

Desdobramentos da Educação Física Escolar e Esportiva

Adalberto Ferreira Junior
(Organizador)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Adalberto Ferreira Junior
(Organizador)

Desdobramentos da Educação Física Escolar e Esportiva

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D449 Desdobramentos da educação física escolar e esportiva [recurso eletrônico] / Organizador Adalberto Ferreira Junior. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-58-1
DOI 10.22533/at.ed.581181510

1. Educação física para crianças. 2. Psicomotricidade. I. Ferreira Junior, Adalberto.

CDD 613.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os professores da Educação Física Escolar adquirem conhecimento por meio de um conjunto de disciplinas. Este conhecimento é utilizado principalmente para a formação do cidadão, e para inserir, adaptar e incorporar o aluno a prática corporal. Sendo assim, é necessário conhecer as ciências humanas, ciências sociais, ciências biológicas, psicologia, educação, lazer/recreação, ginástica, entre outras disciplinas.

A obra “O desdobramento da Educação Física Escolar” é um e-book composto por 11 artigos científicos, dividido em duas partes. A primeira intitulada “Aspectos das ciências sociais, educação e psicologia relacionados à Educação Física” apresenta reflexões sobre diversas temáticas como aspectos históricos, processo ensino-aprendizagem, psicomotricidade, imagem corporal, entre outras. A segunda parte intitula-se “A Educação física visando a qualidade de vida e a saúde” e apresenta reflexões com ênfase no exercício físico, qualidade de vida e esporte.

Este e-book reúne autores de todo o Brasil e de várias áreas do conhecimento. Os artigos abordam assuntos de extrema importância na Educação Física construindo assim um referencial sólido e diversificado, visando disseminar o conhecimento e promover reflexões sobre os temas investigados.

Por fim, desejo a todos uma excelente leitura

Adalberto Ferreira Junior

SUMÁRIO

EIXO 1: " ASPECTOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA"

CAPÍTULO 1 1

A HISTORIOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Renan Felipe Correia

Alex Natalino Ribeiro

João Francisco Barbieri

CAPÍTULO 2 11

A NOÇÃO DE *CRISE* DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

Alex Natalino Ribeiro

Renan Felipe Correia

Douglas Vinícius Carvalho Brasil

Odilon José Roble

CAPÍTULO 3 23

A SEMIÓTICA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Alex Natalino Ribeiro

Renan Felipe Correia

Douglas Vinícius Carvalho Brasil

CAPÍTULO 4 29

CONHECIMENTO CONCEITUAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO INFANTIL: PSICOMOTRICIDADE EM FOCO

Luís Felipe Rodrigues

Cássio José Silva Almeida

Marcela Fernanda Tomé de Oliveira

Gustavo Lima Isler

Maria Cândida de Oliveira Costa

CAPÍTULO 5 46

IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS COM ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UMA PROPOSTA PARA APLIAR A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Cássio José Silva Almeida

Marcela Fernanda Tomé de Oliveira

Luís Felipe Rodrigues

Gustavo Lima Isler

Denis Juliano Gaspar

CAPÍTULO 6 58

FORMAÇÃO ESPORTIVA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ENTRE A AGRESSIVIDADE E A VIOLÊNCIA

Fabiano Dias

Greice Kelly de Oliveira

Elisabete dos Santos Freire

Simone Tolaine Massetto

CAPÍTULO 7	78
A AUTOIMAGEM CORPORAL DA PESSOA AMPUTADA MEDIANTE O AVANÇO DA TECNOLOGIA	
<i>Astor Reis Simionato</i>	
<i>Marina Teixeira Costa</i>	
<i>Leandro Oliveira da Cruz Siqueira</i>	
<i>Leandro Reginato de Oliveira Galvão</i>	
<i>Aghata Regina de Oliveira Alves Palmeira</i>	
<i>Juliana Lôbo Froio</i>	
<i>Afonso Antônio Machado</i>	
CAPÍTULO 8	88
POR UM TRATAMENTO MAIS FLUIDO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE	
<i>Naiara Perin Darim</i>	
<i>Patrícia da Silva Fucuta</i>	
EIXO 2: "A EDUCAÇÃO FÍSICA VISANDO A QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE"	
CAPÍTULO 9	94
A INFLUÊNCIA DO EXERCÍCIO FÍSICO NA QUALIDADE DE VIDA É DIFERENTE ENTRE HOMENS E MULHERES?	
<i>Adrielly dos Santos</i>	
<i>Wanderson Roberto da Silva</i>	
<i>Juliana Alvares Duarte Bonini Campos</i>	
CAPÍTULO 10	107
CAPACIDADE FUNCIONAL E PERFIL DE HUMOR DE MULHERES SOBREVIVENTES AO CÂNCER DE MAMA	
<i>Fernanda Zane Arthuso</i>	
<i>Carmen Maria Bueno Neme</i>	
<i>Carlos Eduardo Lopes Verardi</i>	
CAPÍTULO 11	122
SLACKLINE NA ESCOLA	
<i>Iago Dezena Tesche Martins</i>	
<i>Josvania Panetto</i>	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	136

A NOÇÃO DE *CRISE* DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

Alex Natalino Ribeiro

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento
Campinas – São Paulo

Renan Felipe Correia

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento
Campinas – São Paulo

Douglas Vinícius Carvalho Brasil

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte
Campinas – São Paulo

Odilon José Roble

Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Grupo de Pesquisas em Filosofia e Estética do Movimento
Campinas – São Paulo

RESUMO: Tendo como objeto o debate em torno das relações entre Educação Física e ciência a partir das décadas de 1970-1980, e, mais especificamente, a noção de crise que tal debate implicou, o presente artigo revisita alguns argumentos à luz do conceito de crise na filosofia de Friedrich Nietzsche. Primeiramente apresentamos uma breve caracterização do debate que, nas referidas décadas, teve início

no campo da Educação Física no Brasil – a noção de crise – e, posteriormente, a partir de uma perspectiva acerca da filosofia de Nietzsche, buscamos verificar em que o filósofo alemão pode nos auxiliar frente a compreensão da noção de crise da Educação Física brasileira, bem como sua crítica a uma teoria da ciência; uma busca epistemológica que pretenda definir o objeto único da ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Filosofia, Ciência, Epistemologia

ABSTRACT: Having as its object the debate regarding the relationship between physical education and science from the decades of 1970-1980, and, more specifically, the notion of crisis that the debate carried, this article revisits some arguments to the concept of crisis in light of the philosophy of Friedrich Nietzsche. First we present a brief characterization of the debate that began in the field of physical education in the aforementioned period - the notion of *crisis* - posteriorly, from a perspective philosophy of Nietzsche, we aimed to determine in what the German philosopher can help us in the understanding of the notion of *crisis* in Brazilian Physical Education, as well as his critic of a theory of science, an epistemological search that aims to define the unique object of science.

KEYWORDS: Physical Education and Training, Philosophy, Science, Knowledge

1 | INTRODUÇÃO

Faremos uma breve introdução sobre o cenário do debate que ocupou, e de certo modo ainda ocupa o imaginário da Educação Física (EF) no Brasil. Este nos permitirá assumir um abalo no equilíbrio da área, ao menos em suas discussões epistemológicas, o que corrobora a possibilidade de analisarmos o fenômeno a partir da noção de *crise*, sabendo que o conceito de *crise* é comumente associado a uma disposição passageira, a qual, mais de 30 anos após seus primeiros momentos, poderia ser contestada. Por outra via, a aceitação do terreno conflituoso como resultado do debate, como a formulação de uma idiosincrasia da EF, de certo modo, opor-se-ia à noção efêmera de *crise* ou, ao menos, dissolveria sua identificação como dispositivo de impacto agudo. O conceito de *crise* em Nietzsche, em um segundo momento, nos permitirá revisitar essa conclusão na medida em que destaca contornos talvez interessantes de serem adaptados à análise da questão. O que, no nosso entender, reavivam a relevância de se assumir o conceito de *crise* para a pauta epistemológica em EF.

2 | EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E A PREMISSE DA NOÇÃO DE *CRISE*

Nas décadas de 1970 e 1980 a área da EF, como caracterizam diversos autores (DAOLIO, 1980; OLIVEIRA, 2005; BRACHT, 1999; MEDINA, 2010; LOVISOLO, 1995), passou por um processo de questionamento quanto suas especificidades. Um período assumido como momento de crise, muitas vezes considerado como superado na virada do século XXI. Compreender, naquela época, a EF como ciência, como campo científico caracterizado pela prática ou, ainda, como intervenção pedagógica definia, a priori, determinadas perspectivas e procedimentos de pesquisa. O debate - a crise derivada das posições em confronto – girava em torno da questão de a EF poder ser, ou não, considerada uma ciência. De modo genérico, parece tácito afirmar que a superação desta cisma pode ser compreendida a partir da noção de que tal definição foi considerada irrelevante para a produção da área, entendendo-se que, na busca por sua legitimidade, era na produção de conhecimento científico que a área de EF afirmaria sua especificidade e relevância frente às demais ciências, situando-se “num limiar de positividade onde os saberes produzidos na área poderiam ser orientados muito mais por uma preocupação ética do que necessariamente pelos moldes de uma ciência” (PARDO; RIGO, 2000, p.49).

A área da EF no Brasil tem uma peculiaridade quando comparada a outras disciplinas escolares ou mesmo a distintos campos do conhecimento científico. Podemos dizer que teve seu momento de crise, de necessidade de se justificar enquanto disciplina acadêmica, fortemente influenciado pelo cenário observado na sociedade brasileira: de reivindicação por uma sociedade democrática. O que levou a área a um embate entre “um movimento de atualização ou renovação do paradigma

da aptidão física” e “propostas que vão mais explícita e diretamente derivar-se das discussões da pedagogia crítica brasileira” (BRACHT, 1999, p.79) – de um lado, respectivamente, os ‘reacionários’ alinhados aos interesses do governo ditatorial e, de outro, os ‘progressistas’ lutando por uma EF democrática.

Um debate que, para Lino Castellani (em entrevista a Daolio)

não teve uma sustentação acadêmica. Foi muito mais um debate político do que acadêmico, por dois motivos: primeiro, porque o momento nos exigia fazer a denúncia de toda uma configuração, de uma estrutura de poder na área, dentro de uma estrutura de poder de uma sociedade que nós estávamos questionando, querendo modificar naquela ocasião. E segundo, porque naquela primeira metade dos anos 80, nós não tínhamos sistematizada nenhuma das propostas de Educação Física (DAOLIO, 1980, p.80).

Mesmo com tal característica, o debate permitiu “surgir a perspectiva de Educação Física como prática social”, visto que “até o final da década de 70, apesar de pedagógica, a Educação Física ainda não era analisada em suas implicações políticas” (OLIVEIRA, 2005, p.23). A partir de então, incorpora-se a EF uma nova perspectiva; “uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social” (OLIVEIRA, 2005, p.30-31) guiada por uma orientação teórica que se deve à aproximação com as ciências sociais e humanas.

Segundo Góis Junior *et al.* o “perfil tecnicista era abandonado em favor de uma formação teórica mais sólida, além da necessidade de atendimento de novas demandas [...] fora do âmbito da educação básica” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p.396). No entanto, “a diversidade presente na discussão acadêmica, a questão da pluralidade, a aceitação das diferenças entre as ideias propostas não foram objeto de um debate científico que poderia produzir inovações” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p. 398). Nesse sentido, pôde-se afirmar que a EF

estará sempre envolvida em lamentáveis equívocos enquanto não respeitar o momento histórico-evolutivo por que passam a sociedade e as pessoas que a compõem. Essa disciplina não pode continuar desprezando o atual conhecimento científico e não pode continuar pregando postulados que, porventura, tenham sido verdades outrora, mas que hoje não passam de estreitas visões do que sejam o homem e sua educação (MEDINA, 2010 p.54).

Medina (2010) nos leva a pensar que a EF, ao se questionar acerca de sua pesquisa e de sua prática, não deve produzir novos conhecimentos sem estabelecer diálogo com o que está sendo produzido, pois, entende que a EF

não é uma disciplina científica, mas uma área de conhecimento e intervenção pedagógica que expressa projetos sociais e historicamente condicionados, o que, por sua vez, leva à construção dos objetos da pesquisa científica, a qual se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica (BETTI, 2005, p. 195).

3 | SOBRE O CONCEITO DE *CRISE* NA FILOSOFIA DE NIETZSCHE E NA EF BRASILEIRA

Pensar a crise da EF brasileira a partir da filosofia de Nietzsche nos parece pertinente, pois, foi ele quem, “pela primeira vez”, considerou a ciência “como problemática, suspeita, questionável, foi o problema novo, ‘terrível’ e ‘apavorante’ tematizado por Nietzsche” (MACHADO, 1984, p.7-8). Para o filósofo alemão era necessário “realizar uma crítica radical do conhecimento racional tal como existe desde Sócrates e Platão” (MACHADO, 1984, p.8). Deste modo, pensar uma EF que buscou se legitimar – se constituir como ciência, a partir desse “problema terrível”, nos permite perceber o que se escondeu por traz de um discurso que se alinha com as prerrogativas da ciência moderna e, ao questionar a validade da ciência, não escapa à necessidade de construir uma nova verdade, não levando a termo o que seria a crítica, pois:

Fundamentalmente esta crítica da ciência é uma crítica da verdade. Não no sentido de procurar estabelecer um conceito rigoroso e sistemático de verdade, de denunciar as ilusões, de superar os obstáculos à realização da racionalidade. Ponto central do ambicioso projeto de “transvaloração de todos os valores” a investigação sobre a verdade é uma crítica da própria ideia de verdade considerada como um “valor superior”, como ideal; uma crítica, portanto, ao próprio projeto epistemológico (MACHADO, 1984, p.8).

Não há aqui, necessariamente, uma questão epistemológica, pois, “não existe em Nietzsche propriamente uma questão epistemológica, se ele formula uma recusa de uma teoria do conhecimento, é porque o problema da ciência não pode ser resolvido no âmbito da própria ciência” (MACHADO, 1984, p.7). Assim, a questão própria da ciência residiria em uma questão moral – necessariamente na questão da verdade – e, deste modo, a ciência não se isentaria de juízos valorativos.

Em outras palavras, se a renovação na EF brasileira primou por um questionamento cultural e social frente aos papéis a serem desempenhados, a filosofia de Nietzsche pode colaborar para que possamos estabelecer novos *valores*. Essa mudança de chave conceitual objetiva evitar que os papéis sejam meros reprodutores da moral dominante. Ao se assumir a função da crise como a de gerar novos valores e, concomitantemente, questionar a fonte destes próprios valores, é possível considerar-se a possibilidade da transvaloração e, por conseguinte, uma nova configuração dos papéis. É por este caminho que a filosofia de Nietzsche “é uma filosofia do valor no sentido de uma crítica radical dos valores dominantes na sociedade moderna e uma proposta de transformação do próprio princípio de avaliação de onde derivam os valores” (MACHADO, 1984, p.14).

Não nos iludamos ao ponto de supor que a crise seja capaz de estabelecer um renovado e infalível papel ao conhecimento, inaugurando uma era de certeza na episteme da EF em sua relação com a ciência, pois:

Em Nietzsche a crítica nunca é uma teoria do conhecimento que tenha por objetivo denunciar os pseudo-conhecimentos, suas ilusões, seus erros e estabelecer as condições de possibilidade da verdade, o ideal do conhecimento verdadeiro. A novidade e a importância do projeto nietzscheano em todas as fases de sua realização é a crítica, não dos maus usos do conhecimento, mas do próprio ideal de verdade; (...); é a negação da prevalência da verdade sobre a falsidade.

Nada mais distante do projeto nietzscheano do que uma crítica interna do conhecimento (MACHADO, 1984, p.57).

Repensar a EF sob estes termos nos leva “a exigência de uma perspectiva para além de bem e mal e de verdade e erro” (MACHADO, 1984, p.15), que compreende a questão da ciência como algo que não pode ser discernível em seu próprio terreno.

Nesse sentido, se considerarmos o que nos afirma Medina (2010), que, a EF, ao se questionar sobre sua pesquisa e prática, não deve simplesmente, a partir de conhecimentos passados, produzir novos conhecimentos sem estabelecer diálogo com o que está sendo produzido ou observarmos ainda “que a diversidade presente na discussão acadêmica [da EF], [...] não foram objeto de um debate científico que poderia produzir inovações” (GÓIS JUNIOR *et al*, 2012, p.395), podemos compreender que muitos dos caminhos –os que foram percorridos e os que ainda devem ser – não têm em conta que “a ciência nem se opõe a moral nem pode ser sua superação porque [...] ainda que de modo inconsciente, são os valores morais que reinam na ciência” (MACHADO, 1984, p.86). Deste modo, projetos como o de Medina (2010) se inseririam em uma perspectiva de superação da crise no diálogo próprio com a ciência não compreendendo, assim, o que seria o motor mesmo da crise. Ainda, a filosofia de Nietzsche nos permite compreender que a discussão acadêmica que, segundo Góis Junior, *et al* (2012), impossibilitou inovações ou, de mesmo modo, o que nos aponta Daolio (1980) acerca do caráter político-ideológico das discussões da época em detrimento propriamente de um caráter acadêmico-científico, não seriam algo fora do debate científico. Tais características se inserem no caráter próprio da ciência, do conhecimento que não está dissociado da política e da moral. A ciência não pode se opor nem ser a superação da moral, acreditar que a crise seria superada a partir do debate acadêmico-científico que, não se oriente por valores políticos específicos, assim, produzindo conhecimentos atualizados, se distanciaria de uma noção que não compreende o caráter próprio do conhecimento científico, principalmente, da ciência enquanto uma construção moral.

4 | NIETZSCHE E A QUESTÃO DA VERDADE – UMA CRÍTICA AO CONHECIMENTO

A fim de evidenciar o caráter indissociável entre ciência e moral, torna-se relevante compreender a relação entre conhecimento e verdade no âmbito da ciência moderna, alcançando a noção “própria” de crise da EF no Brasil.

Primeiramente é preciso compreender que, para Nietzsche, não existe propriamente crise da ciência enquanto crise da ciência moderna. Poderíamos

dizer que a crise da ciência é a crise mesma do conhecimento; da possibilidade do conhecimento; do “‘espírito científico’ – que nasce na Grécia clássica com Sócrates e Platão e dá início a uma idade da razão que se estende até o mundo moderno” (MACHADO, 1984, p.8). A ciência moderna, tão condenada na crítica contemporânea como a inauguradora de dicotomias e abstrações, na verdade seria mais um movimento oriundo da racionalidade pós-socrática.

Em Nietzsche, a razão não se reduz a história do pensamento, ela é o efeito fundamental das causas morais. Como observa Braida, ele “concebia sua filosofia como ‘uma investigação dos conceitos fundamentais e das transformações conceituais’, e acreditava que a tarefa da filosofia consistia em trazer à luz as pressuposições sobre as quais a razão se efetiva” (BRAIDA, 1994, p. 33). Buscando, assim, desvelar o “aparato conceitual básico da razão, do conhecimento, do discurso”, procurando traçar “a formação e as transformações desses conceitos e de suas relações” (BRAIDA, 1994, p.33). Uma filosofia que claramente se constitui enquanto “crítica do conceito de conhecimento”, que “tem a finalidade de responder à questão ‘o que significa conhecer’ e, assim, delimitar o uso do conceito, eliminando as ilusões e enganos acerca da atividade cognitiva” (BRAIDA, 1994, p.33).

Tendo em vista a realizada caracterização acerca da filosofia nietzschiana, a partir de sua crítica a Sócrates e Platão, em seu livro póstumo: *Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral* (NIETZSCHE, 2008), e do diálogo de Platão: *Êutifron* (PLATÃO, 2014), faremos uma breve análise sobre o que consiste a crítica nietzschiana; “o que significa conhecer”?

Segundo Nobre (2004, p.24-25), “Nietzsche não aceitava ideias como as da razão autônoma, do pensamento livre e da consciência como órgão independente”. Para o filósofo: “Tanto o ‘cogito’ cartesiano quanto o ‘transcendentalismo’ kantiano compartilham do equívoco de uma essencialidade racional humana”. Nessa crítica podemos incluir a filosofia de Platão, tendo em vista que há uma distinção fundamental entre aquilo a que se propõe Platão e o que pretende Nietzsche, a saber, enquanto o primeiro se pergunta acerca de *o que é algo?*, o segundo se preocupa em se perguntar *como é algo?*. Isto é, no diálogo *Êutifron*, o diálogo que se estabelece entre Sócrates e Êutifron se dá com o objetivo de que seja definido o que em essência é ser piedoso. A busca é pela definição que permita compreender e reconhecer o conceito geral de *piedoso* – a verdade. Já Nietzsche busca nos conduzir à conclusão de que:

Movida pela crença de que a forma fundamental do pensamento é a mesma de suas manifestações por palavras, desde cedo, a filosofia não hesitou em identificar discurso e realidade. (...) tomando enunciados verbais por verdadeiros ou falsos, em função de descreverem corretamente ou não o mundo. (...) entre o “refletir” e o “dizer” não vigora nenhuma identidade estrutural (BARROS, 2008, p.10).

Não caberia à filosofia se perguntar pela essência – pelo *o que é* – e assim se caracterizar como “instauradora da racionalidade, criadora da oposição verdade-aparência, (...) filosofia moral” (MACHADO, 1984, p.59). Propriamente, a filosofia

nietzschiana está baseada “na suspeita de que esta pretensão esconde uma sedução, a saber, a sedução ou o fascínio do pensamento que se pensa a si mesmo e, assim pensando, se auto legitima” (BRAIDA, 1994, p.39). Em outras palavras, enquanto Platão tem como objetivo o desvelamento do conceito; da verdade, Nietzsche vê no conceito, compreendido enquanto verdade, a petrificação de definições que se constituem enquanto metáforas, resíduos destas, que em um dado momento são tomados como únicos.

Para Nietzsche (2008, p.35), “Todas as possibilidades de determinação de algo como algo estão dadas de antemão. (...). [Pois] Antes de se poder dizer o que uma coisa é, é necessário já se saber o que podem ser as coisas”. Desta forma na filosofia de Platão, portanto, cada pergunta já engendraria sua resposta. Sócrates, por exemplo, acerca da piedade, não busca o exemplo, mas sim sua definição e, a partir desta, ser capaz de deduzir tudo aquilo que é verdadeiro, isto é, respondendo o que é piedoso, em essência *a piedade*, Sócrates pretende estabelecer uma lei de legitimação da verdade na qual o conceito legitima os exemplos. Contrapõe-se, assim, à perspectiva de Nietzsche, quando este nos afirma, que são os exemplos que legitimam o conceito não o contrário (seriam, assim, os objetivos da EF que a legitimariam, não seu reconhecimento enquanto ciência), indicando que, a filosofia essencialista de Platão:

“Tomando acidentes por substâncias e relações por essências, ela transpõe e inverte as categorias que ela mesma se dedica a engendrar; (...) condicionando o homem ao hábito gramatical de interpretar a realidade vendo nela apenas sujeitos e predicados, incita-o a postular a existência de um autor por detrás de toda ação” (BARROS, 2008, p.16).

Ou, ainda, “sobre a formação dos conceitos”,

toda palavra torna-se de imediato um conceito à medida que não deve servir, a título de recordação, para a vivência primordial completamente singular e individualizada à qual deve seu surgimento, senão que, ao mesmo tempo, deve coadunar-se a inumeráveis casos, mais ou menos semelhantes, isto é, nunca iguais quando tomados à risca, a casos nitidamente desiguais, portanto (NIETZSCHE, 2008, p.33-34).

Em suma, a filosofia de Nietzsche, quando se guia pela pergunta *como é algo?*, não está propondo um conceito do que é este *algo*, ao contrário de Platão não busca construir uma fundamentação e sim um conceito que pode ser alterado dado a percepção ou o uso. Aspecto este que se deve, principalmente, ao fato de que, para Nietzsche, o conceito é apenas uma metáfora ossificada, por exemplo:

“Nada sabemos, por certo, a respeito da qualidade essencial que se chamasse a honestidade, mas, antes do mais, de inúmeras ações individualizadas e, por conseguinte, desiguais, que igualamos por omissão do desigual e passamos a designar, desta feita como ações honestas” (NIETZSCHE, 2008, p.35).

Deste modo, se compreendermos o conceito enquanto algo contingente, nos abriremos a novas possibilidades, principalmente, morais e estéticas – possibilidades que nos permitem mudar conceitos, não os petrificando, compreendendo-os

simplesmente como perspectivas a despeito da verdade ou da mentira; do erro ou do acerto.

Ainda, a pergunta “*o que é?*”, é a pergunta acerca do que é a essência. No diálogo em questão, para se chegar ao conceito-definição, pelo questionamento do que é *piadoso* se busca saber o que é – em essência – a *piiedade* (NIETZSCHE, 2008). Tendo em vista que na perspectiva de Platão, o diálogo é um instrumento para que se possa alcançar ou chegar às ideias; à verdade que já está nos dialogantes e que, pelo diálogo, deve ser desvelada. Pois, a partir da ideia, isto é, do conceito – do que é *piadoso* – podemos compreender *o que é?*; podemos compreender a essência – o que é *piiedade* ou o que é *ser piadoso*.

Neste sentido, aqui teríamos uma importante distinção, pois para Nietzsche, ao contrário, partindo da metáfora chegamos aos conceitos e dela podemos criar novos conceitos, enquanto que, para Platão, dos conceitos – ideias – chegamos às coisas do mundo (as metáforas) que se caracterizam como algo permanente e estabelecido (petrificado), isto é, em Platão, apenas consigo saber como é algo se souber o que é este algo – sua essência (só saberei se a EF é ou não ciência se souber o que é, em essência, EF). Nietzsche altera a perspectiva do que é permanente – daquilo que permanece – alterando a pergunta clássica de Platão: de *o que é?*, para *como é?*. Para Nietzsche, só podemos dizer *o que é algo*, se anteriormente respondermos, se formos capazes de evidenciar, de modo claro, *como é algo?* (Serei capaz de compreender o que é EF se for capaz de evidenciar como se faz EF, me perguntando acerca de como é – e não mais o que é – pesquisar em EF). Já para Platão, teríamos uma definição do que é *piadoso* caso compreendêssemos-interpretássemos o que de fato é *ser piadoso* – uma interpretação moral. Deste modo, tendo em vista o que nos traz a perspectiva nietzschiana, verificamos que a pergunta acerca da essência se deriva da pergunta interpretativa. Visto que, a essência é resultado de uma interpretação que não fundamenta coisa alguma, pois cada interpretação acerca do que é *piadoso* – a essência – pode gerar uma definição distinta que se constitui enquanto resíduo; enquanto metáfora e que nada tem em relação com a essência do que é *ser piadoso*, que decerto se caracteriza na ação *piadosa* e não enquanto conceito, verdade ou essência. Dito de outro modo, para Nietzsche é o uso que caracteriza o conceito e, por exemplo, para compreendermos o que é *piadoso*, temos que nos ater a uma compreensão que se efetiva por uma perspectiva histórica, pois a história do conceito nos permite compreender que por ele ser metáfora-resíduo, historicamente seu uso pode ser alterado. Isto é, os conceitos que são frutos de interpretações, podem ser historicamente reconceituados-reinterpretados – não há fundamentação pois, na perspectiva de Nietzsche, o conhecimento; o conceito está implicado no contexto e, assim, *ser piadoso* ou *impiedoso* não se deve ao que é em essência *piadoso* ou *impiedoso*, se deve unicamente ao contexto no qual o ato ou o gesto está historicamente inserido. Pois:

A “coisa em si” (ela seria precisamente a pura verdade sem quaisquer consequências) também é, para o criador da linguagem, algo totalmente inapreensível e pelo qual nem de longe vale a pena esforçar-se. Ele designa apenas as relações das coisas como os homens e, para expressá-las, serve-se da ajuda das mais ousadas metáforas. De antemão, um estímulo nervoso transposto em uma 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).

A fim de explicar os conceitos quando passamos da metáfora ao conceito, não há a pergunta sobre a essência, visto que, o conceito se constitui como o resultado de relações de coisas que se dão como resíduo da própria metáfora. No entanto, Nietzsche não se coloca contrário às definições, o que ele observa é que quando uma metáfora se ossifica enquanto única verdade possível, ela implica em um limite à possibilidade de criação de novos conceitos, pois, na construção do conceito; do conhecimento, a metáfora, que deveria ser apenas um resíduo dentre outras perspectivas possíveis, quando constituída de uma palavra que tem um sentido único – petrificado, é tida enquanto verdade deixando de ser uma perspectiva entre as demais. Assim tomada, a metáfora torna-se paradigma, constituindo-se enquanto conceito em uma estrutura delimitada, hermética. Conceito este que, quando colocado frente a outras coisas-metáforas, perde a característica de poder ser utilizado para a construção de outras coisas-metáforas. Pois, “a confiança do homem moderno no poder das palavras se funda no esquecimento de que algo que era evidente quando as criou: elas são apenas uma metáfora para as coisas e jamais poderiam encarnar o seu significado” (NIETZSCHE, 2008, p.4).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS – UMA PERSPECTIVA À EF A PARTIR DA FILOSOFIA DE NIETZSCHE

No quadro da EF brasileira, podemos identificar pesquisadores e pesquisadoras que se atentaram para o debate acerca do conhecimento produzido na área e, principalmente, como este haveria de ser produzido. Autores que, como sintetiza Valter Bracht, partem da

ideia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. [...] que, influenciados exatamente pela pressão científicista, sempre entendemos a definição de nosso objeto como a definição de um “objeto científico”.

Afirmando ainda 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. [...] Com base em qual conhecimento eu tomo essas decisões? Como ter certeza de que as decisões que tomei são as corretas?

Bem, em princípio achamos que a ciência nos auxiliaria nessa tarefa. Há (ou houve) o entendimento de que a ciência faria com que tivéssemos respostas mais seguras/verdadeiras para essas questões. Mas, o que é conhecer cientificamente a realidade? Por que ela nos ofereceria um conhecimento ou uma base mais segura? (BRACHT, 2014, p.42-43).

Para Bracht, como podemos verificar, é no conhecimento fornecido pela ciência que a EF fundamenta sua prática, o que se configuraria como uma necessidade própria da área e, de certo modo, implica nas questões acerca de a qual conhecimento se filiar e, ainda, qual a natureza dessa filiação, correta ou incorreta?

Quando o autor afirma que é buscando uma fundamentação à prática que a EF se interessa por aquilo que é fornecido pela ciência, em um primeiro momento, podemos ser levados a compreender que a EF operaria de modo autônomo frente a ciência, pois seria em sua prática cotidiana, movidos pela necessidade de fundamentação – teórica – que a EF estabeleceria um diálogo com a ciência. Talvez estivesse aqui o que Nietzsche nos afirma acerca do caráter histórico da metáfora. Isto é, se a partir da prática, ou melhor, do uso que faço da EF, é que busco fundamentá-la cientificamente, talvez, a ossificação da metáfora científica se impossibilitaria dado a necessidade do contraponto com o cotidiano, do confronto entre as explicações e as ações, ou como afirma Betti (2005, p.193): “da Educação Física como apropriação crítica da cultura corporal de movimento [...] que vai levar à construção de seu objeto de estudo - que, lembremos, não é ‘dado’”; [de] “pesquisadores interessados no enfoque pedagógico, que devem ir a campo ‘confrontar o mundo’ (a prática pedagógica)”. Porém, quando Bracht se questiona frente ao que ele caracteriza como sendo prática da EF, somos levados a crer que o autor se coloca frente ao conhecimento, mais por meio de uma perspectiva própria a filosofia de Platão do que a uma perspectiva propriamente nietzschiana em que para a questão “O que é pois a verdade?”, tem se a resposta: [É]

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.31).

Nesta perspectiva podemos afirmar que a EF que se oriente ao modo caracterizado por Bracht, a saber, a EF que compreenda enquanto válida e necessária a questão acerca de “o que é conhecer”; o “por que” a ciência “nos ofereceria um conhecimento ou uma base mais segura?” (BRACHT, 2014, p.43), corre o risco de ser caracterizada como uma EF que se compreende na busca pela essência, isto é, que se orienta pela origem; busca a verdade no sentido platônico, que não compreende de fato o que nos afirma Nietzsche, 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).

Dado a noção de superação da crise, mesmo a área de EF tendo compreendido a necessidade de pensar sua prática cotidianamente em relações que se constituem diariamente e, por isso nunca são iguais; mesmo compreendendo os limites da ciência, deixando de acreditar que ela a auxiliaria na tarefa de validar seu próprio discurso, a área ainda verificaria ser necessário definir algo “correto e confiável como cópia autêntica da forma primordial” – a verdade. É nesse sentido que podemos compreender a crise que se instaura na EF brasileira a partir das décadas de 1970 e 1980 como um movimento que buscou questionar a ciência, o conhecimento produzido e o papel da EF em uma perspectiva platônica. Uma dada perspectiva que ainda hoje reflete em debates que “sugerem a premência de se restaurar a realidade como dimensão insuprimível da relação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido” (ALMEIDA; VAZ, 2010, p.15) ou, ainda, reivindicam que “ao se conhecer alguma coisa, prescindimos sempre de uma noção do que é essa coisa” (AVILA, 2008, p.15), pois: “O fato do ser humano poder espelhar o real na consciência, conhecendo suas legalidades, gera uma nova objetividade” (AVILA, 2008, p.15).

Enfim, talvez Bracht tenha razão em secundarizar o “houve”, pois, decerto, na EF brasileira ainda “há” a perspectiva de que a ciência nos permitirá ter “respostas mais seguras/verdadeiras” (BRACHT, 2014, p.42-43) ou ao menos perspectivas que compreendem como parte do objetivo da EF ampliar “a capacidade de teorização - superação dos pseudoconceitos aos conceitos científicos, [indo, assim,] das representações ao real concreto” (TAFFAREL, 2012, p.117). Perspectiva essa que, ao buscar pelo fundamento da EF, de seu objeto científico, como nos afirma Nietzsche, será uma busca pela essência, um projeto que se insere no equívoco primeiro da *verdade* da ciência moderna; uma perspectiva que, segundo o filósofo, encamparia o processo iniciado por Sócrates, o distanciamento entre o apolíneo e o dionisíaco, onde a prevalência do primeiro nos leva a acreditar que movidos pela razão somos capazes de compreender a realidade dada por uma única verdade onde se realizaria – a ilusão – a equação socrática de razão = virtude = felicidade (NIETZSCHE, 2006, p.19).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. Q. de; VAZ, A. F. DO GIRO LINGUÍSTICO AO GIRO ONTOLÓGICO NA ATIVIDADE EPISTEMOLÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 11-28, maio 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12485>>. Acesso em: 21 maio 2016.

AVILA, A. B. **Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre realismo e antirrealismo**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91190?show=full>>. Acesso em: 21 maio 2016.

BARROS, F. de M. Introdução. In: NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões a luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-197, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>>. Acesso em: 21 maio 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, Aug. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2016.

BRACHT, Va. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4º ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRAIDA, C. R. “A Crítica do Conhecimento em Nietzsche”. In: TÜRCKE, Christoph. (Org.). **Nietzsche: uma provocação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1994.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GÓIS JUNIOR, E. *et al.* Estudo histórico sobre a formação profissional na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1980-1990). **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, v.18 n.2, p.393-400, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2016.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A Arte da Mediação**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1995.

MACHADO, R. **Nietzsche e a verdade**. Ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1984.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2010.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira**. Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006,

NOBRE, Renarde Freire. **Perspectivas da Razão: Nietzsche, Weber e o conhecimento**. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.

OLIVEIRA, V. M. de. **Consenso e Conflito - Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

PARDO, E.; RIGO, L. C. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 39-51, set. 2000. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/752>>. Acesso em: 21 Mai. 2016.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates precedido de Êtífron (Sobre a piedade) e seguido de Críton (Sobre o dever)**. Introdução, tradução do grego e notas de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2014.

TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/5726>>. Acesso em: 21 maio 2016.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-58-1

