há um amo mais poderoso, um guia desconhecido, que se chama “o próprio Ser”. Habita em teu corpo; é teu corpo.

Há mais razão em teu corpo que em tua melhor sabedoria. E quem sabe para que necessita teu corpo precisamente de tua melhor sabedoria? (NIETZSCHE, 2014a, p. 42-43)

Para sermos capazes de abandonarmos o erro; o equívoco de requerer um “Eu” que se constitui anterior ao corpo, seria necessário libertarmo-nos do modo que até aqui incorporamos a racionalidade socrática. No entanto: “Embora não seja possível libertar-nos radicalmente de tais erros, a questão é a de saber *até que ponto* a verdade suporta incorporação. E essa questão exige indagar a lógica de funcionamento do corpo” (SALANSKIS, 2016b, p. 159). Quanto a isso Nietzsche nos indica o que precisaríamos realizar caso pretendêssemos colocar-nos frente ao erro, intentando a trasvaloração: é preciso naturalizar o corpo, mas “quando poderemos começar a *naturalizar* os seres humanos com uma pura natureza, de nova maneira descoberta e redimida?” (NIETZSCHE, 2012, p. 127). No entanto: “Também eu falo de ‘retorno à natureza’, embora não seja realmente um voltar, mas um *ascender* – à elevada, livre, até mesmo

terrível natureza e naturalidade, uma tal que joga, *pode* jogar com grandes tarefas...” (NIETZSCHE, 2006a, p. 97)

Talvez essa seja a exigência; o necessário para uma prescrição menos moral e mais ética no campo da EF, para sermos capazes de transvalorar corpo, a saber, sermos capazes de incorporarmos outra verdade, uma que não pretenda-se a única e que constitua-se não metafísica, restrita a vida no presente. Decerto, haveríamos de ser capazes de incorporar outros valores, não os gregos, mas valores que, como estes, nos permitam abandonar a razão; alma; espírito socrático-platônico-cristã – ao menos para quem busque outro modo de estar no mundo.

Seção 6 – Grande Saúde

A noção que está por trás de compreensões acerca do humano, do corpo e também de grande saúde, na filosofia de Nietzsche, é a de que no mundo as coisas não pretendem-se conservar: “A existência principia em cada instante; em torno de cada ‘aqui’ gira a esfera do ‘acolá’. O centro está em toda parte. O caminho da eternidade torna sobre si mesmo” (NIETZSCHE, 2014a, p. 277) . I.e., o que constitui as coisas no mundo é determinada condição de não conservação; aquilo em que chegamos não é um estado a ser atingido ou conservado, é movimento; busca; constante efetivação da vontade de potência. Em Nietzsche, por exemplo,

O conceito de “grande saúde” (...) trata-se de uma saúde que não se pode simplesmente possuir, mas que sempre tem de ser conquistada e reconquistada, na medida em que é necessário abrir mão dela uma vez adquirida. Isso relativiza a oposição de saúde e doença admitida pelo senso comum. Nietzsche sustenta que uma saúde capaz a expor-se à experiência da doença é mais valiosa e mais forte. (...). Nesse sentido, o papel da doença na grande saúde nietzschiana poderia ser, em parte, aquele de uma resistência a ser superada. (SALANSKIS, 2016c, p. 249-250)

Deste modo, podemos perceber que os estados fisiológicos contribuem para que compreendamos, individualmente, cada um dos estados a que somos expostos e as experiências promovida por cada um deles. Querer constituir-se de grande saúde implica em perceber cada um desses estados – saúde-doença – como perspectivas de interpretação

do mundo; incorporação do mundo. Pois, em decorrência de estados fisiológicos específicos, nossa interação com o mundo e o modo como o adjetivamos há de se distinguir. Visto que

ela não é simplesmente um fim em si, (...) a grande saúde aparece como *um novo meio para um novo fim*. (...) Nietzsche exprime sua gratidão para com a doença; ao fazer parecer a vida como um problema, suscitou o experimentalismo permitido atravessar estados psicológicos variados. (...) a experiência direta de uma diversidade de perspectivas é necessária a um filósofo perspectivista, especialmente se ele procurar estabelecer uma hierarquia. Em outras palavras, a grande saúde é um meio a serviço do projeto axiológico de Nietzsche. (SALANSKIS, 2016c, p. 250)

Do mesmo modo que articula outros conceitos em sua filosofia, Nietzsche parte de um diagnóstico perspectivista da sociedade contemporânea para identificar e adjetivar tipos específicos de hábitos e comportamentos que seriam próprios de nossa moral. É assim que ele estabelece aquilo que seria a doença para nós modernos e, por isso, “a grande saúde aparece como o exato contrário do que Nietzsche chama de *decadência*. Pois o decadente não se expõe apenas às doenças que ele pode superar; pelo contrário, ele fica preso à sua doença, uma vez que escolhe instintivamente os remédios que lhe são prejudiciais” (SALANSKIS, 2016c, p. 250).

Decadentes seriam, de mesmo modo, quem, na relação estabelecida com o mundo, secundariza o corpo dicotomizando a experiência da vida em estritamente fisiológica ou psicológica. Grande saúde, nesse sentido, é a necessária experiência de si que dar-nos-ia a possibilidade de vivenciarmos tal experiência em uma dinâmica em que fisiológico e psicológico se circunscrevem em um único ser: em fisiopsicologia; em que corpo e mente (alma, espírito) não se distinguem em essências distintas mas apenas enquanto dimensões – recursos cognoscíveis – constituintes do mesmo ser, a saber, o humano. Por isso é necessário detê-la: é necessário transvalorarmos a moral que nos incutiu a dicotomia, a moral que valoriza as coisas do espírito – da razão – ao passo que menospreza aquilo que é tido como meramente físico; corporal. Deste modo, uma outra perspectiva prescritiva em EF há de observar com qual noção-conceito de corpo opera e, principalmente, a partir de sua prática pedagógica, qual tipo de experiência pretende promover.

CAPÍTULO III – NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA

De um modo geral, a questão que orienta a presente pesquisa é um questionamento frente ao discurso, a noção de que a atividade física promove a saúde; é forte aliada no combate à doenças, por exemplo: permitindo melhor recuperação-reabilitação ou, ainda, o combate ao estresse. No campo da EF, esse discurso caracteriza-se por compreender a atividade física como meio para se obter saúde, i.e., a atividade física se faz prescritiva; não há finalidade em si mesma, ela é realizada tendo em vista objetivos outros que não sua realização – ao menos são estes aspectos que surgem nos discursos que buscam promover a atividade física ampliando o número de praticantes.

Cabe-nos, então, uma reflexão que parte do modo como convencionou-se pensar a atividade física e, talvez, se tal modo tornou-se hegemônico, para compreender se haveria outro modo de nos relacionarmos com a atividade física que se configure por uma perspectiva outra que não a prescritiva, por assim dizer, funcionalista. Durante a elaboração do projeto de pesquisa, ocorreu-nos que, caso pudéssemos contrastar essa dada experiência prescritiva da atividade física no contemporâneo com outras experiências, talvez, a reflexão acerca dos efeitos dessas experiências nos permitiria problematizar o modo mesmo que outras experiências, que busquem uma relação distinta com as atividades físicas, poderiam ser reivindicadas. Neste caminho nos deparamos com a filosofia nietzschiana e sua concepção de corpo, dotado de grande saúde, uma perspectiva distinta que requer intensa manutenção – propriamente a atitude de um *tipo* frente a vida.

Inicialmente, partindo de uma crítica à prática de atividade física prescritiva – talvez o discurso hegemônico da EF nos dias de hoje – tínhamos como objetivo tratar da questão acerca de como seria possível realizar tal crítica, i.e., a partir de que noção a realizaríamos para que, ao termos em vista suas características, fôssemos capazes de perceber quais dentre estas são próprias de uma prática de atividade física que se

fundamenta estritamente na prescrição, no discurso de vida saudável, na relação saúde/doença – por isso, atividade física moralmente prescritiva⁸⁵.

Para tanto, compreender de que modo a noção prescritiva se torna, em nosso entendimento, hegemônica (aquilo que primeiro motiva as pessoas à prática de atividade física – até mesmo enquanto política pública) nos foi necessário olhar para o passado e, assim, buscar identificar se de fato foi possível uma outra forma de nos relacionarmos, enquanto humanidade, com as atividades físicas ou se nossa crítica se direcionava para algo estabelecido que não poderia ser minimamente pensado enquanto uma lógica, mesma, própria de determinada dinâmica social. Neste sentido é que encontramos a filosofia de Nietzsche (propriamente, compreendido enquanto *tipo*) um dado interessante que nos serve de parâmetro e nos permite problematizar o modo como tendemos, no contemporâneo, a nos relacionarmos com as atividades físicas. Visto que o modo como o filósofo compreende o humano, notadamente, implica naquilo que o constitui, i.e., em como suas experiências são incorporadas e formulam novas perspectivas que o permitem readequar sua interpretação acerca do mundo.

Deste modo, encontramos amparo à empreitada. Pois, de modo específico, é possível pensar em uma dinâmica de alteração de relação com o mundo que nos requisitaria novas formas de experienciá-lo, pois Nietzsche se orientava pela noção de grande saúde e, por isso, não compreendia o corpo como algo a ser conservado ou aquilo que limita a potência da alma. Pelo contrário, Nietzsche o reivindica e o percebe como *locus* único da experiência possível.

Em certo sentido, poderíamos ter nos orientado pelo modo como Nietzsche busca a partir da noção de grande saúde, verificar as implicações que determinada perspectiva constitui-se frente ao advento da modernidade. No entanto, algo nos chamou atenção acerca do modo como pesquisadoras(es) do campo da EF, em suas pesquisas, aquelas(es) que propriamente não fazem pesquisa historiográfica, fazem uso da história. Pois, em um projeto de pesquisa, conceber o objeto e dialogar com a fortuna crítica, bem

⁸⁵ Notadamente, quando não indicado, é nesse sentido que nos referimos à atividade física prescritiva. Compreendendo que ela assim o é, em decorrência de juízos de valores; de uma moral específica.

como tomar conhecimento do desenvolvimento do debate acadêmico, pode nos requerer algumas compreensões e, até mesmo, argumentações que nos exige demonstrar que entendemos que o objeto de pesquisa escolhido não se trata de algo inédito e, talvez por isso, possamos incorrer no erro de inquiri-lo por uma visada pretensamente histórica – não historiográfica, por não determos as condições teórico metodológicas para tanto. I.e., confundirmos que o processo de pesquisa se diferencia daquilo que será apresentado ao término da pesquisa.

Acreditamos que, de fato, no desenvolvimento da pesquisa, temos de verificar o que implica eleger determinado objeto e, principalmente, ‘situá-lo no tempo’: verificar quais foram as pesquisas que já se ocuparam com esse objeto; como se deram as abordagens teórico-metodológicas; a quais conclusões chegaram – e, neste último aspecto, por uma perspectiva crítica, pode-se verificar, ainda, que alguns posicionamentos teóricos-metodológicos e determinadas conclusões são obtidas em decorrência de onde estão inseridos estas(es) pesquisadoras(es), como se organizam coletivamente e a quais grupos representam.

Toda esta compreensão e análise, no entanto, é restritamente parte do desenvolvimento de pesquisa e deve integrar sua conclusão, a escrita do que virá a público. O que, no entanto, não permite a(o) pesquisadora(or) crer que, apenas pelo fato de ter observado o objeto em uma dada perspectiva histórica, isso a(o) faz capaz de escrever a história ou de escrever ‘um breve histórico’ acerca do objeto. I.e., quanto ao objeto, realizar um estudo acerca de seu desenvolvimento; processo histórico e o modo como ele foi abordado no decorrer de determinado período de tempo não implica, propriamente, em realizar uma pesquisa historiográfica, mas, tão somente, pesquisa acerca do objeto, que nos permite melhor compreendê-lo e assim inferir algo novo em decorrência daquilo que já foi pesquisado – em uma dinâmica que busca cronologicamente justificativas para a pesquisa e a escolha de determinado objeto, algo distinto à realizar devidamente uma pesquisa historiográfica; observar o objeto propriamente no campo da História ou dialogando com este.

O fato que nos chama atenção é que para sermos capazes de realizar uma pesquisa histórica, que se insira em determinado campo historiográfico –

metodologicamente amparada – enquanto pesquisadoras(es) do campo da EF, devemos realizar uma incursão no campo da História, estreitar o diálogo com sua produção; com os historiadores, seus métodos e metodologias. Porém, se não percebermos minimamente como se realiza uma pesquisa no campo da História, i.e., não compreendermos o que é observar um objeto a partir de fontes bem delimitadas para sermos capazes de interpretá-lo afirmando algo acerca de como este se deu no passado, isso pode nos levar a cometermos determinados erros quando realizamos uma pesquisa que elege à pesquisa objetos contemporâneos e, que por isso, precisa ser observado alguns aspectos históricos para melhor defender sua hipótese ou posicionar a crítica.

Por outro lado, em decorrência da presente dissertação orientar-se por noções conceituais oriundas do pensamento de Nietzsche, o contato com sua obra *Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida* (1874), trouxe-nos algumas questões acerca do modo que seria possível pensar a atividade física/prática corporal no contemporâneo, principalmente, traçando paralelo com a noção de grande saúde.

De modo geral, o que Nietzsche buscará demonstrar é que os usos que fazemos da História podem determinar nossa visão de mundo e assim a possibilidade de experienciar o presente, inferirmos possibilidades para o futuro naquilo que o filósofo alemão acredita ser necessário à História para que ela possa “servir à vida”, i.e., “o caráter histórico da memória e o caráter aistórico do esquecimento” (ITAPARICA, 2014). Para tanto, Nietzsche (2014) nos adverte, em seu tempo, à prática da História; do modo que se constituem os saberes históricos; acerca das três perspectivas de História que possibilitam o diagnóstico da cultura, a saber, história monumental, história antiquária e história crítica.

Nietzsche nos indica vantagens e desvantagens para a vida, observadas em cada uma das três espécies, tendo como pano de fundo, para estabelecer tal avaliação, o que ele acredita ser o valor mesmo da História: praticar a História a serviço da vida – no presente. Para o filósofo, mesmo à historiografia que se oriente por um problema; uma questão orientadora; que não descreva apenas fatos; que parta de hipóteses; que seja interpretativa, ainda, a ela, cabe perguntar: qual é seu propósito, o que move ou interessa àquelas(es) que a fazem? E uma questão que, mormente, nos interessa, que se desdobra

da noção do filósofo alemão: como justificar coletivamente a pertinência-relevância da pesquisa que busca-se realizar?; Como cada pesquisadora(or) verifica a validade de sua questão?

Ainda, como pode ser observado também em Proust, compreendemos que o que é de suma importância é o modo que, ao olhar para a história, a(o) pesquisadora(or) legitima sua questão, sua pesquisa, inserindo-a em determinada dinâmica que não objetiva o único interesse de se constituir enquanto “rito de passagem” (2008, p. 49), compreendendo a necessidade de realizar uma produção – crítica à produção – acadêmica (assim, não preenchendo apenas uma lacuna previamente identificada ou contribuindo com mais um tijolinho para o muro do conhecimento).

Tendo isto em vista, partindo da compreensão de Nietzsche sobre o uso da História, observando os paralelos que ele traça com a cultura grega para pensar a modernidade, verificamos que seria possível, de mesmo modo, realizar um paralelo entre a prática prescritiva hegemônica no campo da EF, dotada especificamente de determinada noção de corpo e saúde-doença, com o modo que Nietzsche reivindica ao humano estar no mundo, de um modo antimetafísico.

Porém, se Nietzsche exigia uma reflexão acerca do porquê eleger tal objeto de pesquisa e(ou) por quais caminhos seríamos capazes de legitimá-lo, as reflexões do filósofo ainda não davam conta principalmente da segunda exigência – o que de fato foi possível realizar quando observadas, mais atentamente, as necessidades à realização da pesquisa histórica, compreendendo por exemplo que a cada novo objeto de pesquisa tornado possível era necessário construir um arcabouço teórico que desse conta das novas exigências que o objeto trazia, bem como às necessidades da crítica e do debate acadêmico (é deste modo que compreendemos o desenvolvimento da pesquisa historiográfica quando, por exemplo, verifica-se como cada historiador reivindicou a peculiaridade de sua pesquisa em cada uma das gerações da Escola dos Annales (BURKE, 2010).

No entanto, ter um objeto de pesquisa, nos relacionarmos; dialogarmos com a História para sermos capazes de responder as questões frente a este objeto, por si só não nos permitiu compreender como seríamos capazes de justificá-lo, tornando-o legítimo

para uma pesquisa inscrita em um programa de pós-graduação de uma universidade pública. Propriamente, o que nos preocupava era o fato de como justificar uma pesquisa individual que seja de interesse coletivo?

Para tanto, nos parece eficaz fazer a crítica do objetivo – o que, verifica-se ser uma noção próxima “a necessidade de colocar a questão da questão”, tal como nos indica Prost, pois

Pela questão é que se constrói o objeto da história, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis. (...) a questão desempenha uma função fundamental, (...) ela serve de fundamento e constitui o objeto histórico. Em certo sentido, o valor da história depende do valor de sua questão. Daí, a importância e a necessidade de colocar a questão da questão. (2008, p. 75)

Deste modo, tínhamos o objeto de pesquisa e a possibilidade de legitimá-lo a partir de uma perspectiva de uso da História; de pesquisas historiográficas, o compará-lo com determinadas experiências em outros períodos. Porém, ainda faltava identificar porque tal objeto legitimar-se-ia enquanto pesquisa acadêmica. E, nesse momento, também, o debate historiográfico nos possibilita problematizar a legitimidade de nossa pesquisa-dissertação, pois, de mesmo modo, segundo Prost: “A inserção das questões no campo das problemáticas atuais da corporação determina seu status científico”. E, a depender desta inserção, é que se verificará o quanto ela pode ser legítima. Visto que: “Nem todas exibem o mesmo grau de legitimidade” (2008, p. 74). Assim, podemos afirmar que, se nosso objeto de pesquisa estiver inserido no horizonte das problemáticas atuais do campo da EF, ele se constitui como pesquisa legítima. Observando ainda, a exemplo dos historiadores que, “[p]ara ser plenamente legítima (...) uma questão deve inserir-se em uma rede de outras questões, paralelas ou complementares, acompanhadas por respostas possíveis, cuja escolha dependerá do trabalho efetuado sobre os documentos” (PROST, 2008, p. 80).

Nosso interesse foi realizar uma pesquisa que se justifica-se por sua pertinência para o campo (por conseguinte para a sociedade). Deste modo, o diálogo mínimo com o campo da história nos permite observar que “[a]s questões cientificamente pertinentes (...) não são desprovidas, direta ou indiretamente, de pertinência social” (PROST, 2008, p. 84). O questionamento a respeito da motivação para a pesquisa e do

porquê escolher este ou aquele objeto, observando ainda em que a realização desta pesquisa implica, está relacionado ao que observa Prost acerca das(os) historiadoras(es), quanto ao comprometimento destas(es) em relação a produção. Pois, para o autor, seria necessário para as[os] historiadoras(es) “que pretendem ser cientistas genuínos”, serem lúcidos e, por isso, “sentirem necessidade de elucidar sua motivação” (2008, p. 90-91).

O que de fato fica manifesto, a partir de uma aproximação; diálogo com o campo da História, é que ao verificarmos em que implica uma perspectiva historiográfica, ela pode contribuir para compreendermos os motivos que nos levam à olhar para as coisas no passado, permitindo que justifiquemos nossas pesquisas percebendo como elas podem ser legitimadas a partir da relação que estabelecemos com a História a fim de que possam ser realizadas.

Neste horizonte, então, se insere a noção geral de nossa pesquisa, a saber: refletirmos acerca da atividade física prescritiva e nos ocuparmos do que pode a EF promover⁸⁶ ao humano. Pois, caso a EF se constitua por esta dinâmica prescritiva, paliativa, tão somente um dentre os fármacos e as práticas a serem utilizadas em decorrência de determinadas enfermidades ou como componente de uma noção própria de saúde pública, nós da EF corremos o risco de termos nossa ação – prescritiva – ultrapassada, na medida em que novos medicamentos são desenvolvidos – caso se desenvolva, por exemplo, medicamentos contra o estresse e, principalmente, contra a obesidade e todas as doenças a ela associadas: que sentido faz falarmos em atividade física – a qual finalidade a atividade física serviria de meio?

Para tanto, nos cabe inferir acerca do modo que uma dada perspectiva mormente ética-pedagógica, outra que não a prescritiva diagnóstico-prescrição, poderia

⁸⁶ O que será evidenciado no capítulo cinco é que a questão central não reside na prescrição, mas sim no paradigma prescritivo que exige determinada finalidade à EF, a saber, o que reivindicaremos como aquilo que é promovido pelo paradigma diagnóstico-prescrição. Pois, a prescrição a que dirigimos nossa crítica não é outra, senão, a prescrição do tipo médica. Aquela que pretende promover ao humano, em uma noção não meramente moral: saúde; há de ter por meio da EF-atividade física isto ou aquilo, ser deste ou daquele modo. Contrário, pois, como compreende Nietzsche, humano: efêmero-contingente; impossível de ser delimitado, circunscrito em objetivos prescritivos moralmente determinados.

constituir-se como prescrição válida, ainda que moral – visto que trata-se de outro discurso diretivo sobre as práticas de atividade física.

Em decorrência do projeto nietzschiano de transvaloração de todos os valores pretender-se em uma dinâmica complexa, na qual determinada estrutura moral não há de se alterar unicamente pela ação de seus agentes – talvez estes enquanto espíritos livres –, compreendemos que à transvaloração seria necessário, antes, em uma sociedade, ações transvalorativas que não se configurariam de modo pontual. I.e., em sua dimensão pedagógica, por exemplo, a EF no âmbito escolar não seria capaz de promover a transvaloração, pois como acreditamos, a transvaloração é movimento contínuo próprio dos espíritos livres e, deste modo, a EF seria capaz, talvez, de promover o espírito livre; problematizar o espírito de rebanho; desestabilizar o mundo em que o escravo, o camelo, o leão se estabelecem – tensionar as forças que tendem à conservação. Ela teria, assim, papel tensionador a partir da prática cotidiana de seus agentes, reivindicando determinada prática não meramente prescritiva – que possa compreender o corpo não cindida; não metafísica⁸⁷.

Neste sentido, àquelas(es) que na EF busquem distanciar-se da prescrição paradigmática diagnóstico-prescrição, caberia identificar a moral contida em suas práticas pedagógicas e, de certo, reivindicar outra moral mais adequada ao que se aproximaria de uma prática propriamente autônoma, individualmente ativa que se coloca como projeto para algo mais livre – que possibilite vislumbrarmos, promover a ação de espíritos livres.

Em nosso entendimento, muitas das vezes o projeto nietzschiano de transvaloração de todos os valores ou mesmo seu diagnóstico contrário à moral promove interpretações de sua filosofia que nos advertem à respeito de como o filósofo é avesso a toda e qualquer moral – dimensionando assim, talvez, o além do humano; a transvaloração em um horizonte ideológico que não aponta os caminhos para implementá-los ou para que possamos, a partir de nossa realidade moral, sermos capazes de promover uma

⁸⁷ Uma prática de atividade física mormente ética, talvez fosse aquela orientada não por valores mas por afetos; que dissesse respeito mais ao individual que ao coletivo; mais à ética que à moral.

alteração qualitativa no modo em que nos relacionamos com o *mundo da vida*⁸⁸. No entanto, entendemos que tais interpretações não observam o que o próprio Nietzsche nos permite compreender acerca da moral e o que nos é necessário frente a ela, tendo em vista aquilo que ele mesmo nos afirmar:

nego a moralidade como nego a alquimia, ou seja, nego os seus pressupostos; mas *não* que tenha havido alquimistas que acreditaram nesses pressupostos e agiram de acordo com eles. — Também nego a imoralidade: *não* que inúmeras pessoas *sintam-se* imorais, mas que haja razão *verdadeira* para assim sentir-se. Não nego, como é evidente — a menos que eu seja um tolo —, que muitas ações consideradas imorais devem ser evitadas e combatidas; do mesmo modo, que muitas consideradas morais devem ser praticadas e promovidas — mas acho que, num caso e no outro, *por razões outras que as de até agora*. Temos que aprender a *pensar de outra forma* — para enfim, talvez bem mais tarde, alcançar ainda mais: *sentir de outra forma*. (NIETZSCHE, 2016, p. 69-70).

De certo modo, Nietzsche nos aponta que, para sermos capazes de “bem mais tarde, alcançar ainda mais: *sentir de outra forma*”, haveríamos de compreender o que seria necessário para aprendermos a pensar de outra forma: para sermos capazes de pensarmos de uma forma não estritamente moral; não socrático-platônica-cristã, pensarmos em novos valores que, ainda que morais, se constituíssem em uma dinâmica de transvaloração em que não haveriam de pretender-se enquanto verdade, mas tão somente: como ações morais necessárias porém estritamente contingentes – pois: históricas (temporal-espaciais).

É neste sentido que aqui surge o *tipo* Nietzsche detentor de grande saúde: moral, por estar inserido em determinada perspectiva pedagógica. Porém, não restritiva, pois constitui-se de modo a problematizar a hodierna prescrição à atividade física.

⁸⁸ Nesse sentido vale observar o que nos aponta Nietzsche, a saber: “Assim, a questão: ‘Por que ciência?’, leva de volta ao problema moral: *para que moral*, quando vida, natureza e história são ‘imorais’? Não há dúvida, o homem veraz, no ousado e derradeiro sentido que a fé na ciência pressupõe, *afirma um outro mundo* que não o da vida, da natureza e da história; e, na medida em que afirma esse ‘outro mundo’ – não precisa então negar a sua contrapartida, este mundo, *nosso mundo*?... Mas já terão compreendido onde quero chegar, isto é, que a nossa fé na ciência repousa ainda numa *crença metafísica* – que também nós, que hoje buscamos o conhecimento, nós, ateus e antimetafísicos, ainda tiramos nossa flama daquele fogo que uma fé milenar acendeu, aquela crença cristã, que era também de Platão, de que Deus é a verdade, de que a verdade é divina... Mas como, se precisamente isto se torna cada vez menos digno de crédito, se nada mais se revela divino, com a possível exceção do erro, da cegueira, da mentira – se o próprio Deus se revela como a nossa mais longa mentira?” (NIETZSCHE, 2012, p. 210)

Pretendendo-se assim, mais adequada, ainda que moral; possibilitar outra dinâmica frente à atividade física, propriamente, a prática pedagógica no campo da EF.

Aqui compreendemos estar em acordo com o que Nietzsche nos alerta acerca das ações imorais e morais, pois, nos propomos a questionar a moral prescritiva reivindicando uma outra perspectiva, ainda que distinta, definitivamente moral; definitivamente prescritiva, mas, nesse sentido, atentos à reivindicá-la “*por razões outras que as de até agora*”: problematizando a noção de verdade fossilizada e única, a fim de que sejamos capazes de promover nossa capacidade em “*pensar de outra forma*”; “*sentir de outra forma*”. Nos colocando, pretensamente em um caminho tal qual nos indica Zaratustra quando diz sobre sua doutrina: “Esta é a minha doutrina: quem quer aprender a voar um dia, deve desde já aprender a manter-se de pé, a andar, a correr, a saltar, a trepar e a bailar: não se aprende a voar ao primeiro alçar das asas!” (NIETZSCHE, 2011, p. 250) – não se transvalora os valores sendo contra a moral, mas *promovendo* ações morais que objetivem novos valores que, posteriormente; processualmente, pode permitir-nos erigir valores mais éticos que nos possibilitem sermos – exercermos – espíritos livres; transvaloradores.

Tal noção nos parece adequada pois, em nosso entendimento, é possível traçar uma linha argumentativa que nos possibilita verificar a proximidade da crítica de Nietzsche à ciência moderna; à noção de *verdade*, com sua crítica à *moral*, tendo em vista, principalmente, o que o autor nos indica em *Aurora* (1881, 1887) acerca da moral socrático-platônica-cristã. Pois, em um primeiro momento – e isto, talvez, se justifique em uma dissertação de mestrado que, no campo da EF, busque problematizar as práticas corporais; os valores que implicam a prescrição das atividades físicas – tendemos compreender que, do mesmo modo que Nietzsche se coloca frente à *verdade*, delimitando claramente sua possibilidade, porém não como absoluta, ele também se coloca frente à *moral*. I.e., Nietzsche se colocaria contra a moral tendo em vista sua crítica ao que se fossiliza, aquilo que se petrifica, direcionando-a à toda moral que se pretende absoluta – tal qual a verdade própria da ciência moderna; a toda moral que se proclame única e verdadeira, propriamente a moral socrático-platônico-cristã.

Deste modo, o que já se estabeleceria como pano de fundo seria a noção que, posteriormente, se caracteriza como o perspectivismo da filosofia nietzschiana, tendo como fio condutor a questão que se direciona tanto para o problema do conhecimento, da *verdade* quanto ao problema da *moral*, a saber: “Como pode alguém perceber a própria opinião sobre as coisas como uma revelação?” (NIETZSCHE, 2016, p. 47).

Nietzsche compreende, de certo modo, a necessidade de condutas morais serem estimuladas enquanto outras devam ser recriminadas. O que, talvez, pode nos indicar um perspectivismo quanto a moral, principalmente se nos atentarmos para o fato de que, para o filósofo, “não há uma moral única determinando o que é moral, e que toda moralidade que afirma exclusivamente a si própria mata muitas forças boas e vem a sair muito cara para a humanidade” (NIETZSCHE, 2016, p. 113). Deste modo, compreenderíamos que “o objetivo da moral [...] é a conservação e promoção da humanidade; mas isto significa querer uma fórmula e nada mais” (NIETZSCHE, 2016, p. 71). A moral socrático-platônica-cristã, tal qual a verdade socrático-platônica-cristã (científica), pretende-se única e, é nesse sentido que ela se estabelece como um risco à humanidade. Como questiona Nietzsche: “O que é possível estabelecer com ela, para a doutrina dos deveres, que já não seja tido agora como estabelecido, tacitamente e sem reflexão?” (NIETZSCHE, 2016, p. 71). Assim, tão logo se chegue à verdade, a tarefa do conhecimento estará terminada, a vida não carece mais ser pensada: seus valores já estão dados. Pois, os comandos morais seriam os impeditivos à construção de um conhecimento perspectivo,

é o que exige a autoridade da moral: um confuso temor e veneração deve, sem demora, guiar o homem justamente nas ações cujos fins e meios não lhe são *imediatamente* claros! Essa autoridade da moral impede o pensamento em coisas nas quais poderia ser perigoso pensar de maneira errada —: assim costuma ela justificar-se diante de seus acusadores. [...] E, se a *razão* da humanidade cresce tão lentamente que muitas vezes negou-se este crescimento no curso total da humanidade: o que teria mais culpa por isso, senão esta cerimoniosa presença, e mesmo onipresença, de comandos morais, que não admite que a pergunta *individual* pelo “para quê” e o “como?” adquira expressão? (NIETZSCHE, 2016, p. 72)

Nietzsche nos convida assim a não aceitarmos “uma crença porque é costume” (NIETZSCHE, 2016, p. 68). Haveríamos, tal qual a serpente, de compreender

a necessidade vital em, para sobrevivermos, sermos capazes de trocarmos de pele; sermos espíritos capazes de mudar de opinião (NIETZSCHE, 2016, p. 250), não nos constituindo enquanto verdades que, por isso, figuram como conceitos que se fossilizaram. A máxima ‘não existem verdades, apenas interpretações!’ cria corpo, pois havemos de nos constituirmos no tempo, no decorrer da vida, e vivendo, nos abrindo à mudança, mudamos também nossa interpretação. Assim, tanto a moral quanto a verdade, tudo aquilo que se pretende enquanto único, absoluto, poderia ser caracterizado como o espelho que, ao observarmos, “em si, nada descobrimos afinal, senão as coisas nele” (NIETZSCHE, 2016, p. 157). Mas, se por outro lado, em perspectiva, busquemos a compreensão de como são tais coisas, haveríamos de nos atentarmos para a relação mesma que estabelecemos com o espelho. Não haveria ali algo determinado, mas, tão somente, algo a ser construído.

Em se tratando do conhecimento: novas verdades; quanto à moral: novos destinos ou objetivos, pois: “*Recomendar* à humanidade um objetivo é algo bem diferente: então ele é concebido como algo que está *ao nosso bel-prazer*; supondo que agradasse à humanidade a proposta, ela poderia então *dar-se* uma lei moral, igualmente a partir de seu bel-prazer” (NIETZSCHE, 2016, p. 73). Porém, como ainda não deixamos, de modo enviesado, de nos olharmos no espelho, nem mesmo chegamos a nos compreendermos serpentes: “até agora a lei moral devia estar *acima* do bel-prazer: não queríamos propriamente *dar-nos* essa lei, e sim *tomá-la* de alguma parte, ou *achá-la* em algum lugar, ou *deixá-la impor-se* de alguma parte” (NIETZSCHE, 2016, p. 73) – por isso a necessidade de buscarmos exteriormente a verdade (talvez implicando no dualismo do qual nos alerta Le Breton (2016)).

Os conceitos, tal como os valores, são frutos da tradição e do costume, frutos das ações, que “remontam a valorações, [sendo que] todas as valorações são próprias ou *adotadas* — essas últimas são bem mais numerosas” (NIETZSCHE, 2016, p. 70). Compreensão esta que permite a Nietzsche inferir que tais valorações são adotadas mais por medo que por moralidade. Pois eleger esta ou aquela metáfora⁸⁹ enquanto conceito

⁸⁹ “A metáfora é uma transposição que se dá na própria fisiologia humana, sendo sua manifestação na linguagem uma expressão dessa transposição que se inscreve na própria condição fisiológica (LIMA, 2016b, p. 305).

mesmo de algo, nada mais é do que “medir uma coisa conforme o prazer ou desprazer que causa justamente a nós e a ninguém mais” (NIETZSCHE, 2016, p. 70).

Conceituar seria assim um gesto moral que, ao se justificar na tradição, teria em si mais do costume do que de nós mesmo – uma busca pela essência, um projeto que se insere no equívoco primeiro da *verdade* da ciência moderna; uma noção que, segundo Nietzsche, encamparia o processo iniciado por Sócrates, o distanciamento entre o apolíneo e o dionisíaco, onde a prevalência do primeiro nos leva à acreditar que, movidos pela razão, somos capazes de compreender a realidade dada por uma verdade única pela qual se realizaria – a ilusão – a equação socrática de razão = virtude = felicidade (NIETZSCHE, 2008b) – o horizonte próprio da prescrição (hodierna prescrição à atividade física, aquela promovida; realizada em vista do paradigma diagnóstico-prescrição).

Tal noção frente aos valores a serem considerados na produção de conhecimento, nos remete ao que observa Nietzsche, que: “Em coisas nas quais nenhuma tradição manda não existe moralidade” (NIETZSCHE, 2016, p. 17). Por ser a ciência um campo que se constitui na tradição, por seus métodos e teorias, isso claramente, nos permite inferir que “a ciência nem se opõe à moral nem pode ser sua superação porque não apenas tem as mesmas bases que ela como é a última etapa de seu aperfeiçoamento; ainda que de modo inconsciente, são os valores morais que reinam na ciência” (MACHADO, 1984, p. 86). Assim, se configura, para Nietzsche, o caráter próprio do conhecimento científico, principalmente, da ciência enquanto uma construção moral. E, àquelas(es) que pretendessem questionar a validade científica ou a necessidade de verdade, a princípio haveriam de trilhar dois caminhos: (i) compreender o discurso científico enquanto um discurso fundamentalmente moral e, deste modo, (ii) reivindicar epistemologicamente uma moral da ou à ciência – por isso, aqui, reivindicamos uma moral outra que se distingue da moral prescritiva diagnóstico-prescrição; da produção de conhecimento que objetiva a atividade física em virtude de objetivos específicos – prescritivos fins estéticos ou promovedores de saúde, por exemplo.

Nesse sentido, nosso empenho em problematizar a noção prescritiva hegemônica na EF frente à prática de atividade física, torna-se possível pois, para

Nietzsche, tanto a ciência quanto a moral teriam suas raízes na Grécia Antiga. Por um lado Sócrates e Platão seriam os responsáveis primeiros pela crença da ciência na verdade, ou pela definição de verdade enquanto algo único a ser buscado na construção do conhecimento. Por outro, seria também entre os gregos que teriam surgido as bases de nossa moral, definida por Nietzsche como a moralidade socrático-platônica-cristã.

O filósofo alemão, claramente, reivindica um perspectivismo frente à possibilidade do conhecimento; à noção de verdade, evidenciando a necessidade de compreendermos que as verdades são apenas metáforas nada definitivas que nos servem, primeiramente, para, ao nos relacionarmos com o mundo, criarmos novas metáforas. Assim, o que reivindicamos é a possibilidade de estabelecermos uma outra metáfora – talvez, rompimento ou outro paradigma prescritivo – ainda que moral: uma abertura para o – ou para a promoção do – espírito livre. Metáfora que não se petrifique no curso da história nos permitindo agir de modo que o conhecimento se constitua enquanto abertura, observando que, como compreende Nietzsche, “[c]ada pessoa colabora ininterruptamente na moral que vigora numa comunidade [...] algumas fazem novas observações sobre atos e consequências” e, assim, retirando delas “conclusões e leis” (NIETZSCHE, 2016, p. 19). Algo que se daria, principalmente, devido ao fato de que todas as metáforas, assim como “[t]odas as coisas que vivem muito tempo[,] embebem-se gradativamente de razão, a tal ponto que sua origem na desrazão torna-se improvável” (NIETZSCHE, 2016, p. 15).

Seria, então, a moralidade do costume que, ao representar “as experiências dos homens passados acerca do que presumiam ser útil ou prejudicial”, se oporia “ao surgimento de novos e melhores costumes” (NIETZSCHE, 2016, p. 25) – seria ela mesma promotora da petrificação da metáfora; estabelecadora, parâmetro à verdade. O que, para nós, parece justificar a hegemonia da noção de atividade física moralmente prescritiva e, de mesmo modo, implica em qualquer tentativa de propor uma outra perspectiva que não tenha fundamentação nos costumes.

Nos colocarmos frente a determinada noção prescritiva da EF, compreendendo-a como uma dentre perspectivas prescritivas possíveis – ainda que hegemônica, verdade entre as verdades –, não paradigmática, mas, apenas verdade contingente, requer-nos grandes esforços. Pois, nos colocarmos frente a ela é, também,

colocarmos-nos frente à moral vigente, hegemônica, no sentido em que, segundo Nietzsche: “Onde os antigos homens colocavam uma palavra, acreditavam ter feito uma descoberta”, tocando, assim, “num problema e, supondo tê-lo *resolvido*, haviam criado um obstáculo para a solução. — Agora, a cada conhecimento tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras” (NIETZSCHE, 2016, p. 41) que, por certo, dinamizam os costumes; encetam valores que constituem a moral. Por fim, nos deparamos contra um paradigma tal como observa Thomas Kuhn:

Na escolha de um paradigma – como nas revoluções políticas – não existe critério superior ao consentimento da comunidade relevante. Para descobrir como as revoluções científicas são produzidas, teremos, portanto, que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva que são eficazes no interior dos grupos muito especiais que constituem a comunidade dos cientistas. (2007, p. 128)

CAPÍTULO IV – A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS

Nosso interesse em trazer para o debate a filosofia de Nietzsche decorre do modo como podem ser interpretadas as razões que levam a EF a constituir-se enquanto prática de intervenção pedagógica que pode privilegiar determinado modo de prescrever. Pois, a filosofia nietzschiana nos permite compreender que distintas perspectivas prescritivas podem constituir-se, sem que nenhuma delas possa ser defendida enquanto única e verdadeira – ainda que seja possível eleger uma a qual seja possível filiar-se, reivindicando-a como mais adequada em decorrência do que se pretende e da visão de mundo de que se parte. Visto que, como pretendemos indicar, não há maiores problemas na prática prescritiva, pois a EF, compreendida enquanto prática de intervenção, realiza-se na prescrição, no entanto, havemos de ter em vista os limites e possibilidades de distintas práticas prescritivas.

Promover o perspectivismo, nesse sentido, pode nos colocar em acordo com aquilo que já foi observado acerca da definição do que haveria de ser a EF, i.e., evitando o equívoco de reivindicar para o campo uma única compreensão de prescrição, pois, como indicado anteriormente, Bracht afirma que:

a pergunta pelo é da EF não pode ser interpretada no mesmo sentido da pergunta pelo "Sein" (ser), enquanto pergunta por uma ontologia primeira ou fundamental. Assim, a pergunta pela essência da EF deveria ser entendida, a meu ver, como a busca do entendimento do que ela vem sendo, enquanto construção sócio-histórica. A partir dessa análise posso propor, caso negue o existente, outra construção, buscar conferir-lhe outras características, outra identidade. (1995, p. I-II)

Ainda, justificamos ser possível pensar em uma dinâmica perspectivista, pois:

Suponhamos agora que temos uma Escola de Educação Física X que objetiva ao treinamento esportivo, uma Y que se preocupa com a pesquisa e a formação de recursos em educação física escolar e uma Z que trabalha na linha do esporte comunitário e do lazer. Pareceria que há na sociedade demandas para todas esses ofertas. (...) Em verdade, num mundo plural, cada escola de educação física deve procurar sua identidade, seu nicho ecológico. (LOVISOLO, 1995, p. XXIII-XXIV)

Deste modo, para cada ‘Escola de EF’⁹⁰ poderíamos ter um distinto modo de prescrever. E, é nisso, que fundamenta-se nosso entendimento de que não há equívoco em distintas perspectivas quanto à prescrição. Mas, no entanto, cada uma delas delimitam ações e, deste modo, compreendemos que uma prescrição que fundamente-se em valores metafísicos limita; circunscreve a possibilidade de uma, outra, ação não metafísica no mundo (aquela que se pretende paradigmática, busca erigir-se verdadeira) – compreensão esta que é demonstrada no decorrer da presente dissertação e que, para tanto, para a reflexão aqui proposta, identificamos, digamos assim, ao menos duas noções prescritivas que podem ser reivindicadas para o campo da EF, a saber: Por um lado tem-se uma noção de prescrição própria do campo da Saúde Coletiva⁹¹ e, por outro, a noção que buscaremos problematizar: a prescrição oriunda do campo da medicina, propriamente: o paradigma diagnóstico-prescrição.

Assim, pretendemos demonstrar que o paradigma diagnóstico-prescrição, quando reivindicado para o campo da EF, ainda que este reivindique a superação da compreensão dualista cartesiana (por mais que seja uma compreensão mais próxima do

⁹⁰ Após indicar, como exemplo, que tal como no campo da EF, no campo da Medicina também existem ‘Escolas’ em disputas, Lovisolo nos adverte a respeito do que anteriormente argumentei, a saber, que valores metafísicos – principalmente a crença na verdade – implicam na promoção de determinada realidade, pois: “Poderão existir de cada escola, proselitistas convictos, que digam que seu projeto representa a verdadeira medicina e o que deve ser feito. Entretanto, para um observador menos comprometido com a dinâmica de cada escola, poderá ser fácil aceitar que prevenir no campo da saúde, atender as famílias e as comunidade e realizar pesquisas de ponta são todos objetivos válidos pois relacionados com o valor da saúde, da qualidade de vida, da realização pessoal e coletiva. São também caminhos válidos, embora diferenciados, para atacar os problemas de doenças de variadas etiologias e contribuir com o valor da saúde, de fato, o problema emerge quando os recursos são escassos e se faz necessário estabelecer prioridades. A prioridade na distribuição dos recursos não significa uma prioridade epistemológica, ontológica ou axiológica. As prioridades, socialmente construídas, são respostas às circunstâncias singulares e demandam argumentos situacionais para validarem-se. De fato, as prioridades podem também ser estabelecidas em relação a valores sem, no entanto, eliminar algum deles” (LOVISOLO, 1995, p. XXIII).

⁹¹ “Nessa ótica, o campo da saúde é entendido como um espaço onde são construídos saberes e desenvolvidas práticas em torno dos objetos que justificam sua existência, mas, ao mesmo tempo, como espaços de disputas por tudo quanto o faz mover-se. Os subcampos devem ser entendidos como espaços disciplinares, a exemplo da enfermagem, mas funcionam reproduzindo, em microescala, a mesma dinâmica do campo em que fazem parte” (LOPES; SOBRINHO; COSTA, 2013, p. 820). Tal qual a enfermagem, compreendemos a EF enquanto subcampo integrante do campo da Saúde.

senso comum do que, propriamente, do debate filosófico), está circunscrita em um horizonte, notadamente, metafísico.

Pensamos que essas duas perspectivas prescritivas podem ser identificadas também em lados opostos, pois, enquanto a noção de prescrição que vem sendo discutida, por exemplo, no campo da Saúde Coletiva (ANJOS; DUARTE, 2009; CARVALHO; CECCIM, 2008) possibilita uma abertura para novas concepções de saúde, o paradigma diagnóstico-prescrição, por sua vez, ao reivindicar sua validade-pertinência, tem como base postulados-valores e determinada concepção de saúde, nos quais, prevalecem a relação atividade física-vida saudável – centrada em uma argumentação que pretende mormente justificar a necessidade para determinada atuação profissional do que, propriamente, buscar compreender como a EF pode contribuir para o desenvolvimento humano.

Nas duas seções a seguir argumentaremos acerca de distintos modos de prescrever que implicam diretamente na prática, i.e. pretendemos demonstrar a peculiaridade de cada um deles evidenciando, principalmente, como que a prescrição própria do paradigma diagnóstico-prescrição, em decorrência de tal racionalidade-valores, promove a intervenção que é orientada pela promoção de atividades físicas: “aquela atividade chata, impositiva, autoritária, medida, cronometrada, inserida no tempo da obrigação” que, deste modo, não podem ser reivindicadas como “práticas que nos remetem à descoberta e à consciência do corpo, ao significado do cuidar e estar atento aos desconfortos e às diversas maneiras de perceber e exercitar a sua potência” (CARVALHO, 2006, p. 34). Contrastando, desse modo, com a prescrição que observa os questionamentos próprios do campo da Saúde Coletiva, que, por isso, seria capaz de promover, efetivamente, as práticas corporais compreendidas, como afirmado anteriormente, enquanto: “componentes da cultura corporal dos povos, [que] dizem respeito ao homem em movimento, à sua gestualidade, aos seus modos de se expressar (...). Nesse sentido, agregam as mais diversas formas do ser humano se manifestar” (CARVALHO, 2006, p. 34).

Seção 1 – O paradigma médico; paradigma diagnóstico-prescrição

Afirmar que a EF é uma prática prescritiva implica afirmar que os interesses de quem promove as atividades físicas/práticas corporais, e o modo como tais práticas serão pedagogizadas, decorrem dos objetivos que se pretende alcançar – da visão de mundo e, assim, dos valores daquelas(es) que promovem a prescrição. Sendo assim, a noção de *prescrição* não é outra senão o termo médico referente ao “ato ou efeito de prescrever: 1- ordem, determinação; 2- norma, preceito, regra; 3- aquilo que se prescreve, se recomenda, se receita” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2009a).

Mas, o que objetiva tal exercício; o que pretende a prescrição? Se levarmos em consideração a norma-racionalidade médica, podemos afirmar que o “conhecimento insuficiente de informação dada ao paciente durante a consulta médica resulta em grandes dificuldades para a condução correta da terapêutica medicamentosa” (PORTELA et al., 2010, p. 3523). Isso nos leva a inferir o que promove no campo da EF a reivindicação de que para a prática de atividade física/práticas corporais seja necessário a presença efetiva da(o) profissional de EF – a(o) profissional não seria responsável unicamente pela prescrição, mas também pela contínua orientação e acompanhamento. Visto que: “Embora os medicamentos sejam instrumentos indispensáveis, na maioria das situações, para a recuperação da saúde, eles não são isentos de risco e podem se tornar extremamente perigosos quando usados inadequadamente, o que os torna um grande problema de Saúde Pública mundial” (PORTELA et al., 2010 p. 3524).

Ainda, em uma dinâmica meramente prescritiva⁹², i.e., que busque promover a intervenção em decorrência de diagnóstico prévio, tendemos a crer que o que imperaria na relação sujeitos-práticas seria aquela mesma que pode ser verificada na relação paciente-medicação, na qual

A prescrição médica é um dos pilares cruciais que devem ser trabalhados na busca incessante do uso racional de medicamentos. Uma boa prescrição ou um tratamento bem escolhido deve conter o mínimo de medicamentos possível e

⁹² O que queremos dizer com ‘meramente prescritiva’ refere-se à prescrição que se dá indiferentemente de para quem ela é prescrita, i. e., prescinde do indivíduo a quem se prescreve constituindo-se assim como uma prescrição moral na qual o valor do objetivo a ser alcançado é estérno e anterior – talvez antagônico – a condição do indivíduo.

estes devem ter o mínimo potencial para provocar reações adversas, inexistência de contraindicações, ação rápida, forma farmacêutica apropriada, posologia simples e por um curto espaço de tempo (PORTELA et al., 2010, p. 3524).

Tal como médicos, nessa perspectiva, a(o) profissional de EF haveria de estar atento à dinâmica e fatores que implicam na prescrição, pois “são muitos os fatores interferentes e que podem prejudicar o[a] prescritor[a] no momento da escolha de uma terapêutica adequada” (PORTELA et al., 2010, p. 3524). Deste modo, fica evidente o modo como a prescrição médica faz recair sobre a(o) agente prescritora(or) a responsabilidade frente ao quadro que deverá ser alterado – constituindo-se como um agente moral transmissor e validador da moral.

Por mais que possa parecer estranho associar a perspectiva de prescrição médica à prática profissional no campo EF, ao observar a produção científica do campo e alguns documentos que implicam diretamente na prática profissional é possível interpretar que tal associação é extremamente pertinente. Como por exemplo, o documento elaborado pelo Conselho Regional de Educação Física do Estado de São Paulo no ano de 2012, que tem como título: “PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES”. Este documento, em nossa análise, ainda que reivindique para a(o) professora(or)-profissional de EF a capacidade de atuação profissional na área da saúde, notadamente, demonstra compreender que essa(e) profissional tem papel fundamental enquanto influenciadora(or) e pedagogizadora(or) de novos estilos de vida – compreensão que se distancia do preconizado pelo campo da Saúde Coletiva quanto ao caráter inter e multi-disciplinar da atuação de profissionais da saúde que buscam promover estilos de vida mais saudáveis ou contribuir para a manutenção de estilos de vida saudável.

O referido documento fruto da

Comissão Especial da Saúde do Conselho Regional de Educação Física do Estado de São Paulo (CES – CREF4/SP) [criada em 2011] com o objetivo de: planejar e realizar cursos, palestras, encontros científicos e de discussão de temas variados na área da saúde; preparar e indicar membros para as diversas Câmaras e Conselhos da Saúde; discutir e propor pautas para apresentar no Fórum dos Conselhos de Atividade Fim de Saúde – FCAFS; analisar a veracidade de equipamentos e publicações referentes à área da saúde, providenciando pareceres técnicos; respaldar tecnicamente profissionais de

educação física em novos projetos voltados à saúde, à pesquisa, em academias, clínicas ou similares, representação junto aos órgãos reguladores como ANS e ANVISA (CREF4SP, p. 7, 2012).

Diz respeito “à prescrição do treinamento para pessoas saudáveis (crianças-adolescentes; adultos; idosos; gestantes) e para grupos especiais, em função da crescente prevalência de pessoas que desenvolveram as Doenças Crônicas não Transmissíveis nos últimos anos” (LIMA, 2012, p. 7). Nele podemos perceber a distinção presente na noção de que há um tipo de treinamento a ser prescrito adequadamente àquela(e) que pode ser compreendido como pessoa saudável e pessoa não saudável, ou a quem faz parte do que compreende-se por grupo especial. Visto que

Em um primeiro momento, a CES identificou como prioridade as recomendações que pudessem estabelecer relações entre a prescrição do exercício/treinamento para: Obesidade, Diabetes, Crianças e Adolescentes, Envelhecimento, Adultos Saudáveis, Avaliação Física, Cardiopatia, Hipertensão, Gestantes, Portadores de Câncer e HIV e outros (LIMA, 2012, p. 8-9).

E, o ato de prescrever atividades físicas/práticas corporais se justifica, pois:

diversos estudos realizados no Brasil e em outros países do mundo vêm mostrando que a prática de atividade física nas fases de infância e adolescência traz diversos benefícios imediatos em aspectos físicos, motores, cognitivos, afetivos e sociais, além de benefícios futuros relacionados, principalmente, com a manutenção da atividade física na fase adulta (FLORINDO, 2012, p. 10-11).

Pode-se perceber que a noção de prática profissional está baseada na crença à possibilidade de profissionais de EF “contribuírem para que possamos ter mais crianças e adolescentes praticando atividade física” (FLORINDO, 2012, p. 12). Uma clara noção de que algo que se realiza no presente vincula-se as necessidades para o futuro – é nisso que nos pautamos para afirmar que a prescrição médica se satisfaz na medida em que o que se pretende não está justificado apenas no presente, na vida que se vive agora. Assim, qualquer sacrifício se torna lícito, tendo em vista o que se pretende, a saber, o benefício de uma vida futura mais saudável⁹³.

⁹³ Também quanto as pedagogias críticas – superadora; emancipatória – podemos fazer tais considerações acerca da construção no presente de uma possibilidade futura; a construção de uma realidade mais justa.

Compreendendo que a prescrição médica possa ser classificada enquanto parte integrante de uma noção de mundo metafísica, é justo observar que ela, por assim ser, estabeleça para si valores, ou melhor, juízos morais que tendem à invisibilização da complexidade dos fatores que implicam nos mais variados estilos de vida e, o que não poderia ser diferente: afirma a necessidade em combater determinados estilos de vida em detrimento de um único - saudável, não apenas o mais adequado, mas aquele que é o desejado; o correto, assim, verdadeiro; universal – fundamentado em verdades científicas. Por isso, afirma-se que

Não se pode imputar à tecnologia a responsabilidade da inatividade física, mas sim, à combinação de diferentes fatores que envolvem os indivíduos jovens. A quantidade de atrativos que os aplicativos em tablets e smartphones, além dos diferentes e desafios nos jogos em vídeo games, competem com o movimento espontâneo e outras relações sociais envolvidas (FIGUEIRA JUNIOR, 2012, p. 14).

E, deste modo, reivindica-se que devemos, enquanto profissionais de EF, promover “ações e incentivos à vida fisicamente mais ativa”. Pois:

Como profissionais de Educação Física, devemos ter a preocupação com a redução do gasto calórico em todas as faixas etárias, que está em estreita relação com o desenvolvimento precoce de doenças metabólicas e cardiovasculares, além do aumento da mortalidade em adultos. (FIGUEIRA JUNIOR, 2012, p. 15)

Por mais que não imputemos “à tecnologia a responsabilidade”, devemos impedir que indivíduos sejam por ela cooptados.

Claramente, o que se pretende com tal ação é que as práticas propostas; a atuação profissional seja em decorrência do que se objetiva, a saber, promover o gasto calórico; a vida saudável; a prevenção de doença, enfim, um estilo de vida saudável – independente do agente da ação o valor não se altera. Assim, a cada indivíduo previamente diagnosticado, uma atividade física/prática corporal será prescrita-indicada em decorrência do quadro apresentado, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, i.e., a conquista ou manutenção do corpo saudável que, para todos, será o mesmo

parâmetro balizado e constituído pelo conhecimento indiscutível e verdadeiro: a ciência⁹⁴, com seus saberes (no que parece, estritamente, ligado à noção de causa e efeito). E a(o) profissional de EF, enquanto detentora(or) desse saber, definirá o que deve ser praticado e o que deve ser evitado quanto ao estilo de vida que pretende-se manter ou alterar.

É na ciência que se busca as evidências, e nela que se produz aquilo que servirá de diretriz para eleger o mais adequado estilo de vida em decorrência do que é identificado nos laboratórios como aquilo que é organicamente benéfico, contraposto àquilo que é deletério ao organismo humano – mais uma vez justifica-se a necessidade da atuação profissional e sua presença constante enquanto aferidora do processo no qual observa-se atentamente se aquilo que postula a ciência está sendo, efetivamente, realizado pelo indivíduo-paciente.

Nessa concepção, a atividade física/prática corporal compreendida tal qual um fármaco, seria enquanto medicamento: o argumento com o qual busca-se, por exemplo, convencer sedentários e doentes à aquisição de um novo estilo de vida. A partir de um discurso, por exemplo, de que com apenas alguns minutos de atividade física/prática corporal diária é possível ter uma vida mais saudável ou alterar o estilo de vida; afirmando que, por exemplo:

Um estilo de vida ativo em adultos está associado a uma redução da incidência de várias doenças crônico-degenerativas bem como a uma redução da mortalidade cardiovascular e geral. Em crianças e adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico e reduzir a prevalência de obesidade. Ainda, *é mais provável* que uma criança fisicamente ativa se torne um adulto também ativo. Em consequência, do ponto de vista de saúde pública e medicina preventiva, *promover a atividade física na infância e na adolescência significa estabelecer uma base sólida para a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta*, contribuindo desta forma para uma melhor qualidade de vida. Nesse contexto, ressaltamos que a atividade física é qualquer movimento como resultado de contração muscular esquelética que aumente o gasto energético acima do repouso e não

⁹⁴ Compreendemos que a leitura de um documento proposto e realizado por uma organização tal como o CREF há de ser realizada tendo em vista as disputas políticas que tal discurso tensiona. No entanto, no presente trabalho o referido documento é utilizado como parte da revisão bibliográfica, pois o discurso que produz reflete mormente na atuação profissional tendo em vista principalmente a circulação de suas revistas, matérias formativos e cursos ministrados pelo conselho – propriamente determinada racionalidade. Principalmente quando este justifica sua produção afirmando que: “Cabe ressaltar que as recomendações apresentadas neste livro foram elaboradas por especialistas em prescrição de exercícios para crianças e adolescentes, os quais trabalharam com informações atualizadas e com base em evidências científicas” (FIGUEIRA JUNIOR, 2012, p. 23).

necessariamente a prática desportiva (LAZZOLI et al., 1998, 107 - *grifo nosso*⁹⁵).

No trecho acima pode ser evidenciado o modo como atividade física é compreendida e, principalmente, à que ela deve servir tendo em vista os resultados esperados com sua prática cotidiana. Essa é a centralidade de nossa crítica à noção prescritiva da EF na qual a atuação profissional deve ter em vista principalmente a prevenção ou alteração de determinados casos clínicos. Assim, a EF constitui-se, pela noção prescritiva médica, como mais um fármaco dentre os tantos já existentes e, desse modo, arriscamos afirmar que, assim que surja outro mais eficiente; menos custoso ou mais prático, tende a ser substituída facilmente – noção que não corrobora com a argumentação de que hábitos adquiridos na infância e adolescência podem perpetuar-se na vida adulta, visto que o que se busca ou o que se promove não é o hábito, mas, tão somente, os benefícios a ele associados.

Parece-nos evidente o discurso de como um estilo de vida ativo pode promover diversos benefícios à saúde, ao passo que para se ter o referido estilo de vida, basta mover-se, a fim de gastar energia. Assim, ainda que a carga das(os) profissionais de EF, principalmente àquelas(es) que trabalhem com crianças e adolescentes, a responsabilidade frente ao que se reivindica enquanto estilo de vida saudável recai sobre o indivíduo, devido principalmente à noção de que é simples e fácil deixar de ser sedentário: basta um esforço individual; basta atentar-se para o que é ensinado pelas(os) profissionais de EF, tornando-o hábito.

No entanto, é sabido que

Para se viver muito, níveis dignos de sobrevivência e de direitos humanos devem ser respeitados e o cidadão deve ter acesso aos avanços científicos e tecnológicos das diferentes áreas relacionadas à saúde. Inovações em técnicas, procedimentos, medicamentos, vacinas e novos conhecimentos sobre alimentação e sobre os efeitos agudos e crônicos do exercício físico colaboraram para esse fenômeno (ARAÚJO; ARAÚJO, 2000, p. 194).

⁹⁵ No trecho grifado podemos observar que o discurso que busca reivindicar a importância de “um estilo de vida ativo”; o que é afirmado acerca da promoção daquilo que resultaria em “uma base sólida para a redução da prevalência do sedentarismo na idade adulta” tem como *base* a noção de que “é mais provável que uma criança fisicamente ativa se torne um adulto também ativo”.

E, ainda que se afirme que: “O avançar da idade é acompanhado de uma tendência a um declínio do gasto energético médio diário à custa de uma menor atividade física”, em decorrência, “basicamente[,] de fatores comportamentais e sociais como o aumento dos compromissos estudantis e/ou profissionais” (LAZZOLI et al., 1998, p.107), parece-nos que, por mais que esteja indicado que fatores inorgânicos são responsáveis pelo modo que se constituem os diversos estilos de vida, tais indicações não são devidamente levadas em consideração quando é problematizada a prática profissional do campo da EF. Pois, notadamente, reivindica-se a ação do indivíduo enquanto responsável por seu estilo de vida:

Existe associação entre sedentarismo, obesidade e dislipidemias e as crianças obesas provavelmente se tornarão adultos obesos. Dessa forma, criar o hábito de vida ativo na infância e na adolescência poderá reduzir a incidência de obesidade e doenças cardiovasculares na idade adulta (LAZZOLI et al., 1998, p. 107).

Cabe-nos a pergunta: se compreendermos a conjuntura na qual crianças e adolescentes crescem e desenvolvem seus hábitos, como podemos promover o debate acerca de estilos de vida mais e menos saudáveis, partindo de um questionamento que esteja pautado na noção de “criar o hábito” em detrimento de um debate que priorize problematizar o modo que tais hábitos são criados; assimilados; produzidos?

Ao reivindicar a possibilidade de alteração do hábito a partir da prática profissional em EF e da ação individual cotidiana, tal perspectiva não compreende o modo conjuntural de construção dos hábitos; das subjetividades e, principalmente, como tal conjuntura implica na impossibilidade de alteração de tais hábitos quando tensionada individualmente – quando não promovida por políticas públicas específicas. Pois, se verificarmos o que é afirmado, podemos compreender que

O objetivo principal da prescrição de atividade física na criança e no adolescente é criar o hábito e o interesse pela atividade física, e não treinar visando desempenho. Dessa forma, deve-se priorizar a inclusão da atividade física no cotidiano e valorizar a educação física escolar que estimule a prática de atividade física para toda a vida, de forma agradável e prazerosa, integrando as crianças e não discriminando os menos aptos (LAZZOLI et al., 1998, p. 108).

Como observado anteriormente, causa estranheza o fato de ser reivindicado o papel da(o) profissional de EF nessa conjuntura que, por assim dizer, produz estilos de vida, pois, se a questão é conjuntural, como tal reivindicação pode ser justificada? Afirma-se, por exemplo que

As facilidades tecnológicas, a redução dos espaços livres para o lazer ativo, a violência urbana e o trânsito de veículos são alguns dos fatores que têm contribuído para que crianças e adolescentes sejam menos ativos em espaços fora de casa e prefiram atividades sedentárias, como assistir à televisão e usar computadores (LAZZOLI et al., 1998, p. 107)

E, tendo como base tais afirmações, conclui-se ainda: “O baixo nível de atividade física e o comportamento sedentário são fatores preocupantes, pois apresentam diferentes consequências para a saúde da população” (ROMERO; RIBEIRO; GUERRA, 2012, p. 16).

Além da prática profissional em EF estar implicada em uma conjuntura complexa, parece-nos que outro fator é ignorado quando perspectiva-se os estilos de vida, a saber, quais sujeitos são estes que adquirem hábitos e estilos de vida e em quais realidades estão inseridos? Pois, a prescrição médica parece ignorar algo a respeito das populações a que pretende-se atender; anuncia-se uma realidade global-totalizante quando busca-se caracterizar a vida moderna, tida em sua dinâmica como universal: uma vida que deixou de ser rural, passou a ser urbana, por isso, mais sedentária devido às várias tecnologias. Assim, esquece-se que nem todas(os) dispõem de condições materiais para terem seus estilos de vida uniformemente implicados na industrialização, na urbanização e na globalização (ROMERO; RIBEIRO; GUERRA, 2012). Ainda, não podemos assumir que toda população está restrita em grandes cidades e que, mesmo nestas, não há distinção entre os cotidianos atravessados pela distinção de classe – há distinções específicas na dinâmica centro-periferia⁹⁶.

Notadamente, atividades físicas/práticas corporais promovidas pelo discurso da prescrição médica não de dinamizar a experiência daquelas(es) que as praticam. Se o

⁹⁶ Arbitrariamente, advoga-se os benefícios das atividades físicas/práticas corporais para as populações, no entanto, diversas dessas argumentação fundamenta-se em pesquisas específicas para populações outras que não a brasileira.

que se objetiva é determinado estilo de vida, sua conquista ou manutenção, as atividades físicas/práticas corporais serão buscadas ou prescritas sob determinados objetivos-necessidades, configurando-se, deste modo, como meios para determinados fins, i.e., desempenham funções específicas. A prática não se justifica nela mesma, o que até certo ponto é esperado, visto que na modernidade a noção de causa e efeito é a que melhor satisfaz os questionamentos frente ao porquê se faz algo.

Compreendendo que tal noção prescritiva é constituinte e constitui nossa vida cotidiana, caracterizada pela racionalidade moderna, a fim de tensionar esse cotidiano, após diagnosticá-lo, devemos ser capazes de tensioná-lo; promover mudanças ainda que cotidianamente individuais. Ou seja, se verificamos que a prática de atividades físicas/práticas corporais, na lógica da prescrição médica, reproduz-produz os valores modernos, caso acreditemos que isso constitua-se enquanto problema, não haveríamos de buscar modos distintos de praticar-vivenciar-experienciar tais atividades/práticas?

Seja movido por um incomodo não devidamente compreendido, por uma crítica social bem fundamentada ou por uma formação humanista, a fim de alterar a realidade dada, todo tensionamento é válido! Pois questiona o estabelecido abrindo-se para a construção do novo; contingente. E, nesse sentido, o modo como o campo da Saúde Coletiva vem compreendendo a prática profissional de EF e define as ações prescritivas, nos parece um modo mais adequado àquelas(es) que pretendem-se *moventes*. Pois, ao contrário do preconizado na prescrição médica, a prescrição do campo da Saúde Coletiva nos possibilita uma abertura quanto à atuação profissional – pois pretende-se perspectivista. Sendo ela algo que deva ser constituída em conjunto, interdisciplinar e multidisciplinar, a prescrição a ser realizada, de fato, ainda que idealmente, haverá de levar em consideração os múltiplos fatores que implicam nos distintos estilos de vida, a fim de promover o estilo de vida que for definido como adequado não apenas pela EF, mas pelo conjunto das Ciências da Saúde – dando ênfase as necessidades individuais. Assim, as decisões quanto à prescrição não ficarão a cargo, unicamente, da(o) profissional de EF, mas serão tomadas em conjunto, em uma dinâmica que os distintos saberes colaboram para o entendimento acerca da realidade objetivada – diversas perspectivas disputam e colaboram para a efetivação da prescrição.

No entanto, tal perspectiva constitui-se como desafio, visto que na EF, dada perspectiva prescritiva médica, tende a simplificar a alteração de hábitos; estilos de vida, afirmando as peculiaridades que a atuação profissional e a prática cotidiana individual devem observar para serem capazes de, efetivamente, promover o estilo de vida saudável. Tal desafio deve ser encarado levando-se em conta a definição de EF a que se filia a presente pesquisa, a saber, um campo de conhecimento caracterizado como prática de intervenção pedagógica que, por isso, a fim de capacitar-se enquanto científico, há de dialogar com outros campos do conhecimento – *ciências mães*.

Deste modo, a crítica que se direciona à intervenção baseada na noção de prescrição médica, fundamenta-se na compreensão de que essa perspectiva acredita estar na EF e no discurso médico as justificativas para a atuação profissional. Pois, o campo prescinde do diálogo ao entender-se como campo das Ciências da Saúde, reivindicando-se científico ao reproduzir as verdades oriundas das ciências médicas. Esquecendo-se, entretanto, de que para a prescrição que não é meramente medicamentosa, que não busca combater vírus ou bactérias; para uma prescrição que pretende alterar hábitos e estilos de vida não basta apenas as verdades médicas-científicas, pois, é preciso compreender algo mais do que se entende por organismo físico; é preciso compreender o humano em suas distintas dimensões físicas-psíquicas-sociais-afetivas.

É preciso, portanto, uma noção de humano distinta, e uma noção de saúde que contemple todas essas dimensões – uma noção de humano e de saúde que não seja a própria da ciência moderna. E aqui a maior dificuldade em propor para a EF uma noção de prescrição que seja dialogante, que se atente para os conteúdos dos demais campos do conhecimento que dizem respeito ao humano, ao seu estilo de vida: tal noção de humano há de reivindicar-se não metafísica, pois, tal noção de saúde há de pretender-se *grande-saúde*.

Por isso, na presente dissertação não reivindicamos a validade de uma prescrição que se distancie do paradigma diagnóstico-prescrição apenas por compreender

uma enquanto verdadeira e outra enquanto falsa⁹⁷. Aqui observamos o que Nietzsche afirma ser a verdade e, nesse sentido, levando em conta suas exigências-sugestões-diretrizes de leitura: diversas interpretações acerca do que deve ser a prescrição em EF surgem em um campo de disputa. Assim, o que buscamos é invalidar o paradigma diagnóstico-prescrição demonstrando suas implicações e o modo com tais implicações colocam a EF distante dos objetivos que alguns subcampos estabelecem como parâmetro para a intervenção – por exemplo a Pedagogia do Esporte quando afirma buscar a formação integral do indivíduo, orientando-se pelo paradigma diagnóstico-prescrição. Ou mesmo àquelas(es) que afirmem a importância da EF no campo da Saúde observando o papel-função de profissionais/professores de EF em promover estilos de vida, tidos como, mais saudáveis.

Não pretendemos invalidar o paradigma diagnóstico-prescrição afirmando-o como falso, afinal, a depender do que se pretenda, ele há de ser mais útil – por exemplo, na contemporaneidade, promover o discurso necessário para justificar de modo fácil e superficial a importância da EF no cotidiano das pessoas e a necessária orientação profissional a quem pretenda ter uma vida mais saudável. Buscamos, partindo da crítica ao modo que ela se constitui e aquilo que reproduz – discurso e prática –, demonstrar que para, propriamente, no campo da EF conseguirmos problematizar, por exemplo, a noção de corpo e a noção de saúde sem, estritamente, reproduzirmos valores modernos que operam na distinção corpo-mente; humano-corpo, talvez, a prescrição indicada pelo campo da Saúde Coletiva seja mais adequada e, por isso, configure-se como verdade frente ao paradigma diagnóstico-prescrição; como interpretação necessária ao que se

⁹⁷ A distinção entre os diferentes modos de prescrever reside no mesmo modo que Nietzsche compreende o que é o conceito. Nesse sentido, cada prescrição pode ser compreendida enquanto um conceito distinto que nada tem a ver com a verdade, visto que: “Todo conceito surge pela igualação do não-igual. Tão certo como uma folha nunca é totalmente igual a uma outra, é certo ainda que o conceito de folha é formado por meio de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais, por um esquecer-se do diferencial, despertando então a representação, como se na natureza, além das folhas, houvesse algo que fosse ‘folha’, tal como uma forma primordial de acordo com a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, contornadas, coloridas, encrespadas e pintadas, mas por mãos ineptas, de sorte que nenhum exemplar resultasse correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial” (NIETZSCHE, 2008, p. 35).

busca realizar no campo da EF – quando tal busca for, por exemplo, colocar em questão as noções de saúde e de corpo que tradicionalmente constituiu-se no campo.

Seção 2 – Uma perspectiva frente ao paradigma diagnóstico-prescrição: o paradigma da Saúde Coletiva

É conhecido o modo como o saber médico influenciou a formação e atividade no campo da EF e todo o movimento crítico que se fez à EF orientada por uma perspectiva higienista ou militar. No entanto,

mesmo para aquele movimento intelectual crítico emergente da educação física na década de 1980, discutir aptidão física significava, por extensão, preocupar-se com saúde. Apesar dos referenciais teóricos incorporados das ciências sociais, não houve nem uma só voz na educação física, na época, que colocasse sob suspeita as dimensões exclusivamente individualistas às quais se reportava o “paradigma” da aptidão física. Não foi publicado nem um só texto, no período, que analisasse o descarte sociológico/coletivo que tal perspectiva incitava. Conformou-se, por assim dizer, uma certa “percepção endógena” sobre saúde na educação física, quase como unanimidade entre pensadores[as] ortodoxos[as] e críticos[as]. Nem mesmo os[as] ditos[as] “intelectuais progressistas” do campo atentaram para os questionamentos e premissas do movimento sanitário na América Latina e no Brasil que atribuíam à saúde – entendida como fenômeno complexo – um significado resultante das condições de vida ofertadas pelo Estado à população; isto é, alimentação, moradia, (des)emprego e condições de trabalho, educação, nível de renda, acesso aos (e qualidade dos) serviços de saúde. (BAGRICHEVSKY, 2007, p. 39)

Notadamente, mesmo que já se vislumbrassem questões pertinentes à crítica de uma EF higiênico-militar, não seria de outro modo, senão, em uma condição de conflito e contradições que se tensionaria o paradigma até então hegemônico – paradigma da aptidão física –, em vista da construção de uma outra perspectiva de EF; em que se criticaria o modo como a EF até então compreendia corpo e saúde, por exemplo, promovendo determinada intervenção orientada por manuais técnico-práticos.

Para Thomas Kuhn, manuais científicos, aqueles que buscam orientar a prática, “são produzidos somente a partir dos resultados de uma revolução científica. Eles servem de base para uma nova tradição de ciência normal” (KUHN, 2007, p. 183). Nesse sentido, podemos inferir acerca dos manuais de ginástica, por exemplo, que, em decorrência do diagnóstico realizado, i.e., daquilo que se acreditava ser necessário alterar

nos corpos, vieram a concretizar-se como resposta à crise que se acreditava enfrentar – crise de ordem higiênica.

Como apontado anteriormente, a respeito de não haverem publicações na década de 1980 acerca de uma outra noção de saúde no campo da EF, senão, aquela circunscrita no paradigma da aptidão física, de certo, não haveríamos de verificar outro quadro, visto que o paradigma vigente tende a ser mantido – institucionalmente promovido –, pois:

Qualquer nova interpretação da natureza, seja ela uma descoberta ou uma teoria, aparece inicialmente a mente de um ou mais indivíduos. São eles os primeiros a aprender a ver a ciência e o mundo de uma nova maneira. Sua habilidade para fazer essa transição é facilitada por duas circunstâncias estranhas à maioria dos membros de sua profissão. Invariavelmente, tiveram sua atenção concentrada sobre problemas que provocam crises. Além disso, são habitualmente tão jovens ou tão novos na área em crise que a prática científica comprometeu-os menos profundamente que seus contemporâneos à concepção de mundo e às regras estabelecidas pelo velho paradigma. (KUHN, 2007, p. 185)

A crise ou os questionamentos frente ao paradigma não foram promovidos pela tradição no campo da EF. E, nesse sentido, é de se esperar que as revistas tradicionais não promovessem novos paradigmas ou, ao menos, problematisassem os limites, as inconsistências daquilo que, até então, orientou e ainda orientava as pesquisas no campo. Desestabilizar os paradigmas vigentes seria desestabilizar o modo como, tradicionalmente, se constituíram, se estabeleceram, se mantiveram e se mantêm.

Porém, sabendo-se que paradigmas são substituídos, cabe-nos as questões: “Qual é o processo pelo qual um novo candidato a paradigma substitui seu antecessor? (...) O que leva um grupo a abandonar uma tradição de pesquisa normal por outra?” (KUHN, 2007, p. 185-186)

Kuhn afirma que, a fim de promover a resolução de problemas ou a escolha de novos problemas, o paradigma hegemônico restringe o modo como se organiza a prática científica, i.e., torna as ações das(os) cientistas “possíveis[,] somente enquanto o próprio paradigma é dado como pressuposto”. Pois,

Embora ele possa, durante a busca da solução para um quebra-cabeça determinado, testar diversas abordagens alternativas, rejeitando as que não produzem o resultado desejado, ao fazer isso ele não está testando o paradigma. Assemelha-se mais ao enxadrista que, confrontado com um problema

estabelecido e tendo a sua frente (física ou mentalmente) o tabuleiro, tenta vários movimentos alternativos na busca de uma solução. Essas tentativas de acerto, feitas pelo enxadrista ou pelo cientista, testam a si mesmas e não as regras do jogo. (KUHN, 2007, p. 186)

O autor também nos indica uma possível interpretação acerca de como as tensões, ainda no paradigma hegemônico, podem promover outros olhares; outros paradigmas em vista da insatisfação ou da impossibilidade de se conseguir solucionar determinado problema. O que nos leva a compreender que, apesar de delimitar o modo como problemas são propostos ou realizados, o paradigma vigente não consegue impedir que surjam questões que o desestabilize – a filiação (talvez, mais apropriadamente: a cooptação) à determinado paradigma requer tempo de formação; domínio técnico e, nesse caminho, novos cientistas podem lançar mão de problemas que, de início, não percebem ultrapassar as possibilidades, fronteiras, do paradigma hegemônico.

Por isso, o teste de um paradigma ocorre somente depois que o fracasso persistente na resolução de um quebra-cabeça importante dá origem a uma crise. E, mesmo então, ocorre somente depois que o sentimento de crise evocar um candidato alternativo a paradigma. Na ciência, a situação de teste não consiste nunca – como é o caso da resolução de quebra-cabeças – em simplesmente comparar um único paradigma com a natureza. Ao invés disso, o teste representa parte da competição entre dois paradigmas rivais que lutam pela adesão da comunidade científica. (KUHN, 2007, p. 186)

Em nossa interpretação, é nesse horizonte de crise, propriamente, de impossibilidade de resolução de problemas, que surge a perspectiva da Saúde Coletiva, colocando-se frente as possibilidades teórico-metodológicas que têm como base o paradigma hegemônico da aptidão física; diagnóstico-prescrição – principalmente no que tange a compreensão de corpo e de saúde –. Pois, notadamente, como observa Joel Birman:

a Saúde Pública encontrou definitivamente seu solo fundador na Biologia, perdendo assim qualquer medida que relativizasse seus dispositivos e que permitisse considerar a especificidade social das comunidades sobre as quais incide.

A concepção de Saúde Coletiva, bem ao contrário, se constituiu através da crítica sistemática do universalismo naturalista do saber médico. Seu postulado fundamental afirma que a problemática da saúde é mais abrangente e complexa que a leitura realizada pela medicina. A partir da década de 1920, as Ciências Humanas começaram a se introduzir no território da saúde e, de modo cada vez mais enfático, passaram a problematizar categorias como normal, anormal, patológico. Nelas haveria valores. Por isso, a instituição dessa problemática

através da medicina produziu necessariamente uma série de efeitos nos planos político e social. O discurso da Saúde Coletiva, em suma, pretende ser uma leitura crítica desse projeto médico-naturalista, estabelecido historicamente com o advento da sociedade industrial. (2005, p. 12-13)

Deste modo, ao também possuir questionamentos que acusam os limites ao paradigma da aptidão física – este que delimita o modo como se problematiza a intervenção no campo da EF, em virtude do paradigma diagnóstico-prescrição –, o discurso da Saúde Coletiva pode ser colocado como alternativa ao “projeto médico-naturalista” e, por extensão, para nós da EF, nos permitindo fazer a crítica do saber médico. Cremos que é possível realizar um tensionamento, problematizando-o a partir da concepção de Saúde Coletiva. Visto que, nela: “com o anseio de práticas de promoção e de cuidado integral, o modelo médico hegemônico é superado, e, para tal, os serviços básicos de saúde têm suas equipes ampliadas, incorporando às mesmas diversos profissionais, como os de Educação Física, por exemplo” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1130-1131). Assim, fundamentalmente, ao passo em que é problematizado o paradigma hegemônico, não se reivindica, tão somente, um novo paradigma, pois coloca-se em questão o modo mesmo que ele se fundamenta. I.e., tensiona-se o modo disciplinar que o paradigma hegemônico se constituiu, em vista de outro paradigma que haverá de se constituir a partir das exigências do trabalho em equipe – múltiplas perspectivas encetadas pela “introdução das Ciências Humanas no campo da Saúde”. A construção do conhecimento em Saúde Coletiva será preeminentemente perspectivista, pois constitui-se não enquanto negação mas enquanto outra possibilidade.

Evidentemente, a EF não deve ser compreendida apenas como um saber que é parte integrante em equipes de trabalho que se preocupam em problematizar a intervenção tendo em vista os serviços básicos de saúde. A questão aqui, de fato, não é essa. O que pretendemos demonstrar é que no vasto campo de atuação da EF – em especial: a Saúde Coletiva – há frentes que estão problematizando o que, na presente dissertação, identificamos como problemático à intervenção no campo da EF, a saber, a prescrição própria do paradigma da aptidão física; paradigma diagnóstico-prescrição, notadamente: a prescrição que se orienta pelo saber médico.

Assim, nossa crítica ao modo de intervenção prescritivo hegemônico pode ser ancorada em uma prática cotidiana que vem se colocando frente à noção hegemônica e, relevantemente, por uma perspectiva que pode ser afirmada, próxima à filosofia nietzschiana – de valorização da vida em detrimento da abdicação do presente em proveito do futuro, incerto – e o principal: reivindicando que a atuação profissional e o modo de ler a realidade que nos cerca há de ter em conta múltiplos saberes incluindo os saberes das ciências humanas na intervenção que, equivocadamente, efetiva-se ancorada nas práticas da medicina moderna.

Observando mais atentamente, ao verificar que o modo de prescrever na EF decorre de uma tradição específica, podemos inferir que a reprodução do paradigma hegemônico há de ser creditada, principalmente, à formação em EF. Visto que: “Carregando esses resquícios de seus primórdios, a formação do[(a)] profissional de Educação Física (PEF), nos dias de hoje, encontra-se em descompasso ao que propõem as tendências em saúde” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1131). No entanto, para que seja possível dirimir tal descompasso, é preciso compreender que “o novo pensar e agir em saúde origina novos modelos de atenção em saúde, o que implica readequação do modo de intervir dos profissionais da área” (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1127). Pois, não de outro modo:

A formação tem sido marcada por uma tendência generalista para abranger diversidade da ação profissional; por uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-esportiva. Além disso, a estreita vinculação entre Educação Física/saúde, relacionada apenas com o aspecto biológico, e Educação Física/esporte, relacionada apenas à questão da performance, tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos[as] alunos[as] que ingressam no curso. Essa referência é um dos principais entraves para que se possa compreender a dimensão educacional da Educação Física e suas interfaces com diferentes campos de saberes (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006, p. 215-216).

O paradigma que pode surgir com a Saúde Coletiva exige uma inversão na dinâmica de formação em EF. Como observado anteriormente, a formação em EF é caracteristicamente generalista, porém: nada perspectivista. Pois, a partir de um paradigma que impossibilita o diálogo “com diferentes campos de saberes”, pretende-se

dar conta do mais amplo campo de atuação. A Saúde Coletiva busca evidenciar a insuficiência deste modo de pensar, e de formação, para a solução de diversos problemas contemporâneos, preconizando a necessidade de a EF dialogar com os “diferentes campos de saberes”. Dito de outro modo, busca criar alternativas frente ao paradigma da aptidão física/diagnóstico-prescrição e, assim, nos possibilita problematizar a prática; a intervenção em EF que se realiza, mormente, ainda que objetivando performance, ancorada em uma única perspectiva: a biológica. Por isso, o discurso da Saúde Coletiva nos permite compreender que

é notório que os novos modelos de atenção requeridos nas instituições de saúde implicaram a readequação do modo de intervir de seus profissionais. Isso exige, como se pode inferir, um olhar que extrapole os aspectos biológicos e tenha o sujeito – indivíduo ou seu coletivo – como foco dos atos e ações do cuidar. (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1128)

Do contrário, caso não seja observada tais exigências, promovidas por um novo paradigma (ou talvez, pela crise do paradigma vigente-hegemônico), no âmbito da saúde, o papel ou função-objetivo da EF se direcionaria à intervenção que, ainda que não seja, como observa Bracht (2014), intervenção pedagógica, a fim de pedagogizar práticas corporais, ela constituir-se-ia prescritiva ao buscar pedagogizar estilos de vida. Por outro lado: identificando a necessidade de dialogar com os demais campos do conhecimento que compõe o campo da Saúde Coletiva torna-se impossível a reivindicação do paradigma da aptidão física/diagnóstico-prescrição; da prescrição médica, pois a referida necessidade não mais promove o discurso que vê a ciência médica como única capaz de produzir conhecimento; de produzir verdades. Pois do contrário, a[o]

profissional de Educação Física passa a ser agente ativo de uma ideologia do ser saudável, passando por cima da diversidade dos corpos, em função da reprodução de uma lógica excludente, que dita padrões estéticos de beleza e saúde. (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 231)

Notadamente, tendo em vista a problematização do modo de se prescrever na EF hegemonicamente caracterizado pela prescrição médica, a fim de problematizar outras possibilidades prescritivas, a Saúde Coletiva, pode ela mesma, ser compreendida como paradigmática-exemplo àquelas(es) que busquem outro modo prescritivo à intervenção pedagógica no campo da EF. Pois, como afirmam Tatiana Coletto dos Anjos e Ana Cláudia Garcia de Oliveira Duarte: “As disciplinas da saúde que abordam aspectos sociais

como a Saúde Coletiva ou preparam para a dinâmica do trabalho no sistema de saúde além [de] sua compreensão, como a Saúde Pública, não são priorizadas dentre as demais disciplinas, havendo prevalência das prescritivas e/ou curativas” (2009, p. 1138). E, “embora tal esforço exista, romper o paradigma do ensino em saúde tem sido uma tarefa árdua. Ainda persiste como campo seguro, para grande parte das instituições formadoras, o modelo tradicional de ensino – ou seja, o modelo hegemônico médico-centrado, essencialmente biomédico, cartesiano” (2009, p. 1129).

As autoras realizam uma análise que nos permite inferir as razões pelas quais, o que aqui é denominado de paradigma diagnóstico-prescrição se estabeleceu na EF e ainda se mantém como hegemônico, pois é ele que pauta a formação no campo da Saúde, no qual a EF está inserida. E portanto, ainda que nossa preocupação central não seja a formação em EF, ao problematizar o modo hegemônico que a EF prescreve e promove sua intervenção, o tensionamento teórico que buscamos produzir tem em vista novas possibilidades prescritivas que, certamente, haveriam de promover-motivar outras práticas de intervenção – problematizar a prática profissional é em grande medida problematizar a formação profissional. Não seria produtora apontar as necessidades à atuação profissional sem ter em conta o modo como profissionais são formados a fim de serem capazes de realizar tal atuação. I.e., problematizar o paradigma hegemônico na EF, a prescrição médica, em detrimento de outro paradigma, por exemplo: a prescrição próxima ao que nos aponta a Saúde Coletiva, não pode prescindir das possibilidades e exigências à formação da(o) profissional que será capaz de realizar-efetivar esse outro modo de prescrever; agir; intervir – promoção de um paradigma⁹⁸. É preciso observar

que a formação em Educação Física destoa da demanda imposta pelos serviços públicos de saúde. A associação da área à atividade física ainda predomina e isso reflete preparo do profissional que é formado para prescrever segundo diagnóstico e avaliação, protocolos regidos por parâmetros puramente biológicos. (ANJOS; DUARTE, 2009, p. 1139)

⁹⁸ Compreendemos que a prescrição é própria da EF, no entanto o paradigma prescritivo hegemônico, diagnóstico-prescrição, há de ser tensionado caso queiramos problematizar ou buscar promover uma relação com as atividades físicas/práticas corporais que não seja meramente a utilitária na qual tais práticas sejam compreendidas enquanto meios para as mais diversas finalidades – finalidades morais; culturalmente requeridas a quem queira obter, por exemplo, o que compreende-se – valora – como o corpo saudável.

Por isso, compreendendo que a questão é da ordem do paradigma, não basta anunciar que a dicotomia-distinção entre corpo e mente; humano-corpo seja equivocada apenas indicando o erro da perspectiva dita cartesiana. É necessário indicar qual compreensão de humano pretende-se contrapor à *res-cogitas/res-extensa*. Pois, ainda que se anuncie o equívoco, a depender da noção de corpo que se reivindica, não rompe-se de fato com a distinção entre o que se afirma ser como componente físico ou cognitivo no humano – principalmente, o que acreditamos que deva ser levado em consideração, se quem anuncia nos deixar claro sua visão de mundo, i.e., tendo em vista que não há neutralidade na produção científica, como reivindicar o abandono da perspectiva cartesiana – metafísica; a primazia do não corpóreo – se acreditarmos na vida após a morte ou em qualquer outra perspectiva que compreenda determinada existência para além dessa existência física-corporal?

Nesse sentido, pensar uma outra dinâmica para a prescrição, nos exige uma outra perspectiva para a vida, uma que a compreenda com experiência única da vida “pois é só aí que ela se encontra em plenitude” (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 236). Colocar-se frente a prescrição médica exige também outra compreensão de corpo que não prescindir de outra noção de saúde. Portanto:

Não se concebe esta noção de saúde sem pensar o corpo como o ser próprio que deve ser preparado para a vivência dos acontecimentos na plenitude trágica que os constituem. (...) o corpo - o ser próprio - é aquele que constitui a si mesmo no movimento de apropriação que constrói para si, neste exercício de encarar, com toda coragem, os acontecimentos da vida (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 237).

CAPÍTULO V – O TIPO NIETZSCHE DETENTOR DE GRANDE SAÚDE: PERSPECTIVA FRENTE A PRESCRIÇÃO MORAL

No presente capítulo, pretendemos articular o modo como o *tipo* Nietzsche pode nos permitir tensionar o paradigma diagnóstico-prescrição –articulando-o com as perspectivas pedagógicas na EF, por exemplo, as abordagens teóricas crítico superadora e crítico emancipatória, ao contrário do que anunciam, a promoção de indivíduos críticos e emancipados, livres, elas encetariam por caminhos metafísicos que restringem a noção de humano a um tipo específico, pré-determinado, algo externo ao humano no presente que há de ser pedagogizado e atinja o nível de formação por outro a ele requerido.

Notadamente, a questão central não refere-se a prescrição, mas sim a paradigmas específicos que promovem distintas práticas prescritivas. E nesse sentido, é necessário tensionar aqueles paradigmas que acreditamos delimitar determinada prática prescritiva que, em decorrência daquilo que se pretenda, justifica-se enquanto mais adequada. A questão central há de voltar-se para o paradigma hegemônico na EF, tendo como tensionadora uma atitude frente ao que ele exige. Por isso o *tipo* Nietzsche nos parece adequado, tanto para quem busca realizar práticas corporais como, principalmente, para quem objetiva pedagogizá-las. Pois, essas(es) últimas não de ser promovidas por uma intervenção outra que não a orientada pelo paradigma diagnóstico-prescrição – assim, deixar de promover a prática de atividades físicas para promoverem, de fato, práticas corporais.

Para que se possa compreender melhor o que pretendemos dizer quando nos referimos ao termo *tipo*, e nesse sentido compreendendo Nietzsche propriamente enquanto tal – um *tipo* detentor de *grande saúde* –, é necessário termos em mente o que nos aponta a filosofia nietzschiana quando esta objetiva realizar seu projeto de tipologia da moral. Pois, é deste modo que será possível delimitar o conceito indicando ainda nossa interpretação, entendendo que é

com o procedimento genealógico, que Nietzsche procura comparar valores de diferentes culturas e percebê-los como criação humana. Ao criar esses valores, o homem faz operar sua perspectiva de mundo, ou seja, sua tábua de valores remete a uma avaliação que se dá na própria constituição do vivente e esta

remete diretamente à fisio-psicologia de quem a emitiu. (OLIVEIRA, 2007, p. 12-13)

Ou seja, a leitura de sua obra nos permite compreender Nietzsche enquanto *tipo* pois

Em suma, (...) *Ecce Homo* é escrito no intuito de apresentar a constituição afetiva de um tipo que é uma oposição à moral socrático-platônico-cristã, ou ainda, que ele é escrito no intuito de lançar luz sobre o valorar próprio a essa fisio-psicologia ou mesmo de trazer à tona a hierarquia de valores que o constitui o filósofo como um tipo singular. Isso porque, tal tipo não é compatível com as valorações vigentes e, por isso mesmo, não é passível de idealizações e santificações que, em última instância, são classificações às quais esse tipo se opõe. (OLIVEIRA, 2007, p. 9-10)

De certo modo, podemos inferir acerca de *tipos* específicos de prescrição; *tipos* prescritivos que se caracterizariam no campo da EF enquanto *tipos* que, ao prescreverem operam por determinada lógica moral, i.e., delimitam a intervenção a partir de valores restritos. Por outro lado, o *tipo* Nietzsche nos permite problematizar determinada forma de intervenção valorativa que pretende-se verdade, nos possibilitando compreender seus limites e o que nos seria exigido caso objetivássemos questioná-la.

Ao observarmos as noções que compõe o entendimento acerca da prescrição no campo da EF, ou da Saúde como um todo, podemos verificar que esta é delimitada dos seguintes modos:

Instruções escritas para o preparo ou aquisição de um medicamento específico. O termo passou a ser parte da terminologia da Educação Física e dos Esportes, na prescrição do exercício ou prescrição do treinamento. (BARBANTI, 2003a)

1. Prescrição; receita; fórmula escrita para a preparação e administração de qualquer medicamento. 2. Preparado medicinal composto de acordo com as orientações formuladas em uma p. Na descrição clássica de uma p. diz-se ela consiste de quatro partes: (a) a *sobrescrição*, que consiste na palavra *recipe* (tomar) ou em seu símbolo Rx; (b) a *inscrição*, ou a parte principal da p., que contém os nomes e quantidades das drogas receitadas; (c) a *subscrição*, ou as orientações para misturar os ingredientes e a designação da forma (pílula, pó, solução etc.) em que a droga deve ser feita; isto geralmente começa com a palavra *misce* (misture) ou sua abreviatura, M.; e finalmente (d) a *indicação* ou as orientações para que o paciente observe a dose e o tempo de tomar o remédio; isto é precedido pela palavra *signa* (designar) ou sua abreviatura, S. (STEDMAN, 2003)

Conselho terapêutico fornecido por um médico. Quando ele é escrito, trata-se de uma *receita*. (MANUILA et al., 2003)

E, propriamente, quanto a “Prescrição do treinamento”:

Instruções escritas sobre o treinamento físico a ser realizado dentro de um período determinado. Para indivíduos sedentários é um programa individual baseado no nível de aptidão e do estado de saúde. Deve-se considerar a intensidade (por exemplo, a porcentagem da frequência cardíaca máxima), a frequência por semana (por exemplo, 3 vezes por semana), a duração (por exemplo, 30 minutos por dia) e o tipo de exercício (por exemplo, pedalar). Ela só funciona otimamente, para atletas de alto nível ou praticantes que dominam muito bem os exercícios, as habilidades e os métodos de treino a serem realizados. Também chamada de prescrição de exercícios. (BARBANTI, 2003b)

Talvez pudéssemos inferir que, por esse motivo, o imaginário da EF transite por uma prática que tradicionalmente tende à prescrever tal como toda prática ligada ao campo da saúde. I.e., tende a fazer diagnósticos e assim, por meio destes, identificar o que é preciso pôr em prática para que aquilo que se tem enquanto meta necessária seja realizado.

Esse modo prescritivo que afirmamos ser próprio a toda ação humana, pode ser perfeitamente observado também naquilo em que se pauta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pois, o referido documento, parte de uma noção diagnóstica que identifica, por exemplo, a necessidade de ação no “Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes”. E por isso: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2015, p. 5)⁹⁹.

Com metas específicas, a BNCC constitui-se como

⁹⁹ Aqui podemos observar aquilo que afirmamos acerca de uma perspectiva metafísica à intervenção pedagógica. Determinada ação é objetivada a partir de uma realidade que pretende ser construída ou que espera-se venha ocorrer. Nesse sentido, a ação no contemporâneo dá-se em virtude de um futuro esperado que, no entanto, é incerto. No caso da BNCC, por exemplo, busca-se preparar para o futuro, mas com um diagnóstico realizado no presente. A noção de que podemos nos preparar para o que virá, e para isso havemos de mobilizar esforços no presente, implica em aceitar que há garantias acerca do que virá; há como conceber a vida além do que ela é no modo que a acessamos. Por certo, políticas públicas, por meio de dados específicos, não de orientar-se por exercícios de futurologia, no entanto, transformar tal valor na racionalidade que governa nossa intervenção haveria de ser algo promovido apenas a partir da compreensão de que tal perspectiva implica em uma prescrição metafísica – de construção; antevisão de uma realidade que carece ser construída, que não está dada.

um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. (...). Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2015, p. 5)

No entanto, no que se refere à EF, parece-nos que tal dimensão prescritiva – a intenção pedagógica realizada com objetivo específicos, mobilizando conhecimentos a fim de efetivá-los – não está clara ou dilui-se em um horizonte discursivo que pretende enaltecer o modo como a educação deve priorizar a constituição do indivíduo, compreendendo que: “Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo (...) cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2015, p. 214).

Tal impressão decorre do modo que, por exemplo, afirma-se o que é pretendido nas aulas de EF em “uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental”, a saber, “Brincadeiras e jogos”, por exemplo:

no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros. (BRASIL, 2015, p. 214-215)

Compreendemos que não há valor em si, mas sim, há prescrição que objetiva algo a partir das brincadeiras e jogos – a noção de serem em si não significa que são trazidos para a aula de modo desinteressado; desintencionado; sem propósitos ou a partir de uma necessidade específica. Pois, não objetivam ensinar parcialmente uma das necessidades para a realização de determinadas tarefas ou memorizações, mas, mesmo assim, buscam ensinar que valores e formas de viver em diferentes contextos hão de ser reconhecidas – isso, em decorrência de outros valores que, de mesmo modo, haveriam de ser contextualizados.

Deste modo, a prescrição vincula-se ao objetivo extrínseco; ao que objetiva-se com a educação escolar e não, intrinsecamente, ao conteúdo das aulas; das unidades temáticas. Sem essa devida compreensão, incorre-se no equívoco de afirmar que

Para a estruturação dessa unidade temática [Esportes], é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola). (BRASIL, 2015, p. 215)

Quanto à EF no âmbito escolar, na BNCC não estão prescritas as aulas, tendo em vista, principalmente, a multiplicidade de variações que compõem o ambiente escolar. No entanto, não podemos negar que, apesar de cada uma das atividades não estarem ou serem prescritas, cabendo a(ao) professora(or) deliberar acerca de cada uma delas, os objetivos são os mesmos. Estes sim estão devidamente prescritos. Decerto, não prescrevem-se as modalidades, mas sim os objetivos a serem alcançados ou as vivências a serem promovidas – aqui, talvez, à intervenção docente seja necessário verificar quais modalidades seriam capazes de adequarem-se ao modelo prescrito, aquilo preconizado pela BNCC, adaptando à realidade escolar tão somente às práticas, mas, não os objetivos. Pois, a formação discente é problematizada a partir de um único horizonte específico: preparar para o futuro – um único objetivo, uma única prescrição para quaisquer que sejam as(os) discentes; uma única função para quaisquer que sejam as(os) docentes. Por exemplo:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. (BRASIL, 2015, p. 484)

Como anteriormente discutido, a questão problemática não reside propriamente no modo prescritivo – que é aquilo que compreendemos ser pano de fundo para toda intervenção, principalmente a de intenção pedagógica – mas, sim no que

permite-se constituir o que motiva a prescrição. E nesse ponto, chegamos a concluir, tal como Nietzsche, ou em virtude de sua filosofia, que a questão central frente ao problema da prescrição reside no valor que a motiva. Por isso, o equívoco em prescrever não é da ordem da prescrição; do modo de diagnosticar, planejar, indicar algo que deva ser realizado, mas sim de ordem moral: em virtude do que se objetiva com a prescrição. Por isso, há de se ter ressalvas-clareza quanto aos valores pelos quais se prescreve: não seríamos capazes de realizar ações – intervenções pedagógicas – que não fossem prescritivas, mas seríamos capazes de promover, a partir da prescrição, valores; hábitos; costumes; estilos de vida.

Quanto ao que se objetiva com a prescrição, podemos dizer que ao menos duas perspectivas poderiam constituir-se enquanto opções à intervenção, uma perspectiva metafísica e outra não metafísica – ainda que esta última seria o desafio a ser construído por quem não visse-percebesse na perspectiva metafísica uma perspectiva possível: satisfatória à vida.

Por um lado teríamos intervenções que motivam-se por construir uma nova realidade, como por exemplo as teorias críticas no campo da EF, especificamente, a abordagem crítico-superadora e crítico-emancipatória que, ao fazerem um diagnóstico da realidade; do contemporâneo, reivindicam e tensionam determinada intervenção que pretende promover a alteração da realidade presente e, para isso, será necessário transformar; intencionar – pedagogizar – o indivíduo presente em um indivíduo futuro, crítico ou emancipado. Tal como nos aponta Kunz quando nos diz sobre sua pesquisa:

Desde que na Educação Física brasileira vem se tentando introduzir as teorias das ciências humanas e sociais para a apreensão científica dessa realidade e a elaboração de pressupostos teórico-práticos para sua total reformulação, tem-se avançado muito. As últimas produções, nesse sentido, têm tido maior preocupação com a realidade prática e com os profissionais que trabalham com essa realidade no dia-a-dia. Foi com esta intenção, também, que este trabalho foi pensado, ou seja, não como um modelo metodológico de ensino, isolado, mas como mais uma proposta para um efetivo desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira. (2004, p. 149)

Em certo sentido, uma perspectiva que pretende transvalorar o que está posto, mais especificamente, estabelecer “bases teóricas e perspectivas práticas para o ensino da Educação Física com compromissos pedagógico-educacionais e possibilidades de

transcender a instrumentalização” (KUNZ, 2004, p. 7). No entanto, uma prática que não orienta-se por tensionar os valores nos quais residem seus objetivos. A partir do diagnóstico, adjetiva-se o objetivo:

Apesar dessa "bagunça interna" da Educação Física, da falta de um programa específico e do desenvolvimento de atividades que, na verdade, não precisariam do *locus social* chamado escola, existe uma grande chance da Educação Física conseguir iniciar um processo de redimensionamento da Educação Escolar do jovem de hoje(...) a Educação Física, conseguindo introduzir com competência e organização a formação de indivíduos críticos com perspectiva emancipadora, poderia iniciar um processo concreto de redimensionamento da educação do jovem no Brasil e ser imediatamente acompanhada pelas demais disciplinas escolares, pois, na verdade, só existe uma formação crítico-emancipadora da escola e não de uma disciplina. (KUNZ, 2004, p. 151)

O diagnóstico do presente indica tudo aquilo que nele há e deve ser alterado, construído a partir de um outro modo de intervenção: “Nas sociedades atuais, com a modernização tecnológica e com a indústria cultural, os homens passam a ser, pelas suas possibilidades e sua própria existência, alienados” (KUNZ, 2004, p. 24). E com o diagnóstico constrói-se também a concepção de mundo da qual devemos nos distanciar:

Nesse processo de racionalização por que passa o esporte nos padrões e nos princípios da civilização industrial, o movimento realizado se reduz a ações regulamentadas e padronizadas que se orientam em grandezas mensuráveis e abstratas. Os movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas de medo, esperança, alegria etc., dos praticantes. As categorias "Instrumento" e "Função" são as mais importantes. O corpo é entendido unicamente como um instrumento que quando bem ajustado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica. (KUNZ, 2004, p. 25)

E então, feito o diagnóstico, elenca-se a necessária atuação a fim de transformar a realidade:

Assim, os aspectos que devem ser criticamente questionados no esporte, atualmente, são: o rendimento (Para qual rendimento?), a representação (institucional [clube, escola], estadual, nacional), o esporte de tempo livre (as influências que vem sofrendo) e o comércio e o consumo no esporte e seus efeitos. (KUNZ, 2004, p. 25)

Chegando “ao questionamento: sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” Kunz pergunta-se acerca das possibilidades do esporte. No entanto, não leva a termo a questão acerca dos valores por ele promovido ou

transmitido. Deste modo, pensa-o a partir de uma noção de coisa em si, ou de algo isento que constitui-se unicamente a partir daquilo que objetivamente se faz dele, no momento em que dele se ocupa. Por exemplo, afirmando que

O homem é um ser capaz de se desenvolver graças a seus interesses, seus desejos e suas necessidades. Infelizmente no estágio de desenvolvimento científico e tecnológico de hoje, e pela sua influência em todas as instâncias da vida, especialmente através da indústria cultural e dos meios de comunicação, os interesses, os desejos e as necessidades podem ser "formados" ideologicamente por essas instituições. (2004, p. 25)

Por mais que a crítica ao modo como os desejos e as necessidades possam “ser ‘formados’ ideologicamente por essas instituições”, não há outro modo de estes constituírem-se no humano. I.e. interesses, desejos e necessidades, eles sempre os são em virtude de determinada formação – não são inatos ou por si. Não há interesses, desejos ou necessidades que não se constituam na cultura. Por isso, nosso entendimento de que estes são construções estritamente morais – valores – e uma prescrição mormente moral não há de perceber que aquilo a que ela se propõe subjuga-se, de mesmo modo, a vontade de poder que constitui aquilo que ela critica, a saber, a norma que não diferencia subjetividades e requer-se universal. Contrariando, por exemplo, a afirmação de que “há sempre um espaço em que a comunicação humana é utilizada para a formação de falsas consciências, configurando visões de mundo ideologicamente falsas” (KUNZ, 2004, p. 44) – consciências distintas, perspectivas diversas, jamais verdadeiras ou falsas, pois em ambos os casos elas as são em decorrência da moral; de valores específicos – restritos.

Aqui tem-se a impressão de que existe algo que, pela lógica contemporânea, é reduzido; condicionado; impossibilitado de ser ele mesmo. Nesse caso, o esporte seria algo que propriamente não vem sendo, ou aquilo que não se identificaria com o modo que nós, a civilização industrial, o estamos praticando-constituindo. A questão é de ordem moral; da ordem dos valores que estão sendo veiculados com essa perspectiva – noção – de esporte. Por isso, haveríamos de nos questionarmos, não acerca de outro modo de prescrevê-lo; de introduzi-lo na escola, mas sim, se para os valores que pretendemos para o ambiente escolar, se tal atividade pode ou não ser útil, a depender de nossa visão de mundo; de nossos valores. Por exemplo, quando problematiza-se os fenômenos do seguinte modo:

É notório que o esporte, para ser praticado nos padrões e nos princípios do alto rendimento, requer exigências de que cada vez menos pessoas conseguem dar conta, mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir.

O estado inicial é essa falsa consciência de que o modelo do esporte de alto rendimento é o modelo adequado para a prática de esportes para todo mundo. A sujeição às suas exigências e pelas pré-condições físicas e técnicas, cada vez menos adequadas para sua prática, torna-se uma "coerção auto-imposta" e pelas limitadas possibilidades alternativas e criativas propicia uma "existência sem liberdade" no mundo esportivo. (KUNZ, 2004 , p. 34)

Não há falsidade tal como não há verdade: há um valor que dinamiza o esporte de alto rendimento que, quando universalizado, implica na impossibilidade de sua realização por todos. Do mesmo modo, não há verdade em denunciar ou libertar todos das amarras do esporte de alto rendimento. São perspectivas distintas e modos específicos de vivenciar o esporte e nisso nada têm de falso ou verdadeiro; de livres ou aprisionadoras. Ambas são em decorrência de específicas visões de mundo; de específica moral. Caso contrário: não havemos de compreender que age de modo livre um indivíduo que ao compreender amplamente o esporte de alto rendimento, tal como descrito pelo autor, tenha em si despertado o interesse de ser atleta? Esse sujeito há de ser diagnosticado como alienado; inconsciente? – Temos de perceber o problema implícito na tentativa de denúncia ou de reivindicar esta ou aquela perspectiva enquanto a mais adequada ou a correta, pois, podemos incorrer em perspectivas que, inadvertidamente, invalidam distintas possibilidades de vivenciar os fenômenos. Como no exemplo, o fenômeno esportivo. Para nós, o problema não está em querer ser atleta mas na imposição de tal racionalidade como o normal; o correto; o verdadeiro. Na imposição de um valor único para a vida, para a experiência humana frente aos fenômenos no mundo e na mesma imposição de quaisquer outros valores, por exemplo, a emancipação universal em que todos seres humanos são categorizados a partir da mesma métrica moral.

Ainda, poderíamos dizer que a crítica ao esporte pretende-se prescritiva no sentido que indica o modo como, caso não se efetive uma pedagogia crítica, este encamparia a “falsa consciência” na escola. Por certo, a EF pretende promover a emancipação e, nesse sentido, o esporte serve, ou é instrumentalizado, para que seja possível o desvelamento de outra realidade; da verdadeira consciência. Notadamente, os conteúdos da EF na escola, assim, constitui-se como meio para um fim específico e, este,

sua caracterização, é constituída em um movimento que busca problematizar a realidade social identificando que, em meio à falsas consciências, a intervenção pedagógica há de promover a emancipação no ambiente escolar. Nesse aspecto fundamenta-se nossa perspectiva de que, ao problematizar a realidade social a partir daquilo que, em decorrência de nossas visões de mundo, ela haveria de ser – movidos por utopias, implícitas ou explícitas – não somos capazes de compreender o que de fato está em disputa. Pois, não há certo ou errado no que se refere ao modo que na escola as consciências são formadas. Planos pedagógicos são elaborados em decorrência de interesses e motivações específicos e, nesse sentido, o debate acerca da moral e dos valores que constituem cada prática pedagógica, em nosso entendimento, pode permitir aos variados *tipos* de sujeitos optarem por quaisquer que sejam as realidades. Ser atleta ou não a partir de uma perspectiva crítica acerca do esporte pode ser também uma opção que em nada tem a ver com a “falsa consciência”.

Nesse sentido, nos parece mais adequado reivindicar que, àquelas(es) que objetivem determinada intervenção pedagógica, seria necessário agir em decorrência de preceitos específicos, observando adequadamente a coerência teórico-metodológica frente ao que é objetivado e o que é possível ser realizado. Deste modo, não invalida-se perspectivas teóricas mas delimita-se seus impasses, principalmente metodológicos, quando o que está em discussão é o objetivo e não o mérito de cada uma das perspectivas – todas constituem-se dos mais variados valores.

Obviamente que aqui não estamos afirmando que os valores são próprios das coisas e não das relações que se estabelecem a partir e com elas. Não é disso que se trata. Porém, afirmarmos que, nas aulas de EF, seríamos capazes de transformar o modo que as coisas são social e culturalmente valoradas, nos parece reivindicar um poder tal para uma disciplina específica frente a toda constituição cultural dos valores. Entendemos que no máximo seríamos capazes de questioná-los; pô-los em perspectiva a fim de que cada um constitua para si, quando perceberem necessário, tensionamentos frente aos valores que nos governam. Por isso o questionamento acerca da moral, dos valores implícitos a cada prática, parece-nos mais estratégico, pois, talvez, possam ser mais eficientes.

Principalmente se quantificarmos o tempo disponível de intervenção – muitas das vezes, não mais que duas aulas por semana.

Talvez uma EF que pretenda olhar para as necessidades individuais, ou aquilo que Kunz compreende como “reais interesses”, há de perceber o modo que os valores implicam em nossa visão de mundo e o que motivaria o interesse de cada indivíduo quando orientado por valores específicos coletivos ou individuais. Daí a possibilidade de problematizarmos a intervenção em virtude dos afetos, observando em que determinada perspectiva frente a prática haveria de ter potencial de cativar ou realizar tais interesses. Por isso a necessidade de, para tanto, dotarmo-nos de grande saúde compreendendo que as mais variadas experiências nos constituem e que, deste modo, perspectivamos a vida e optamos por aquela que melhor nos satisfaz.

Tal modo prescritivo de a abordagem crítico-emancipatória identificar a(o) interlocutor(a) específico a quem se endereça o discurso, também, podemos dizer que compõe o universo teórico da abordagem crítico-superadora – implicando assim em uma problematização que pretende-se universal e mais adequada frente as que até então produziram indivíduos não emancipados-críticos. Visto que, principalmente, requerem possuir a melhor leitura da sociedade (não percebendo que, no entanto, advoga-se em defesa de valores restritos: reivindica-se a melhor moral, por isso, uma verdade), objetivando um tipo específico de interlocutor:

Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19)

Com isso podemos inferir que a prescrição não pode ser compreendida como universal, mas, tão somente específica a um *tipo* de professora(o): “esperançoso em transformar sua prática”. Assim, tem-se ao menos dois complicadores, a saber, primeiro, que tal prescrição não se adequaria à profissionais que estivessem plenamente satisfeitos com suas práticas. Segundo, a noção prévia de adjetivar estes profissionais enquanto alienados, pois não orientados por uma perspectiva denominada crítica – o que, por certo, ignora a reivindicação, por parte de docentes que não compartilham da mesma concepção

de mundo; outras práticas pedagógicas que não sejam apenas motivadas por alienação mas por definitivas perspectivas políticas.

Por exemplo, a perspectiva defendida pelas autoras e autores da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (2012) tem em vista a construção de uma sociedade mais justa em virtude da crítica que fazem ao capitalismo contemporâneo. No entanto, há de compreender-se que, dentre as diversas possibilidades de intervenção pedagógica, poderá haver aquela que, partindo de um diagnóstico claro da sociedade, defenda a necessidade do progresso e com isso a manutenção da classe trabalhadora para a ordem *natural* do sistema econômico capitalista. Não há certo ou errado em defender essa ou aquela perspectiva; ou alienação e emancipação em apenas um dos lados. Acreditamos haver uma dinâmica quanto aos valores que pretenda-se defender enquanto valores universais, e nisso, incorre-se no equívoco de pretender o universal; o único; a verdade.

Quanto a *Metodologia do Ensino da Educação Física*, a obra antagoniza o diferente enquanto inconsciente desprovido de autonomia quando inviabiliza outras opções teóricas e pedagógicas à docentes que não constituam-se, tal como descrito, como indivíduos críticos. Pois, pretende “fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o[a] professor[a] a pensar autonomamente. A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19)

Ambas as perspectivas trazidas pelas abordagens teóricas crítico-emancipatória e crítico-superadora, nos parecem operar sob a mesma lógica – a mesma racionalidade; a mesma moral – tal como a BNCC, prescreve-se o valor, no entanto, crê-se uma abordagem não prescritiva por não prescrever as tarefas cotidianas que constituem a intervenção, observando que os temas tratados consideram

as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o[a] professor[a] no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. Nesse sentido, um livro de Metodologia da Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19)

Ainda que apontando “elementos básicos para: a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino”, os valores estão plenamente delimitados – a visão de mundo circunscrita. E, por isso, o debate acerca de qual prática pedagógica ou abordagem teórica será adotada, ele não é de ordem conceitual, mas sim moral-valorativa, pois político: as filiações se darão por empatia; pela coadunação das visões de mundo e não pelo debate epistemológico, notadamente, à: “uma concepção de currículo escolar vinculada a um projeto político-pedagógico, onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 25).

Detidamente, é esta perspectiva interventiva que Nietzsche nos auxilia questionar, pois em virtude de sua crítica, o filósofo compreende que o mal de nossa cultura ocidental é de ordem moral. O modo que nos relacionamos com o mundo está implicado naquilo que nele pretendemos valorar; no valor que atribuímos às coisas e que com o passar do tempo, acabamos por esquecer que elas são unicamente coisas de valor pelo valor que a elas foi atribuído. Assim, Nietzsche alerta a quem, por qualquer motivo, vê-se suspeitar do valor; da moral:

à primeira vista parece ser algo isolado, uma interrogação à parte; mas quem nesse ponto se detém, quem aqui aprende a questionar, a este sucederá o mesmo que ocorreu a mim – uma perspectiva imensa se abre para ele, uma nova possibilidade dele se apodera como uma vertigem, toda espécie de desconfiança, suspeita e temor salta adiante, cambaleia a crença na moral, em toda moral – por fim, uma nova exigência se faz ouvir. Enunciemo-la, esta *nova exigência*: necessitamos de uma *crítica* dos valores morais, *o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão* – para isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o *valor* desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, da utilidade, influência fecunda para o *homem* (não esquecendo o futuro do homem). (NIETZSCHE, 2009, p. 11-12)

É propriamente esta dinâmica que, acreditamos, compõe o horizonte teórico das duas abordagens teóricas anteriormente discutidas, bem como da BNCC. Ambas pretendem concretizar suas intervenções antagonizando o real em detrimento daquilo que

reivindicam mais adequado ao que foi estabelecido como bom; verdadeiro; legítimo ao humano.

Não há equívocos em prescrever ou intervir em virtude de tais procedimentos, no entanto, é necessário observar que não são constituídos de modo distinto aos modelos a que se opõem, i.e., em decorrência de visões de mundo específicas e do enaltecimento de valores específicos. Ainda, se constituem segundo a mesma lei moral, a saber, aquela que pretende-se universal. Por isso, ao reivindicarmos determinada verdade, Nietzsche observa adequadamente em que estamos implicados:

E se o contrário fosse a verdade? E se no “bom” houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedução, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente vivesse como que *às expensas do futuro*? Talvez de maneira mais cômoda, menos perigosa, mas também num estilo menor, mais baixo?... De modo que precisamente a moral seria culpada de que jamais se alcançasse o *supremo brilho e potência* do tipo homem? De modo que precisamente a moral seria o perigo entre os perigos?... (NIETZSCHE, 2009, p. 12)

É preciso não esquecermos de que podemos estar errados – de que não devemos buscar a conservação da verdade, mas determinada perspectiva que pretenda potencializar a vida, que para Nietzsche, não há de ser metafísica. Porém, uma busca justa, tão somente, àquelas(es) que não se satisfazem com a metafísica: intentados em constituir uma perspectiva, não uma verdade!

Aqui reside nossa abertura argumentativa, propriamente, o perspectivismo. Não cabe-nos identificar ou indicar qual intervenção ou qual abordagem teórica é a correta ou a necessária à emancipação humana. Notadamente, à emancipação, segundo Nietzsche, é necessário primeiramente compreendermos os perigos da moral; os limites ao humano quando objetivamos as coisas no mundo pretendendo delimitar o falso e o verdadeiro, instituindo assim o valor máximo do *tipo* asceta, aquele que:

trata a vida como um caminho errado, que se deve enfim desandar até o ponto onde começa; ou como um erro que se refuta – que se deve refutar com a ação: pois ele exige que se vá com ele, e impõe, onde pode, a sua valoração da existência. Que significa isso? Um tal monstruoso modo de valorar não se acha inscrito como exceção e curiosidade na história do homem: é um dos fatos mais difundidos e duradouros que existem. (...). Pois uma vida ascética é uma contradição: aqui domina um ressentimento ímpar, aquele de um insaciado instinto e vontade de poder que deseja senhorear-se, não de algo da vida, mas da vida mesma, de suas condições maiores, mais profundas e fundamentais; aqui se faz a tentativa de usar a força para estancar a fonte da força; aqui o olhar se volta, rancoroso e pérfido, contra o florescimento fisiológico mesmo,

em especial contra a sua expressão, a beleza, a alegria; enquanto se experimenta e se busca satisfação no malogro, na desventura, no fencimento, no feio, na perda voluntária, na negação de si, autoflagelação e autossacrifício. (NIETZSCHE, 2009, p. 98-99)

Uma perspectiva crítica no campo da EF, que objetivasse a emancipação tal como nos requer Nietzsche, uma emancipação ética que compreenda que os valores nada são além de hábitos adquiridos e eleitos enquanto mais adequados a depender do que se objetiva, seria uma perspectiva de EF que problematizasse, por exemplo, diversas possibilidades de experiências esportivas; frente ao fenômeno Esporte, modos de compreendê-lo e vivenciá-lo sem a necessidade de adjetivar este ou aquele enquanto alienado ou não emancipado. Desse modo, ficaria a cargo de cada indivíduo perceber o modo que é afetado por cada uma das possibilidades e, assim, decidir – autonomamente – qual adequa-se melhor ao *seu* interesse.

O juízo moral há de existir no modo que cada um de nós nos relacionamos com as coisas no mundo. No entanto, uma intervenção pedagógica que objetiva realizar-se em virtude de valores específicos – constituindo-se enquanto este juízo –, incorre em invisibilizar as demais e, por certo, perde em perspectiva e na possibilidade de promover-se enquanto a mais adequada – não havendo parâmetros para que enalteçam-se seus valores ou a disputa na qual há de hierarquizar-se.

É nessa necessidade que reside a dificuldade em enfrentarmos determinada prescrição moral. Pois, ainda que pretenda-se distinta, opera sob a mesma dinâmica moderna: por vontade de verdade implica as disputas no mundo à dualidade metafísica na qual a realidade é adjetivada – e até predicada – como algo que não poderia ser ou que haveria – e há – de ser de outro modo. Já que, de alguma forma, ela foi corrompida, alijada de sua efetiva realidade e, por isso, os seres humanos devem ser pedagogizados pelo novo, pela verdade mais recente que dará conta de promover sua emancipação, tornando-o crítico e consciente daquilo que *realmente* constitui nossas relações no mundo.

Nietzsche nos diz muito acerca dessa dificuldade, de colocarmo-nos frente ao que de mais socrático há em nós – apesar de publicado em 1887, nos é desafiadoramente contemporâneo:

A quem se dirigir atualmente com tais esperanças e pretensões?... Teríamos contra nós, precisamente os homens bons; e também, é claro, os cômodos, os conciliados, os vãos, os sentimentais, os cansados... O que ofende mais fundo, o que separa mais radicalmente, do que deixar perceber o rigor e a elevação com que se trata a si mesmo? Por outro lado – como se mostra afável, como se mostra afetuoso o mundo, tão logo fazemos como todo mundo e nos “deixamos levar” como todo mundo!... Para aquele fim seria preciso uma outra espécie de espíritos, diferentes daqueles prováveis nesse tempo: espíritos fortalecidos por guerras e vitórias, para os quais a conquista, o perigo e a dor se tornaram até mesmo necessidade; seria preciso estar acostumado ao ar cortante das alturas, a caminhadas invernais, ao gelo e aos cumes, em todo sentido; seria preciso mesmo uma espécie de sublime maldade, uma última, securíssima petulância do conhecimento, própria da grande saúde, seria preciso, em suma e infelizmente, essa mesma grande saúde!... o espírito criador cuja força impulsora afastará sempre de toda transcendência e toda insignificância, cuja solidão será mal compreendida pelo povo, como se fosse fuga da realidade – (...). (NIETZSCHE, 2009, p. 78)

Esse humano

do futuro, que nos salvará não só do ideal vigente, como daquilo que *dele forçosamente nasceria*, do grande nojo, da vontade de nada, do niilismo, esse toque de sino do meio-dia e da grande decisão, que torna sua finalidade e ao homem sua esperança, esse anticristão e antiniilista, esse vencedor de Deus e do nada *ele tem que vir um dia...* (NIETZSCHE, 2009, p. 78-79)

No entanto, esse humano do futuro, este que seria capaz de realizar uma prescrição perspectivista, terá de ser capaz de distanciar-se da metafísica – aquele que não deixará guiar-se pela “*Má compreensão do sonho*”, em que:

Nas épocas de cultura tosca e primordial o homem acreditava conhecer no sonho um *segundo mundo real*; eis a origem de toda metafísica. Sem o sonho, não teríamos achado motivo para uma divisão do mundo. Também a decomposição em corpo e alma se relaciona à antiquíssima concepção do sonho, e igualmente a suposição de um simulacro corporal da alma, portanto a origem de toda crença nos espíritos e também, provavelmente na crença nos deuses: “os mortos continuam vivendo, *porque* aparecem em sonho aos vivos”: assim se raciocinava outrora, durante muitos milênios”. (NIETZSCHE, 2005b, p. 18)

Notemos que: “Ao atacar de modo veemente a metafísica em vários momentos de sua obra, Nietzsche está antes de mais nada a combater o dualismo de mundos e a criticar toda e qualquer concepção que esteja comprometida de algum modo com o plano transcendente” (MARTON, 2016c, p. 302). Nos filiarmos a tal perspectiva nos exige entrincheirarmo-nos “No combate à metafísica” em que

Nietzsche ataca a distinção que ela estabelece entre mundo sensível e inteligível. Se a metafísica postula a existência de um mundo verdadeiro, é por desprezar o que ocorre aqui e agora; se opõe aparência e realidade, é por ignorar que esta nada mais é do que um feixe perspectivista. Na tentativa de negar *este* mundo em que nos achamos, a metafísica procurou forjar a existência de outro; durante séculos, fez dele a sede e a origem dos valores. (...) Ao camuflar a dor, hostilizou a vida; ao escamotear o sofrimento, tratou o mundo como um erro a refutar. (MARTON, 2016c, p. 303-304)

Levando em conta o que Nietzsche nos afirma acerca do modo que hábitos são incorporados e, assim, constituem nossos modos de interpretar, tal combate não seria apenas uma opção teórica ou uma afiliação meramente metodológica, pois o método nos exigiria uma ferramenta específica, a saber, a grande saúde. Deste modo, o combate à metafísica só é possível a quem constitua-se tal como o *tipo* Nietzsche, detentor de grande saúde; quem compreenda que a existência humana é tão somente corpórea e que razão, espírito ou alma são abstrações da linguagem que em nada constituem-se anterior ou supra corpóreas. Pois, é possível romper com a metafísica quando se compreende que

não existe uma saúde em si, e todas as tentativas de definir tal coisa fracassaram miseravelmente. Depende do seu objetivo, do seu horizonte, de suas forças, de seus impulsos, seus erros e, sobretudo, dos ideais e fantasias de sua alma, determinar *o que* deve significar também para seu corpo. Assim, há inúmeras saúdes do corpo; e quanto mais deixarmos que o indivíduo particular e incomparável erga sua cabeça, quanto mais esquecermos o dogma da “igualdade dos homens”, tanto mais nossos médicos terão de abandonar o conceito de uma saúde normal, juntamente com dieta normal e curso normal da doença. (...): que numa pessoa, é verdade, poderia parecer o contrário da saúde de uma outra. Enfim, permaneceria aberta a grande questão de saber se podemos *prescindir* da doença, até para o desenvolvimento de nossa virtude, e se a nossa avidez de conhecimento e autoconhecimento não necessitaria tanto da alma doente quanto da sadia; em suma, se a exclusiva vontade de saúde não seria um preconceito, uma covardia e talvez um quê de refinado barbarismo e retrocesso. (NIETZSCHE, 2012, p.134-135)

Talvez, preconceito tal como a noção da emancipação e a constituição plena de uma consciência crítica que seja única e mesma a todas as pessoas. Que estariam delimitados ao modo da “*Astrologia e coisas afins*”, em que

é provável que os objetos da sensibilidade religiosa, moral e estética pertençam apenas à superfície das coisas, enquanto o ser humano gosta de crer que pelo menos nisso ele toca no coração do mundo; ele se engana, porque essas coisas o fazem tão bem-aventurado e tão profundamente infeliz, e portanto mostra aí o mesmo orgulho que na astrologia. Esta acredita que o céu estrelado gira em torno do destino do homem; o homem moral pressupõe que aquilo que está

essencialmente em seu coração deve ser também a essência e o coração das coisas. (NIETZSCHE, 2005b, p. 17-18)

Assim, o humano moral também pressupõe que “aquilo que está essencialmente em seu coração”, movido pela vontade de verdade, deva ser “a essência e o coração” de toda a humanidade e, por isso, crê e move-se pela explícita ou implícita noção de um “mundo metafísico”:

É verdade que poderia existir um mundo metafísico; dificilmente podemos contestar a sua possibilidade absoluta. Olhamos todas as coisas com a cabeça humana, e é impossível cortar essa cabeça; mas permanece a questão de saber o que ainda existiria do mundo se ela fosse mesmo cortada. Esse é um problema puramente científico e não muito apto a preocupar os homens; mas tudo o que até hoje tornou para eles valiosas, pavorosas, prazerosas as suposições metafísicas, tudo o que as criou, é paixão, erro e auto-ilusão; foram os piores, e não os melhores métodos cognitivos, que ensinaram a acreditar nelas. Quando esses métodos se revelam o fundamento de todas as religiões e metafísicas existentes, eles foram refutados. Então resta ainda aquela possibilidade; mas com ela não se pode fazer absolutamente nada, muito menos permitir que felicidade, salvação e vida dependam dos fios de aranha de tal possibilidade. Pois do mundo metafísico nada se poderia afirmar além do seu ser outro, um para nós inacessível, incompreensível ser-outro; seria uma coisa com propriedades negativas. – Ainda que a existência de tal mundo estivesse bem provada, o conhecimento dele seria o mais insignificante dos conhecimentos: mais ainda do que deve ser; para o navegante em meio a um perigoso temporal, o conhecimento da análise química da água. . (NIETZSCHE, 2005b, p. 19-20)

O mundo metafísico constitui enquanto possibilidade à prática cotidiana, na medida que nos permite inferir acerca de outra existência possível; imaginar outra realidade a ser construída – aqui reside a negação – mesmo assim, defini-lo não implica em sermos capazes de transformá-lo. I.e., por mais que confundamos o diagnóstico que realizamos do presente como a efetiva realidade e não com o que de fato ele é, tão somente uma interpretação, isso não nos resolve o problema a respeito de como interferimos em sua constituição, como intervirmos promovendo esta ou aquela prática pedagógica; a química do esporte, de certo, não diz muito sobre o modo como nós por tempos o havemos navegado – não diz muito sobre o fim a ser promovido, a saber, a constituição de um *tipo* humano que seja capaz de compreendê-lo, buscar refutá-lo ou requerê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa pesquisa nos deparamos com algumas dificuldades e questões que redimensionaram aquilo que inicialmente pensávamos acerca da prescrição no campo da EF. No diálogo com a Filosofia, nos alinhamos àquilo que Nietzsche anuncia ser o que nos impede de experimentarmos a vida na imanência, no contingente sem a necessidade de vinculá-la há um futuro, principalmente, metafísico – pós vida; o que dá origem ao modo como interpretamos o mundo a partir da necessária relação entre sujeito-objeto com a qual até aqui compreendeu-se a possibilidade de desvendarmos a verdade; aquilo que em realidade são as coisas no mundo.

Nietzsche nos indica que o imperativo da razão nos remete ao que foi operado por Sócrates; a guinada ao modo racional de compreensão do mundo. Pois, é com Sócrates que se inicia o modo que passamos, nós ocidentais, a reivindicar a primazia da razão frente aos demais sentidos, subjugando à razão toda a sensibilidade. Sócrates é compreendido como “o precursor de nosso mundo moderno”, quem teve o “mérito de não ter simplesmente especulado, como seus predecessores, mas antes ter ambicionado um saber seguro e verificável, razão pela qual ele é para Nietzsche o antepassado da ciência e da cultura moderna (BECKE, 2014, p. 522-523).

Nas palavras de Nietzsche, Sócrates daria fim ao que movimentava culturalmente os gregos em sua época: “O fanatismo com que toda a reflexão grega se lança à racionalidade mostra uma situação de emergência: estavam em perigo, tinham única escolha: sucumbir ou – ser *absurdamente racionais*... (...). É preciso ser prudente, claro, límpido a qualquer preço: toda concessão aos instintos, ao inconsciente, leva para baixo...” (NIETZSCHE, 2006a, p. 22). Fez-se necessário em Sócrates “fazer da *razão* um tirano” (NIETZSCHE, 2006a, p. 21).

Algo mais complexo que a mera vontade ou busca individual, mais próximo de um acontecimento na cultura

A sabedoria instintiva mostra-se, nessa natureza tão inteiramente anormal, apenas para contrapor-se, aqui e ali, ao conhecer consciente, *obstando-o*. Enquanto, em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa-criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora, em Sócrates é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador

– uma verdadeira monstruosidade *per defectum*! E na verdade percebemos aí um monstruoso *defectus* de toda disposição mística, de modo que se poderia considerar Sócrates como o específico *não-místico*, no qual, por superfecção, a natureza lógica se desenvolvesse tão excessiva quanto no místico a sabedoria instintiva. De outro lado, porém, aquele impulso lógico que aparece em Sócrates estava inteiramente proibido de voltar-se contra si próprio; nesse fluir desenfreado mostra ele uma força da natureza, como só encontramos, para o nosso horrorizado espanto, nas maiores de todas as forças instintivas. (NIETZSCHE, 2007, p. 83)

Deste modo formula-se

uma profunda *representação ilusória*, que veio ao mundo pela primeira vez na pessoa de Sócrates – aquela inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge até os abismos mais profundos do ser e que o pensar está em condições, não só de conhecê-lo, mas inclusive de *corrigi-lo*. Essa sublime ilusão metafísica é aditada como instinto à ciência, e a conduz sempre de novo a seus limites, onde ela tem de transmutar-se em *arte*, que *é o objetivo propriamente visado por esse mecanismo*. (NIETZSCHE, 2007, p. 91)

Por isso nosso horizonte é o debate acerca da racionalidade moderna, problematizando o modo que determinada forma de compreensão do mundo implica no modo que com ele nos relacionamos. Assim, antes de pensarmos o que configura cada relação que se estabelece entre quem prescreve e a quem se direciona a prescrição, optamos por trilharmos um caminho que busca, anteriormente, inferir acerca do modo que estas relações se dão, a saber, a partir de uma dinâmica – moderna – na qual a razão é tida como o instinto mais valioso. Uma perspectiva que, talvez tenha sido tomada como primeira necessidade ao debate da prescrição, determinada diretriz que orientou-se por observar no campo da EF e trazer para o debate do campo a perspectiva de Nietzsche, aquela em que afirma: “é preciso agora pronunciar-se acerca de como a influência de Sócrates, até o momento presente, e inclusive por todo o porvir afora, se alargou sobre a posteridade, qual uma sombra cada vez maior no sol do poente” (NIETZSCHE, 2007, p. 89). De certo modo, se nossa questão diz respeito a outros modos de prescrever, haveríamos de objetivar o que orienta nosso modo prescritivo de agir, i.e., em vista de que acreditamos em nossa capacidade de solucionar problemas a partir do uso da razão – inferir a verdade.

Nesse sentido, tomamos como imperativo a noção nietzschiana que vê em Sócrates “o ponto de inflexão” no qual, nós humanos, estamos imbrincados até o momento presente, pois:

Quem se der conta com clareza de como depois de Sócrates, o mistagogo da ciência, uma escola de filósofos sucede a outra, qual onda após onda, de como uma universalidade jamais pressentida da avidez de saber, no mais remoto âmbito do mundo civilizado, e enquanto efetivo dever para com todo homem altamente capacitado, conduziu a ciência ao alto-mar, de onde nunca mais, desde então, ela pôde ser inteiramente afugentada, de como através dessa universalidade uma rede conjunta de pensamentos é estendida pela primeira vez sobre o conjunto do globo terráqueo, com vistas mesmo ao estabelecimento de leis para todo um sistema solar; quem tiver tudo isso presente, junto com a assombrosamente alta pirâmide do saber hodierno, não poderá deixar de enxergar em Sócrates um ponto de inflexão e um vértice da assim chamada história universal. (NIETZSCHE, 2007, p. 91)

Atentamo-nos em observar o modo que dada racionalidade prescritiva implica na prática pedagógica no campo da EF. Evidentemente que a prescrição é tomada de modo global, o que não quer dizer que em cada período histórico não se prescreveu com objetivos distintos e a partir de necessidades específicas. Tendo em vista que existam particularidades em distintos modos de prescrever, por exemplo, não poderíamos afirmar que a prescrição médica do início do século XX pode ser compreendida tal qual a prescrição realizada nos anos iniciais do século XXI, porém, ancorados em Nietzsche, acreditamos ser possível afirmar que, ao menos no ocidente, o pano de fundo em distintos modos prescritivos é o já anunciado “ponto de inflexão” socrático que implica no modo com que cada uma delas é efetivada – é em virtude da razão, de sua primazia frente ao sensível; da distinção entre sensível e cognoscível; da instituição da metafísica que, desde Sócrates, operamos em nosso dia a dia. Por isso, nos distanciamos de uma perspectiva epistêmica na medida em que nos aproximando de um debate acerca da racionalidade moderna. Mais próximos, talvez, de objetivarmos

algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época – grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. (FOUCAULT, 2008, p. 214)

Estaríamos na modernidade sob o julgo dessa escrita, no entanto, na trilha da filosofia nietzschiana, agora somos capazes de inferir que, quanto a “legislação crítica” que governa nossa prática cotidiana, sabemos quem é seu autor: Sócrates.

Ainda que, compreendendo que há peculiaridades nos distintos modos de prescrever tanto na medicina quanto no campo da EF, tais peculiaridades não foram nosso objeto de análise. Não intentamos aqui realizar, por exemplo, uma análise “no nível das regularidades discursivas”, i.e., não objetivamos

o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. (FOUCAULT, 2008, p. 214)

Não nos atemos à *episteme* que no campo da EF configuraria determinados modos de prescrever no contemporaneidade. Anteriormente, objetivamos evidenciar o modo que diversos *tipos* prescritivos operam em decorrência do uso socrático da razão, i.e., do modo que relegam os sentidos elegendo a razão como valor primeiro; operam a partir da distinção mente e corpo – corpo e humano –, reivindicando a primazia daquilo que não é corpóreo; que não está circunscrito nos sentidos.

Um movimento necessário, em um primeiro momento, e que, em um momento posterior, nos permitirá objetivar tais relações.

Por isso, acreditamos ser possível inferir que a prescrição metafísica, aquela em decorrência do paradigma diagnóstico-prescrição, parece-nos estar em acordo, ou ao menos pode ser associada, ao *tipo* Barbosa quando este identifica poder perspectivar a realidade e nela identificar quem são ou não os mais e menos aptos; os mais e menos habilidosos; os mais e menos saudáveis; os críticos - os emancipados e os alienados. Nesse sentido, ao mesmo passo que objetivamos dialogar com a filosofia de Nietzsche e, por isso, metodologicamente, nos distanciar do *tipo* Barbosa e aproximarmo-nos do *tipo* Santin, acreditamos que tenha ficado claro que, para uma prática prescritiva que pretenda-se não metafísica, havemos de nos distanciar das abordagens pedagógicas que, no campo

da EF, objetivam, tal como o *tipo* Barbosa, anunciar qual é a verdade e, com isso, qual o verdadeiro papel-função social da EF. No entanto, para isso devemos nos aproximar do *tipo* Nietzsche. I.e., uma perspectiva que talvez possa nos permitir realizar tal objetivo seja aquela que contrapõe-se ao modo que a modernidade convencionou compreender *corpo* e, com isso, incorporou a noção de saúde e doença em uma visão de mundo que vê benefício – ao menos meta – nos estados corpóreos que conservam aquilo que convencionou-se chamar de vida saudável; qualidade de vida (tal como o *tipo* Barbosa, a busca por atingir e conservar a consciência não alienada).

Uma prescrição que oriente-se ou busque fundamentar-se, por assim dizer, nos preceitos do *tipo* Nietzsche não poderia pretender-se nietzschiana unicamente por uma visada teórico-metodológica, pois, haveria de constituir-se por ventura da visão de mundo de pesquisadoras e pesquisadores que, ao incorporar tal perspectiva, percebessem constituídos de *grande saúde*; existência efetivamente corpórea aberta às mais variadas experiências em que corpo e saúde não são compreendidos a partir de um modelo único a ser buscado e que seu estado ótimo seja em decorrência de determinado parâmetro-diretriz-valor, propriamente, moral – a este objetivo faz-se necessário romper com a noção socrática.

A EF pode, também, constituir-se em uma outra perspectiva que problematize o que pode ser realizado a partir da intervenção pedagógica. Ao contrário de esta ser modulada em decorrência do fim que objetiva-se atingir; do estado que pretende-se conservar. Deste modo, constituindo-se em uma perspectiva mais ética que moral. Visto que, ainda que em decorrência de valores específicos, estes compreender-se-iam enquanto uma possibilidade entre várias, i.e., a intervenção realizar-se-ia, por exemplo, com o intuito de promover o debate acerca das consciências possíveis e não em virtude daquela que se objetiva – pois, abertura; criação e não fechamento; determinação; conservação. Nesse sentido, nos distanciamos do *tipo* Barbosa, bem como nos distanciamos do *tipo* crítico superador e do *tipo* crítico emancipatório. No entanto, com estes dividimos a mesma noção de que o diagnóstico que fazemos da sociedade moderna exige-nos enfrentar a desigualdade social. No entanto, contrariamente a estes, tal como nos indica Nietzsche acerca da modernidade, não podemos efetivar uma prática pedagógica que

orientar-se por conservar, ainda, demais valores modernos: verdade e universalidade por exemplo. Para tanto, devemos pensar uma prática pedagógica que esteja aberta para a compreensão perspectivista; para a compreensão das subjetividades e singularidades que constituem o humano, cada humano especificamente – pois pensar a coletividade, as possibilidades de uma sociedade menos desigual, não é sinônimo de, no outro, invisibilizarmos as individualidades, os desejos, os afetos.

No entanto, arriscamos dizer que um outro modo prescritivo, que não o estritamente moral; metafísico, será possível somente a quem constituir-se leitora(or) de Nietzsche, a partir das diretrizes observadas pelo filósofo. Por isso, apenas para quem constituir-se, tal qual o *tipo* Nietzsche, a saber, detentor de *grande saúde*, que com ele compartilhe determinada visão de mundo, aquela que põe-se em combate com a metafísica – frente ao hegemônico: faz-se necessária outra ação no mundo. Assim, cabe a questão, quem são estas(es): seríamos nós, já aquelas(es) que Nietzsche nomeou como humanos do futuro?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. PRÁTICAS CORPORAIS E GRANDE SAÚDE: UM ENCONTRO POSSÍVEL. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 4, p. 229–244, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/13280>>. Acesso em: 6 out. 2018.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a estratégia de saúde da família: formação e atuação profissional. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1127–1144, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000400012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7 fev. 2019.

ARALDI, Clademir Luís. Tipo (Typus). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 394–396.

ARAÚJO, Denise Sardinha Mendes Soares de; ARAÚJO, Claudio Gil Soares de. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 6, n. 5, p. 194–203, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922000000500005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7 fev. 2019.

AZEREDO, Vânia Dutra de. Genealogia (Genealogie). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 243–245.

AZEREDO, Vânia Dutra De. Interpretação (Auslegung, Interpretation). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 273–276.

AZEREDO, Vânia Dutra De. Moral (Moral). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 309–311.

BAGRICHEVSKY, Marcos. A formação profissional em educação física enseja perspectivas (críticas) para atuação na saúde coletiva? *In: Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007, p. 33–46.

BARBANTI, Valdir J. Prescrição. *In: Dicionário de Educação Física e esportes*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 474.

BARBANTI, Valdir J. Prescrição de treinamento. *In: Dicionário de Educação Física e esportes*. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 474.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação física e filosofia: a relação**

necessária. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Educação física escolar: libertando-se da caverna. **Sprint Magazine**, v. 99, p. 7–9, 1998.

BARJUD, Renan Almeida; SILVA, Fidel Machado de Castro; ROBLE, Odilon José. Aproximações entre a roda de capoeira e o coro ditirâmico nos rituais dionisíacos da Grécia antiga. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. 2948, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37817>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BECKE, Andreas. Sócrates. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 522–524.

BIRMAN, Joel. A Physis da saúde coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 15, n. suppl, p. 11–16, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312005000300002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BOGÉA, Diogo. **Metafísica da vontade, metafísica do impossível: A dimensão pulsional como terceiro excluído**. PUC-Rio, 2016.

BORSBOOM, Denny; CRAMER, Angélique O. J.; KALIS, Annemarie. Brain disorders? Not really: Why network structures block reductionism in psychopathology research. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 42, p. e2, 2019. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/S0140525X17002266/type/journal_article>. Acesso em: 18 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência : por uma sociologia clinica do campo científico**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

BRACHT, Valter. COLETIVO DE AUTORES: a cultura corporal em questão - Depoimento. *In: Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 142–155.

BRACHT, Valter. EDUCAÇÃO FÍSICA & CIENCIA: CENAS DE UN CASAMENTO (IN)FELIZ. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53–63, 2000.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: MAGISTER LTDA, 1997.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física"? **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 2, n. 2, p. I–VIII, 1995.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2188/906>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

CARVALHO, Yara Maria de. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira de Saúde da Família (Brasília)**, v. VII, n. Brasília, p. 33–45, 2006. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/revistas/revista_saude_familia11.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CARVALHO, Yara Maria de; CECCIM, Ricardo Burg. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, GASTÃO WAGNER DE SOUSA; MINAYO, MARIA CECÍLIA DE SOUZA; AKERMAN, MARCO; *et al* (Orgs.). **Tratado de Saúde Coletiva**. 2ª. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008, p. 137–170.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia . **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Huicitec, 2001.

CASTRO, Waldyr Lins de. Dois olhares se entrecruzam (Prefácio). In: **BARBOSA, C. L. DE A. Educação física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 09–14.

CECCIM, Ricardo Burg; BILIBIO, Luiz Fernando. Singularidades da Educação Física na saúde: desafios à educação de seus profissionais e ao matriciamento interprofissional. In: **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007, p. 47–62. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/84911>>.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A LEI 10.639/03: ARTICULANDO COM AS MATRIZES AFRICANAS NA ESCOLA EM SALVADOR -BA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10, n. Ed. Especi, p. 676–692, 2018. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/489>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORBANEZI, Eder. Perspectivismo (Perspektivismus). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 336338.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio; DA SILVA, Renato Izidoro. “O QUE PODE UM CORPO?”: DEVIR ATLETA E A POTÊNCIA DOS FENÔMENOS. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 23, n. 4, p. 1459, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73698>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DA SILVA, Renato Izidoro; ZOBOLI, Fabio. Música, corpo e Educação Física. *Motrivivência*, v. 27, n. 44, p. 125, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p125>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELLINGER, Jakob. Perspectivismo. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 441–443.

DESCARTES, René. **Meditações sobre a filosofia primeira**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A contribuição da filosofia para a área de educação física e/ou ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, p. 167–171, 1996.

FIGUEIRA JUNIOR, Aylton. **Introdução**. PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Disponível em: <https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CREF4SP_Livro_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, Laura Villares de. Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana. *Psicologia USP*, v. 16, n. 3, p. 45–69, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000200004&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 abr. 2019.

FREZZATTI JR., Wilson Antonio. Fisiopsicologia (Physio-Psychologie). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 236–238.

FREZZATTI JR., Wilson Antonio. **Nietzsche contra Darwin**. [s.l.]: Edições Loyola, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; COLLET, Carine; *et al.* ESPORTE CONTEMPORÂNEO: PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p. 115–127, 1997. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6444>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; DARIDO, Suraya Cristina. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 16, n. 3, p. 751–761, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3238>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

GEN. **Dicionário Nietzsche. São Paulo**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

GIACOIA JR, Osvaldo. **Nietzsche**. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2000.

GOEDERT, Georges. Sujeito. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 533–535.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Processo Civilizador: apontamentos metodológicos na historiografia da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 3, p. 773–783, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000300017&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 25 fev. 2019.

GOMES, Ivan; ALMEIDA, Felipe Quintão; MARINOTTE, Arielle; *et al.* O CORPO COMO TEMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA EM CINCO PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 427, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/73701>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GONÇALVES, Andréia Santos; AZEVEDO, Aldo Antonio de. O CORPO NA CONTEMPORANEIDADE: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PODE RESSIGNIFICÁ-LO? **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 1, p. 119–130, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4322/2924>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

HAVEMANN, Daniel. Tipo. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014,

p. 540.

HEIT, Helmut. Interpretação. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 303–305.

HEIT, Helmut. Verdade. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 557–559.

HERÁCLITO. **Heráclito: fragmentos contextualizados**. São Paulo: Odysseus, 2012.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Alienação. *In: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Prescrição. *In: Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ITAPARICA, André Luís Mota. Introdução. *In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (Org.). Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida*. São Paulo: Hedra, 2014, p. 9–25.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

JOISTEN, Karen. Corpo (Leib). *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 113–114.

JULIÃO, JOSÉ NICOLAO. Sobre o prólogo do Zaratustra. **Cadernos Nietzsche**, v. 23, p. 75–104, 2007. Disponível em: <<http://www.anpof.org/portal/index.php/ES-ES/ppe/user-item/15334-cadernos-nietzsche/16524-sobre-o-prologo-do-zaratustra>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LAZZOLI, José Kawazoe; NÓBREGA, Antonio Claudio Lucas da; CARVALHO, Tales de; *et al.* Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 4, n. 4, p. 107–109, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86921998000400002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7 fev. 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa; PAES, Roberto Rodrigues; *et al.* Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (Online)**, v. 13, p. 41–58, 2014.

LESSA, Patricia; FURLAN, Cassia Cristina; CAPELARI, Julia Bellini. Pedagogia do corpo e construção do gênero na prática de musculação em academias. **Motrivivência**, v. 0, n. 37, p. 41–50, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/24449>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

LIMA, Márcio José Silveira. Metáfora (Metapher). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 304–306.

LIMA, Márcio José Silveira. Verdade (Wahrheit). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 408–411.

LOPES, Maria Emília Limeira; SOBRINHO, Moisés Domingos; COSTA, Solange Fátima Geraldo da. Contribuições da sociologia de Bourdieu para o estudo do subcampo da enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 819–825, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072013000300031&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LOVISOLO, Hugo. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 2, n. 2, p. XVIII–XXIV, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2192/911>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1984.

MANOEL, Edison de Jesus; CARVALHO, Yara Maria de. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 389–406, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MANUILA, L.; MANUILA, A; LEWALLE, P; *et al.* Prescrição. *In: Dicionário médico*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003, p. 275.

MARQUES, António. **A filosofia perspectivista de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

MARTON, Scarlett. A terceira margem da interpretação. *In: A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. São Paulo: Annablume, 1997, p. 7–48.

MARTON, Scarlett. Força (Kraft). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 239–204.

MARTON, Scarlett. Metafísica (Metaphysik). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 302–304.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Disponível em: <<https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&q=valores+humanos&btnG=&lr=#1>>.

MARTON, Scarlett. Psicologia (Psychologie). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 348–349.

MARTON, Scarlett. Vontade de potência (Wille zur Macht). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 423–425.

MELO NETO, João Evangelista Tude de. Vontade de verdade (Wille zur Wahrheit). *In: Dicionário Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 425–427.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A doutrina da vontade de poder em Nietzsche**. São Paulo: Annablume, 1997.

MÜLLER, Enrico. Moral. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 379–382.

NASSER, Eduardo. Nietzsche e a busca pelo seu leitor ideal. **Cad. Nietzsche**, p. 33–56, 2014. Disponível em: <scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lang=pt>.

NIEMEYER, Christian (Org.). **Léxico de Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falava Zaratustra**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Fragmentos póstumos, vol. IV: 1885-1889 (Ed. Diego Sánchez Meca, Trad. Juan Luis Vermal y Juan B. Linares)**. Madrid: Tecnos,

2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano demais humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. São Paulo: Hedra, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. *In: Sobre verdade e mentira*. São Paulo: Hedra, 2008.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; ANDRIEU, Bernard. CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE: ESTUDOS FRANCESES E BRASILEIROS NO PERÍODO DE 1970-1990. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 1, p. 305, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75177>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

OLIVEIRA, Márcia Rezende de. **Ecce homo, a fisio-psicologia de um tipo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2007, 2007.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes De; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213–230, 2006. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/84911>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates precedido de Êutifron (Sobre a piedade) e seguido de Críton (Sobre o Dever)**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2014.

PORTELA, Alyne da Silva; SIMÕES, Mônica Oliveira da Silva; FOOK, Sayonara Maria Lia; *et al.* Prescrição médica: orientações adequadas para o uso de medicamentos? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. suppl 3, p. 3523–3528, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000900027&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7 fev. 2019.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia; FREIRE, José-Jozefran. O dualismo de Descartes como princípio de sua Filosofia Natural. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, p. 157–170, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

40142013000300012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 4 abr. 2019.

RIBEIRO, Alex Natalino; CORREIA, Renan Felipe. QUE SÃO VALORES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DELIMITANDO O CONCEITO, RECEANDO O LUGAR COMUM. OU NIETZSCHE FRENTE A VOLTAIRE E ROUSSEAU. *In*: FERREIRA, Maísa; RIBEIRO, Alex Natalino (Orgs.). **Anais do I Fórum Discente de Pós-Graduação FEF-UNICAMP**. CAMPINAS - SP: FEF/UNICAMP, 2018, p. 12–13. Disponível em: <<https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/posgraduacao/forumpg/anais-forum-discente-posgrad-2018.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

ROMERO, Alexandre; RIBEIRO, Evelyn Helena C.; GUERRA, Paulo Henrique. **PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES. PRESCRIÇÃO DE EXERCÍCIOS E ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Disponível em: <https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CREF4SP_Livro_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RUBIRA, Luís Eduardo Xavier. Sujeito (Subjekt). *In*: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 387389.

SALANSKIS, Emmanuel. Corpo (Leib). *In*: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 159–161.

SALANSKIS, Emmanuel. Grande saúde (grosse Gesundheit). *In*: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 269–261.

SALANSKIS, Emmanuel. Hierarquia (Rangordnung). *In*: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 253–254.

SANTIN, Silvino. A respeito de comentários. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 2, n. 2, p. IX–XIV, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2189/907>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTIN, Silvino. Educação física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade. **Kinesis**, v. 0, n. 0, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10359>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, Maria Carolina Alves dos. A lição de Heráclito. **Trans/Form/Ação**, v. 13, n. 0, p. 01–09, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731990000100001&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SKOWRON, Michael. Hierarquia (Rangordnung). *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Loyola, 2014, p. 271–273.

SOUSA, Mauro Araujo De. **Alma em Nietzsche: a Concepção de espírito para o filósofo alemão**. São Paulo: Leya, 2013.

SOUZA, Edna Alves de. Reflexões Meta-Filosóficas De Uma Perspectiva Pragmática E Informacional. **Kínesis (Marília)**, v. 8, p. 236–261, 2016. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/6447>>. Acesso em: 18 set. 2018.

STEDMAN, TL. Prescription. *In: Dicionário Médico*. 23. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003, p. 1101.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. COLETIVO DE AUTORES: a cultura corporal em questão - Depoimento. *In: Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 156–165.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. MARXISMO, MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO, SINDICALISMO. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 1, p. 47, 2016. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16979>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; *et al.* Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, p. 429–452, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000200429&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 fev. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão; D’AGOSTINI, Adriana. CULTURA CORPORAL E TERRITÓRIO: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, v. 0, n. 25, p. 17–36, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VARIKAS, Eleni. **Pensar o Sexo e o Gênero**. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

WINDGÄTTER, Christof. Fisiologia. *In: Léxico de Nietzsche*. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 223.

WOTLING, Patrick. Força. *In: Vocabulário de Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 41–42.

WOTLING, Patrick. Moral. *In: Vocabulário de Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 47–49.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZANETTI, Marcelo Callegari; MOIOLI, Altair; SCHIAVON, Mauro Klebis; *et al.* Corpos belos nos ambientes virtuais: estudo por meio da sociologia visual. **Journal of Physical Education**, v. 23, n. 3, p. 411–420, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/16987>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ZOBOLI, Fabio; CORREIA, Elder Silva; DE ALMEIDA, Felipe Quintão. Filosofia da tecnologia e Educação Física: tensões a partir do corpo. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 287, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p287>>. Acesso em: 15 fev. 2019.