

# Prescrição em Educação Física:

Perspectiva a partir do *Tipo*  
Nietzsche – Detentor de  
*Grande Saúde*

**Alex Natalino Ribeiro**

**Atena**  
Editora

Ano 2021



# Prescrição em Educação Física:

Perspectiva a partir do *Tipo*  
Nietzsche - Detentor de  
*Grande Saúde*

**Alex Natalino Ribeiro**

**Atena**  
Editora

Ano 2021

### **Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

### **Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

### **Bibliotecária**

Janaina Ramos

### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

### **Imagens da Capa**

Shutterstock

### **Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

### **Revisão**

O Autor

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas



## **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

## **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

#### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miraniide Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

#### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andrezza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa



Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



Prescrição em educação física: perspectiva a partir do tipo Nietzsche –  
detentor de grande saúde

**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** O Autor  
**Autor:** Alex Natalino Ribeiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R484 Ribeiro, Alex Natalino  
Prescrição em educação física: perspectiva a partir do tipo  
Nietzsche – detentor de grande saúde / Alex Natalino  
Ribeiro. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-074-9

DOI 10.22533/at.ed.749210705

1. Educação Física. 2. Prescrição. 3. Filosofia. 4.  
Friedrich Nietzsche (1844-1900). I. Ribeiro, Alex Natalino. II.  
Título.

CDD 613.7

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao manuscrito científico publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção do respectivo manuscrito, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o manuscrito científico publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.



## **APRESENTAÇÃO**

O presente texto foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e é parte da dissertação de mestrado “UMA PERSPECTIVA FRENTE À PRESCRITIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O TIPO NIETZSCHE – DETENTOR DE GRANDE SAÚDE”. Defendida no ano de 2019 na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
A organização dos capítulos em decorrência do objetivo de pesquisa .....	6
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>9</b>
NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>19</b>
A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS	
Seção 1 – O paradigma médico; paradigma diagnóstico-prescrição .....	21
Seção 2 – Uma perspectiva frente ao paradigma diagnóstico-prescrição: o paradigma da Saúde Coletiva .....	29
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>35</b>
O TIPO NIETZSCHE DETENTOR DE GRANDE SAÚDE: PERSPECTIVA FRENTE A PRESCRIÇÃO MORAL	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>53</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b> .....	<b>56</b>



# INTRODUÇÃO

No presente texto pretendo 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)<sup>1</sup>

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)

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

---

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

ou biologicista”<sup>2</sup>.

E é nesse sentido que, no presente trabalho, surge a noção nietzschiana de *grande saúde*. Pois, como nos indica Nietzsche, “pressuposto fisiológico” 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, satisfazer-mo-nos com o homem atual? É muito mau, porém inevitável, que 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).

---

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

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 personalidade – 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’, me 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, procurarei 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, observo 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 meu 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 texto, 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, pretendo 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, realizarei um exercício de reflexão que, partindo de conceitos específicos, devidamente demonstrados, possamos demarcar, assim, o que compreendo 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 pretendo 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, busco no filósofo um interlocutor que nos permita melhor compreender a questão proposta. Assim, não tratarei 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, o intuito maior é promover o diálogo EF-Filosofia a fim de melhor problematizar-validar-compreender a referida questão. Visto que, o presente texto se realiza no campo da EF a partir de, pretensamente, uma perspectiva ancorada na Filosofia. I.e., é da primeira que parto, tendo a noção de meus limites, para me aproximar da Filosofia ampliando o 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, pude identificar o ponto de partida à realização desse 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 o presente texto configura-se enquanto uma reflexão filosófica devido, principalmente, às dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. Percebo 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.

Portanto, parto de uma problemática que acredito 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 me aproximo 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 compartilho da noção de que a Filosofia deva servir para responder qualquer questão que seja. Creio, antes, que a EF ao estabelecer tal diálogo pode melhor compreender suas questões e assim, talvez, ser capaz de produzir melhor suas respostas – aqui digo ‘melhor’ em decorrência do que pretendo 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, estabelece-se 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 compreendo 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*)<sup>3</sup>

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

O ‘CAPÍTULO I – NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA’, pretende delimitar adequadamente o modo como olhamos para o passado observando atentamente o risco de incorrer em anacronismos, saudosismos ou idealismos desnecessários. Para tanto, a História é objetivada a partir da perspectiva nietzschiana.

Nele, teço 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 compreendo como problema contemporâneo a partir do diagnóstico 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

3. 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 concorde com a noção de prática corporal indicada pela autora, mesmo não sendo objetivo do presente texto, há de se verificar, digamos assim, a caracterização do humano em duas racionalidades hegemônicas.

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 II – A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS’, em decorrência do que foi apresentado no capítulo anterior, busca 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.

Neste segundo capítulo pretendo 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/paradigma<sup>4</sup> 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.

Procuo demonstrar, também, que compreendos 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 busco 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)

---

4. 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)..

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 III – 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*.

## NIETZSCHE E A HISTÓRIA: CRÍTICA À MORAL COMO ABERTURA FRENTE À DETERMINADA EDUCAÇÃO FÍSICA PRESCRITIVA

De um modo geral, a questão que orienta o presente texto 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 me deparei 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 – tinha como objetivo tratar da questão acerca de como seria possível realizar tal crítica, i.e., a partir de que noção a realizaria para que, ao ter em vista suas características, fosse capaz 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 prescritiva<sup>1</sup>.

Para tanto, compreender de que modo a noção prescritiva se torna, em meu entendimento, hegemônica (aquilo que primeiro motiva as pessoas à prática de atividade física – até mesmo enquanto política pública) me 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 minha 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 encontrei a filosofia de Nietzsche (propriamente, compreendido enquanto *tipo*) um dado interessante

1. 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.

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, encontrei 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, poderia ter me 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 me chamou a 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 como tomar conhecimento do desenvolvimento do debate acadêmico, pode nos requerer algumas compreensões e, até mesmo, argumentações que me exige demonstrar que entendo 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.

Acredito 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 me chama a 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 do presente texto 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-me 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, me 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, compreendo 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 compreendo 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 me preocupava era o fato de como justificar uma pesquisa individual que seja de interesse coletivo?

Para tanto, me 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, tinha 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-texto, 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).

Meu 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 minha pesquisa, a saber: refletir acerca da atividade física prescritiva e me ocupar do que pode a EF promover<sup>2</sup> 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, me cabe inferir acerca do modo que uma dada perspectiva mormente ética-pedagógica, outra que não a prescritiva diagnóstico-prescrição, poderia 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 –, compreendo 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 acredito, 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,

2. 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 reivindicarei como aquilo que é promovido pelo paradigma diagnóstico-prescrição. Pois, a prescrição a que dirijo minha 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.

papel tensionador a partir da prática cotidiana de seus agentes, reivindicando determinada prática não meramente prescritiva – que possa compreender o corpo não cindida; não metafísica<sup>3</sup>.

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 meu 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 alteração qualitativa no modo em que nos relacionamos com o *mundo da vida*<sup>4</sup>. No entanto, entendo 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

3. 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.

4. 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)

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

Aqui compreendo estar em acordo com o que Nietzsche nos alerta acerca das ações imorais e morais, pois, me proponho 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 Zarathustra 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-nos – espíritos livres; transvaloradores.

Tal noção me parece adequada pois, em meu 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 pesquisa que, no campo da EF, busque problematizar as práticas corporais; os valores que implicam a prescrição das atividades físicas – tendo a 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 metáfora<sup>5</sup> enquanto conceito 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, reivindico 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, meu 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 reivindico 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

5. “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).

– 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, colocarmo-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)

## A PRESCRIÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS PERSPECTIVAS DISTINTAS

Meu 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 pretendo 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, justifico 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 essas 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’ poderíamos ter um distinto modo de

1. 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

prescrever. E, é nisso, que fundamenta-se meu entendimento de que não há equívoco em distintas perspectivas quanto à prescrição. Mas, no entanto, cada uma delas delimitam ações e, deste modo, compreendo que uma prescrição que fundamenta-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 do presente texto e que, para tanto, para a reflexão aqui proposta, identifico, 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 Coletiva<sup>2</sup> e, por outro, a noção que buscarei problematizar: a prescrição oriunda do campo da medicina, propriamente: o paradigma diagnóstico-prescrição.

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

Penso 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 argumentarei acerca de distintos modos de prescrever que implicam diretamente na prática, i.e. pretendo 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,

---

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).

2. “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, compreendo a EF enquanto subcampo integrante do campo da Saúde.



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, 2009).

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 me 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 prescritiva<sup>3</sup>, i.e., que busque promover a intervenção em decorrência de diagnóstico prévio, tendo a crer que o que imperaria na relação sujeitos-práticas seria aquela mesma que pode ser verificada na relação paciente-medicamento, 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 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

3. O que quero 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 eterno e anterior – talvez antagonico – a condição do indivíduo.

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 minha 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 me pauto 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 saudável<sup>4</sup>.

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

---

4. 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.

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 ciência<sup>5</sup>, 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 necessariamente a prática desportiva (LAZZOLI et al., 1998, 107 - *grifo nosso*<sup>6</sup>).

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

---

5. Compreendo 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).

6. 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”.

prática cotidiana. Essa é a centralidade de minha 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, arrisco 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-me 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).

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-me 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-me 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-periferia<sup>7</sup>.

Notadamente, atividades físicas/práticas corporais promovidas pelo discurso da prescrição médica não de dinamizar a experiência daquelas(es) que as praticam. Se o que se objetiva é determinado estilo de vida, sua conquista ou manutenção, as atividades

7. 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.



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 verificarmos 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, me 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, no presente texto não reivindico a validade de uma prescrição que se distancie do paradigma diagnóstico-prescrição apenas por compreender uma enquanto verdadeira e outra enquanto falsa<sup>8</sup>. Aqui observo 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 busco 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 pretendo 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. Busco, 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 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.

---

8. 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).

## SEÇÃO 2 – UMA PERSPECTIVA FRENTE AO PARADIGMA DIAGNÓSTICO-PRÉSCRIÇÃO: 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 sanitaria 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 me 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 minha 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. Creio 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 pretendo demonstrar é que no vasto campo de atuação da EF – em especial: a Saúde Coletiva – há frentes que estão problematizando o que, no presente texto, identifico 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, minha 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 minha 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 busco 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 paradigma<sup>9</sup>. 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).

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 acredito 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).

---

9. Compreendo 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.

## O TIPO NIETZSCHE DETENTOR DE GRANDE SAÚDE: PERSPECTIVA FRENTE A PRESCRIÇÃO MORAL

No presente capítulo, pretendo 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 pretendo dizer quando me refiro 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 minha 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 valorizações 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 que ela consiste de quatro partes: (a) a *sobrescrição*, que consiste na palavra *receipe* (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 afirmo 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)<sup>1</sup>.

Com metas específicas, a BNCC constitui-se como

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-me 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)

Compreendo que não há valor em si, mas sim, há prescrição que objetiva algo a

---

1. Aqui podemos observar aquilo que afirmo 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, hão 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.

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 compreendo 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, meu 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, me 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 estou 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, me parece reivindicar um poder tal para uma disciplina específica frente a toda constituição cultural dos valores. Entendo 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-me 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. Acredito 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, me 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, acredito, 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 minha 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 péfido, 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 fenecimento, 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 enalteilham-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 inverniais, 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 filiar-mos 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 minha pesquisa me deparei com algumas dificuldades e questões que redimensionaram aquilo que inicialmente pensava acerca da prescrição no campo da EF. No diálogo com a Filosofia, me alinho 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 afirmativacriativa, 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 superfetação, 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 meu 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, optei por trilhar 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 minha questão diz respeito a outros modos de prescrever, haveria de objetivar o que orienta meu modo prescritivo de agir, i.e., em vista de que acredito em minha capacidade de solucionar problemas a partir do uso da razão – inferir a verdade.

Nesse sentido, torna-se imperativa 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, acredito 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, me distancio de uma perspectiva epistêmica na medida em que me aproximando de um debate acerca da racionalidade moderna. Mais próximos, talvez, de objetivar

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 meu objeto de análise. Não intentei aqui realizar, por exemplo, uma análise “no nível das regularidades discursivas”, i.e., não objetivei

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 me ateno à *episteme* que no campo da EF configuraria determinados modos de prescrever no contemporaneidade. Anteriormente, objetivei 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, reivindico ser possível inferir que a prescrição metafísica, aquela em decorrência do paradigma diagnóstico-prescrição, parece-me 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 objetivo dialogar com a filosofia de Nietzsche e, por isso, metodologicamente, me distanciar do *tipo* Barbosa e aproximarmo-me do *tipo* Santin, acredito 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, me distanciei do *tipo* Barbosa, bem como me distanciei do *tipo* crítico superador e do *tipo* crítico emancipatório. No entanto, com estes divido 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 oriente-se por conservar, ainda, demais valores modernos: verdade e universalidade por exemplo. Para tanto, havemos de 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, arrisco 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

- ALVES, F. S.; CARVALHO, Y. M. DE. PRÁTICAS CORPORAIS E GRANDE SAÚDE: UM ENCONTRO POSSÍVEL. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, n. 4, p. 229–244, 25 jul. 2010.
- ANJOS, T. C. DOS; DUARTE, A. C. G. DE O. 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.
- ARAÚJO, D. S. M. S. DE; ARAÚJO, C. G. S. 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, out. 2000.
- BAGRICHEVSKY, M. 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, V. J. Prescrição. In: **Dicionário de Educação Física e esportes**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2003a. p. 474.
- BARBANTI, V. J. Prescrição de treinamento. In: **Dicionário de Educação Física e esportes**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2003b. p. 474.
- BECKE, A. Sócrates. In: **Léxico de Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 522–524.
- BIRMAN, J. A Physis da saúde coletiva. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 15, n. suppl, p. 11–16, 2005.
- BRACHT, V. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”? **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 2, n. 2, p. I–VIII, 18 ago. 1995.
- BRACHT, V. EDUCAÇÃO FÍSICA & CIENCIA: CENAS DE UN CASAMENTO (IN)FELIZ. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53–63, 2000.
- BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- BRASIL, M. DA E. Base nacional comum curricular. **MEC**, 2015.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.
- CARVALHO, Y. M. DE. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira de Saúde da Família (Brasília)**, v. VII, n. Brasília, p. 33–45, 2006.
- CARVALHO, Y. M. DE; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. D. S. et al. (Eds.). **Tratado de Saúde Coletiva**. 2ª ed. Rio de Janeiro: [s.n.]. p. 137–170.
- CECCIM, R. B.; BILIBIO, L. F. 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.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FIGUEIRA JUNIOR, A. **Introdução**. Disponível em: <[https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CREF4SP\\_Livro\\_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf](https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CREF4SP_Livro_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Prescrição. In: **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ITAPARICA, A. L. M. Introdução. In: NIETZSCHE, F. W. (Ed.). **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. São Paulo: Hedra, 2014. p. 9–25.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LAZZOLI, J. K. et al. Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 4, n. 4, p. 107–109, ago. 1998.

LE BRETON, D. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIMA, M. J. S. Metáfora (Metapher). In: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 304–306.

LOPES, M. E. L.; SOBRINHO, M. D.; COSTA, S. F. G. DA. Contribuições da sociologia de Bourdieu para o estudo do subcampo da enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 22, n. 3, p. 819–825, set. 2013.

LOVISOLO, H. 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, 18 ago. 1995.

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

MANUILA, L. et al. Prescrição. In: **Dicionário médico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003. p. 275.

MARTON, S. Metafísica (Metaphysik). In: **Dicionário Nietzsche**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 302–304.

NIETZSCHE, F. W. **Humano demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Ecce Homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

NIETZSCHE, F. W. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: **Sobre verdade e mentira**. São Paulo: Hedra, 2008b.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



NIETZSCHE, F. W. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**. São Paulo: Hedra, 2014a.

NIETZSCHE, F. W. **Assim Falava Zaratustra**. Petrópolis: Vozes, 2014b.

NIETZSCHE, F. W. **Aurora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

OLIVEIRA, M. R. DE. **Ecce homo, a fisio-psicologia de um tipo**. [s.l.] 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2007, 2007.

PAIVA, F. S. L. DE; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. **FORMAÇÃO INICIAL E CURRÍCULO NO CEF/UFES**. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213–230, 15 nov. 2006.

PORTELA, A. DA S. et al. Prescrição médica: orientações adequadas para o uso de medicamentos? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. suppl 3, p. 3523–3528, nov. 2010.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RIBEIRO, A. N.; CORREIA, R. F. **QUE SÃO VALORES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: DELIMITANDO O CONCEITO, RECEANDO O LUGAR COMUM. OU NIETZSCHE FRENTE A VOLTAIRE E ROUSSEAU**. In: FERREIRA, M.; RIBEIRO, A. N. (Eds.). **Anais do I Fórum Discente de Pós-Graduação FEF-UNICAMP**. CAMPINAS - SP: FEF/UNICAMP, 2018. p. 12–13.

ROMERO, A.; RIBEIRO, E. H. C.; GUERRA, P. H. **PROMOÇÃO DA ATIVIDADE FÍSICA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**. Disponível em: <[https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CRE4SP\\_Livro\\_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf](https://www.crefsp.gov.br/wp-content/uploads/CRE4SP_Livro_Exercicios-Crianças-e-Adolescentes-Zip.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

STEDMAN, T. Prescription. In: **Dicionário Médico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2003. p. 1101.

VARIKAS, E. **Pensar o Sexo e o Gênero**. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

## **SOBRE O AUTOR**

**ALEX NATALINO RIBEIRO** - Possui Bacharelado em Educação Física (2017) e mestrado em Educação Física - Educação Física e Sociedade - (2019) pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas- FEF/UNICAMP, mesma faculdade onde, atualmente, cursa Doutorado em Educação Física na área de concentração Educação Física e Sociedade.

# Prescrição em Educação Física:

Perspectiva a partir do *Tipo*  
Nietzsche - Detentor de  
*Grande Saúde*

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora

Ano 2021



# Prescrição em Educação Física:

Perspectiva a partir do *Tipo*  
Nietzsche – Detentor de  
*Grande Saúde*

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)



[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora

Ano 2021