

A RELAÇÃO MEMÓRIA E CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

THE RELATIONSHIP BETWEEN MEMORY AND BODY IN PHYSICAL EDUCATION

Luís Carlos Rodrigues

Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Blumenau, SC, Brasil
rodrigues.ibirama@gmail.com

Celso Kraemer

Universidade Regional de Blumenau (FURB)
Blumenau, SC, Brasil
kraemer250@gmail.com

Resumo. A relação memória e corpo, segundo o conceito de memória Henri Bergson, possibilita pensar a maneira como se vive. A memória é psicológica, coletiva e ontológica. Nas aulas de educação física, a relação memória-corpo coloca o corpo na articulação de uma compreensão do que é educação. O presente artigo traz uma síntese de parte de uma pesquisa realizada junto ao grupo de estudos Saberes de Si da FURB, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, tendo por objetivo: Compreender as relações entre memória e corpo nas práticas do PIBID/FURB de educação física. O estudo da relação memória e corpo foi realizado a partir da filosofia de Bergson, envolvendo as experiências do PIBID/FURB de educação física. O método utilizado foi o método cartográfico. Os resultados aqui apresentados apontam para um jogo entre a abertura e o fechamento de possibilidade presentes na relação memória e corpo durante observação de sete aulas.

Palavras-chave: Corpo. Memória. Educação Física.

Abstract. The relationship between memory and body in physical education, according to the concept of Henri Bergson, enables think the way we live. Memory is psychological, collective and ontological. In physical education classes the relationship between memory and body puts the body in an understanding of education. This article presents part of a research conducted by the research group "Knowledge of Self", to the line of research "Education, Culture and Social Dynamics," from PPGE / Master of Education, FURB, with the objective of: Understanding the relationship between memory and body in the practices of PIBID / FURB physical education. The study of the memory and the body was carried from the philosophy of Bergson, involving the experiences of PIBID / FURB physical education. The method used was the cartographic method. Our results point to a game between the opening and closing possibility in the relationship memory and observation body for seven classes of physical education.

Keywords: Body. Memory. Physical education.



INTRODUÇÃO

Estuda-se a relação memória e corpo no Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Segundo essa temática, realizou-se uma pesquisa teórica sobre conceitos envolvidos na relação entre memória e corpo, e, de campo, junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de educação física da FURB. Os dados da pesquisa foram analisados e discutidos conforme o seguinte objetivo norteador: Compreender as relações entre memória e corpo nas práticas do PIBID/FURB de educação física.

A RELAÇÃO MEMÓRIA E CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O corpo é uma dimensão do homem que transcende a descrição mecânica de qualquer ciência. Para Bergson (1990), as imagens agem e reagem, umas sobre as outras de maneira determinada por leis da natureza. Mas há o corpo vivo, um “objeto destinado a mover objetos, sendo, portanto, um centro de ação” (BERGSON, 1990, p.11). O filósofo faz ver essa relação na passagem a seguir:

Iremos fingir por um instante que não conhecemos nada das teorias da matéria e das teorias do espírito, nada das discussões sobre a realidade ou a idealidade do mundo exterior. Eis-me portanto em presença de imagens, no sentido mais vago em que se possa tomar essa palavra, imagens percebidas quando abro meus sentidos, despercebidas quando os fecho. Todas essas imagens agem e reagem umas sobre as outras em todas as suas partes elementares, segundo leis constantes, que chamo leis da natureza, e, como a ciência perfeita dessas leis permitiria certamente calcular e prever o que se passará em cada uma de tais imagens, o futuro das imagens deve estar contido em seu presente e a elas nada acrescentar de novo. No entanto há uma que prevalece sobre as demais na medida em que a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo. [...]. Tudo se passa como se, nesse conjunto de imagens que chamo universo, nada se pudesse produzir de realmente novo a não ser por intermédio de certas imagens particulares, cujo modelo me é fornecido por meu corpo. (BERGSON, 1990, p.9).

Pode-se pensar numa imagem de crianças entretidas num jogo, passando a bola umas para as outras. Elas correm e realizam muitos outros movimentos. Emocionam-se, têm sentimentos, seu metabolismo modifica-se. São livres para fazer aquilo que quiserem, mas podem seguir somente as regras do jogo. O que faz com que elas façam tudo o que fazem é a sua memória.

Entre o recebimento e a devolução de estímulos na ação do corpo vivo, algo se insere para modificar aquilo que é previsível por leis da natureza ou necessidades de sobrevivência: a memória. Quanto maior a complexidade do sistema nervoso do vivente, maior é a indeterminação da ação que pode ser realizada. O sistema sensorio-motor atua no presente, percebendo aquilo que é útil para agir. Ao mesmo tempo, a afecção, de dentro do corpo, sente aquilo que é percebido do exterior. As lembranças do passado inserem-se no presente para resolver a incerteza da ação. Numa coalescência entre percepção e lembranças (BERGSON, 1990).

A memória possibilita uma recusa da ação somente no sentido do que é útil para sobrevivência. O corpo pode se libertar do esquema sensorio-motor. O estímulo recebido do objeto pode não ser devolvido em forma de movimento e fica suspenso. O cérebro, assim, abre-se às suas possibilidades para além dos movimentos que poderiam ser realizados. A recusa à ação torna possível ao corpo fazer diferente daquilo que é previsto pela natureza ou pelas necessidades de sobrevivência (BERGSON, 1990).

A memória em sua relação com o corpo vivo não se reduz a uma relação entre continente conteúdo com estruturas físicas do cérebro. A memória dá conta de todo o passado dos corpos e dos corpos vivos (Bergson, 1990). Também de todo o passado de um indivíduo e, também de uma coletividade. É coletiva. Indivíduos de uma mesma sociedade têm uma memória em comum

(HALBWACHS, 2006). Há também uma memória do universo, do mundo, que se atualiza nos corpos, numa relação com eles. (BERGSON, 1990).

Aquele que pudesse penetrar no interior de um cérebro, e perceber o que aí ocorre, seria provavelmente informado sobre esses movimentos esboçados ou preparados; nada prova que seria informado sobre outra coisa. Ainda que fosse dotado de uma inteligência sobre-humana e tivesse a chave da psicofisiologia, seria tão esclarecido sobre o que se passa na consciência correspondente quanto o seríamos sobre uma peça de teatro acompanhando apenas os movimentos dos atores em cena. (BERGSON, 1990, p.5)

A lembrança pura (ontológica), segundo Bergson (1990), precisa tornar-se lembrança-imagem (psicológica) para poder fazer parte do presente. Deleuze (1999) enfatiza que as lembranças estão puras num passado geral e cita Bergson (1990) para fundamentar sua interpretação acerca da existência de uma memória ontológica: para Bergson (1990, p. 110):

[...] Temos consciência de um ato *sui generis* pelo qual deixamos o presente para nos recolocar primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado: trabalho de tentativa, semelhante à busca do foco de uma máquina fotográfica. Mas nossa lembrança permanece ainda em estado virtual; dispomo-nos simplesmente a recebê-la, adotando a atitude apropriada. Pouco a pouco aparece como que uma nebulosidade que se condensasse; de virtual ela passa ao estado atual [...].

Outro celebre conceito de Bergson é importante para se pensar a relação memória e corpo: a duração. Trata-se do tempo que decorre, não do tempo espacializado do relógio que se divide infinitamente para poder explicar o que acontece na vida. Mas do tempo que dura na realidade em que se vive. A duração é uma multiplicidade heterogênea, de diferentes naturezas, contínuas e virtuais, que não podem ser divididas no espaço, como acontece no relógio, porque mudam de natureza ao se dividir (DELEUZE, 1999).

Imaginemos uma linha reta, indefinida, e sobre essa linha um ponto material A, que se desloca. Se esse ponto tomasse consciência de si mesmo. Sentir-se-ia mudando, já que se move: perceberia uma sucessão. Mas essa sucessão se revestiria para ele na forma de uma linha? Sem dúvida sim, contanto que ele pudesse se elevar de algum modo a cima da linha que percorre e perceber nela simultaneamente vários pontos justapostos [...]. Se o nosso ponto consciente A, ainda não tem uma idéia de espaço – e é com essa hipótese que devemos trabalhar - a sucessão de estados pelos quais passa, não poderia revestir-se para ele na forma de linha; mas suas sensações se juntarão dinamicamente umas nas outras e se organizarão entre si como fazem notas sucessivas de uma melodia pela qual nos deixamos embalar. (BERGSON, 2006, p.11).

O tempo que decorre armazena-se na memória, numa realidade virtual, para se dobrar sobre o presente, tornando possível uma realidade atual. Mas aquilo que se atualiza no corpo vivo é muito mais ou muito menos do que as possibilidades que a memória oferece à vida. Essa abertura de possibilidades pode ser abandonada. E o esquema sensório-motor organiza-se consoante o que é útil. As lembranças úteis ficam impressas em aspectos motores, encarnadas em hábitos cotidianos (BERGSON, 1990). As crianças que jogam a abola umas para as outras podem viver a duração, fazendo-se diferente no decurso do tempo. Ou podem ficar reduzidas aos imperativos daquilo que já está concebido de antemão para que elas façam:

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito. Como o hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Como o hábito, ela exigiu inicialmente a decomposição, e depois a recomposição da ação total. Como todo exercício habitual do corpo, enfim, ela armazenou-se

num mecanismo que estimula por inteiro um impulso inicial, num sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem na mesma ordem e ocupam o mesmo tempo. (BERGSON, 1990, p.61).

Para Varela e Alvarez-Uria, (1992), a escola é uma invenção para a produção do homem moderno, que trabalha para compor a sociedade burguesa. Conforme Foucault (2009), dispositivos de poder agenciam a vida das pessoas na imanência de sua passagem para tornar possível o capitalismo. Dispositivos como a disciplina e a biopolítica atuam sobre corpo fazendo dele, respectivamente, objeto e sujeito do poder e do capitalismo. Conforme Dreyfus e Rabinow (1995), para Foucault, desenvolve-se, na modernidade, uma tecnologia política que configura um poder sobre a vida. De um lado, forças e estratégias que tratam de controles reguladores dos processos vitais das populações. De outro, forças e estratégias de manipulação do corpo em termos de seu disciplinamento. Dois polos “[...] se uniram para formar tecnologias de poder que ainda caracterizam nossa situação atual” (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.149). Essas tecnologias estão ligadas com o surgimento do capitalismo: possibilitaram, conforme os autores, suportar as novas demandas do capitalismo.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, [...] Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é "a" ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.42).

A subjetividade capitalística vai além do hábito. Ball (2011) evidencia novas maneiras de se produzir sujeitos segundo mudanças na educação, no setor público e na sociedade em geral. O autor vê a intensificação do controle: a burocracia reprime o espírito empreendedor necessário ao capitalismo, então deve ser superada em muitos casos (não em todos), para que a lógica do mercado feche os indivíduos em si mesmos, como se tudo pudesse se tornar individual. A transformação aponta para o alinhamento de: escolha ativa, responsabilidade, eficiência, empreendedorismo, competitividade, autoajuda, auto responsabilidade, etc. Tudo isso para uma subjetividade proativa segundo tecnologias políticas submetidas ao poder do mercado. “Não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades de que deveríamos nos tornar também mudaram” (BALL, 2011, p.32). Tudo para garantir eficiência e eficácia da repetição necessária à vida do homem capitalista, afastando-o das possibilidades virtuais que podem lhes trazer algo diferente. Essa maneira de viver faz com que os indivíduos achem que não precisam uns dos outros. Passa a vigorar, não uma relação memória-corpo, mas uma relação hábito-corpo. A subjetividade é produzida segundo tudo o que representa o jeito de viver capitalista.

Pensando nas modificações rápidas do capitalismo e mundo do trabalho contemporâneo, Deleuze (2000) criou um conceito chamado de controle: um dispositivo mais dinâmico do que a disciplina. Para o filósofo, vive-se numa sociedade de controle, onde o espírito empreendedor da empresa tende a substituir os modelos da fábrica confinados nos espaços como a escola: “a empresa introduz o tempo todo uma realidade inexpiável como são emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo” (DELEUZE, 2000, p.221). O controle funciona de maneira ainda mais complexa do que na disciplina.

Muitos jovens pedem estranhamente para serem motivados, e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidades das disciplinas. Os anéis de uma serpente são mais complicados do que os de uma toupeira. (DELEUZE, 2000, p. 220).

Com a filosofia de Bergson (1990), pode-se pensar que o hábito impregna a tecnologia da escola, fechando as possibilidades educacionais em suas rotinas, a partir da filosofia de Deleuze e Guatarri (1997), esse fechamento ocorre de maneira coordenada ao capitalismo. O modo de viver capitalista,

conforme Deleuze e Guatarri (1997), mesmo em suas dinâmicas que valorizam a mudança, precisa capturar tudo por sua lógica mercadológica. Dessa forma, tudo que é diferente vai sendo catalogado como um produto que pode ser oferecido numa relação entre oferta e procura. Conforme Foucault (2008), a liberdade é submetida à lógica do mercado. Biesta (2011), fala da linguagem da aprendizagem: que deve garantir que os estudantes aprendam aquilo que lhes foi prometido antecipadamente, como se se tratasse de mercadoria. A educação é submetida ao capitalismo.

Soares et al. (1992), contra uma maneira de viver capitalista, pensa a cultura corporal como objeto da educação física. As condições de possibilidade para esse pensamento decorrem, conforme Bracht (1999), a partir da década de 80, de um movimento renovador da educação física no Brasil, que aconteceu com o ganho de espaço das ciências humanas junto das ciências da natureza. Conforme Betti e Zuliani (2002), ainda que a cultura corporal passe a ser muito valorizada pela mídia, bem como submetida a esta pode-se fazer a seguinte afirmação: “O esporte, as ginásticas, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo [...]” (BETTI e ZULIANI, 2002, p.74), sendo portanto cooptada pelo capitalismo, de acordo com os atores, relacionando-se com a tradição brasileira ligada às ciências naturais: treinamentos, eugenia, nacionalismo, etc.

Nesse contexto apresentado para a Educação Física na escola, o PIBID/FURB de Educação Física é uma iniciativa para o progresso e a valorização da formação de professores para a educação básica. O PIBID é um Programa do governo federal, gerenciado pela CAPES. Segundo informações do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (Acessado em 1/9/2015).

A vivência da docência no cotidiano escolar é valorizada: o que parece possibilitar uma experimentação do dia a dia da escola. O subprojeto de educação física do PIBID da FURB utiliza-se de uma metodologia de ensino da educação física que vai ao encontro do movimento renovador da educação física. Contra a valorização de movimentos corporais preconcebidos, no subprojeto, utilizasse da abordagem das Aulas Abertas conforme Hidelbrandt e Langig (1986). Para esses autores, a educação física valoriza sobremaneira a reprodução de movimentos estereotipados. Eles defendem que os alunos tomem decisões junto do professor. Para a “[...] construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para superação de situações de vida presentes e futuras.” (HIDELBRANDT; LANGIG, 1986, p.6). Hildebrant-Stramann (2001) valoriza a experiência na educação física a partir da metodologia das Aulas Abertas. Para tanto, critica a perda do que ele chama de experiência do mundo da vida. Defendendo uma experiência corporal na educação física.

METODOLOGIA

Utilizou-se para a realização da pesquisa de uma metodologia que fosse se fazendo no decorrer da pesquisa, como a relação entre memória e corpo, que se coloca em jogo sempre na imanência da passagem do tempo, na virtualidade que existe no atual: trata-se do método cartográfico. Esse método, segundo o conceito de rizoma. Deleuze e Guattari (1995) utilizam esse conceito da biologia para explicar a abertura de possibilidades que existe na vida.

Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão

superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 15).

Contra o rizoma, Deleuze e Guattari (1995) pensam numa árvore. Qualquer parte do rizoma conecta-se com qualquer outra parte. Na árvore é diferente: há sempre uma organização que permite que se preconceba o virá depois: das raízes se vai para o tronco, do tronco para os galhos, dos galhos para as folhas. Sendo rizomático, o método cartográfico faz com que se siga um caminho que se faz enquanto é percorrido, como é o caminho da relação memória-corpo.

Para a realização deste artigo, utilizou-se de parte da pesquisa já mencionada: observou-se diretamente a execução de sete aulas de educação física, entre os meses de setembro e novembro de 2014 ministradas por bolsistas do subprojeto numa turma de ensino fundamental.

As aulas foram observadas sem o propósito de uma interferência nelas. Procurou-se, a partir de Kastrup (2007), numa certa sistematização do método cartográfico, entrar em sintonia com o problema para encontrar um meio de concentração desfocado a procura de linhas rizomáticas de compreensão.

O método cartográfico valoriza o processo. Segundo Kastrup (2007), a cartografia visa acompanhar processos. A cartografia privilegia as maneiras indeterminadas de se pensar aquilo que se estuda. Nesse sentido, o que se procura é aquilo que ainda não se definiu. “Para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade” (KASTRUP, 2007, p. 18). Na busca de pistas, sabendo que estas podiam desaparecer, ou sofrer modificações, procurou-se escapar do que já está determinado previamente num conhecimento sobre educação. Ao longo das atividades desenvolvidas no projeto, as observações foram anotadas em um diário de campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram buscadas, evidências da relação entre memória e corpo, sem se fazer recortes a partir de conhecimentos prévios para evitar a figura central do observador durante a realização do estudo. Sabia-se que o interessante seria acompanhar o processo no qual memória e corpo se relacionavam nas aulas observadas. O que se sabia sobre educação física daria à pesquisa um foco demasiadamente fechado. Nos escritos a seguir, pode-se ler alguns relatos do que foi observado.

O pátio encontrava-se em silêncio. Aos poucos, conversas animadas tomaram conta do ambiente. Os alunos foram chegando para a aula e sentaram-se no chão do pátio coberto. A aula tem início com um diálogo entre bolsista e alunos. O bolsista faz algumas problematizações a respeito da última aula. Foram levantadas questões sobre onde se pode andar de skate na cidade. Em seguida, foram elencados aspectos fundamentais para a prática do esporte. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 02/10/2014).

Os alunos se revezavam em cima de seus skates em deslizões ao longo de um pátio descoberto. Alguns caíam e até se machucavam um pouco. Mas logo se levantavam e tentavam de novo. Alguns com desenvoltura que parecia profissional, outros mal conseguiam subir no skate. Mas num e noutro caso, o experimento era feito. (Fonte: Anotações do Diário de Campo 16/10/2014).

Reparando nas pequenas coisas, que não costumam ocupar a atenção das pessoas, procurou-se por acontecimentos que pudesse fazer conexão com o campo conceitual da pesquisa. Houve surpresa, ao longo das aulas, com acontecimentos que pareciam não poder ser explicados. Assim, nessa virtualidade, estava a cartografia.

Os trechos abaixo descrevem a realidade, não só atual, mas também virtual do que aconteceu nas aulas. Estas passagens pareceram fazer um movimento no qual as possibilidades da aula se abriram conforme o sentido rizomático da relação entre memória e corpo:

O bolsista incumbido de ministrar a aula sentou-se junto dos alunos. A aula teve início com uma conversa ali. Os alunos dividiram-se em equipes. Cada equipe falou sobre Skate. O bolsista fazia comentários complementares. A maioria dos alunos participou com vivacidade. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 18/09/2014).

A partir do diálogo entre bolsistas e alunos, tentou-se práticas corporais, sempre tendo em vista movimentos mais livres e sem grande preocupação com gestos técnicos, conforme proposições da metodologia das Aulas Abertas. Muito mais, foram feitos desafios aos estudantes do que prescrições do que deveria ser feito.

Houve uma atividade prática em que se deu a exploração do próprio corpo para se conhecer limites e possibilidades em cima do skate. Alguns já saíam voando em cima do Skate. Outros, muito timidamente, subiam no skate com todo cuidado. Havia também aqueles que nunca tinham nem chegado perto de um skate e já queriam sair voando. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 16/10/2014).

O movimento do corpo também foi experimentado junto a materiais diversos que possibilitavam um experimento semelhante ao que se tem quando se anda de skate. (Fonte: Anotações do Diário de Campo 02/10/2014).

Os alunos foram por diversas vezes interpelados para que escolhessem quando, onde e como andar de Skate. Suas respostas não foram nada racionais, diziam respeito a práticas muito perigosas. Mas depois houve outras conversas, inclusive sobre segurança no esporte. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 09/10/2014).

Num determinado momento foi pedido que os alunos procurassem sua base no skate, aconteceram algumas quedas. (Fonte: Anotações do Diário de Campo 16/09/2014).

Mas no mesmo campo de forças que abria possibilidades, com a vivência de conteúdos e de práticas corporais, havia uma tensão nas aulas. Forças imperceptíveis pareciam carregar as práticas para um fechamento de possibilidades. Nesse sentido, muitas vezes os alunos começavam a desobedecer aos bolsistas. As construções feitas pelos bolsistas se perdiam. Tudo começava a ficar bagunçado:

Sem mais nem menos a atividade proposta pelos bolsista era abandonada pelos alunos. E outras atividades brotavam sem conexão nenhuma com o conteúdo ministrado. Alguns alunos largavam o skate para chutar uma bola que aparecera não se sabe como. Outros já estavam numa mesa de tênis de mesa, jogando sem raquetes. (Fonte: Anotações do Diário de Campo 30/10/2014).

Muitos alunos não se concentraram no que estavam fazendo, e fizeram outros usos do material apenas para brincar. Muitos alunos que levaram seus skates não os emprestaram para os colegas. E aqueles que sabiam mais, não ajudaram os colegas que sabiam menos. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 30/10/2014).

Parecia haver resistência dos alunos contra as proposições da metodologia de ensino do PIBID. Talvez os bolsistas tenham tido a percepção de estarem sendo desobedecidos. As atitudes dos bolsistas passaram a ser, de disciplinamento. A resistência, ou desobediência, dos alunos frente à abertura de possibilidades teve como efeito um fechamento de possibilidades. O escrito a seguir mostra isso:

O bolsista, então, organizou grupos, formou filas e limitou o uso dos materiais apenas para que os alunos cumprissem estritamente o que fora combinado. A aula terminou com o bolsista tentando problematizar o porquê de muitos alunos não estarem colaborando para que as atividades acontecessem. A aula terminou antes que os alunos pudessem falar. (Fonte: Anotações do Diário de Campo, 02/10/2014).

Os bolsistas criaram um cartaz, no qual, regras combinadas com os alunos deveriam ser cumpridas rigorosamente. (Fonte: Anotações do Diário de Campo 30/10/2014).

A partir das observações das aulas, assinalou-se a existência de duas diretrizes para se tentar compreender a articulação da relação entre memória e corpo nas práticas realizadas: a primeira diretriz indicando um esforço dos bolsistas em abrir possibilidades nas práticas pedagógicas. A segunda diretriz indicando que os alunos resistiram a essa abertura.

Por um lado, percebeu-se as ideias defendidas pela abordagem metodológica das Aulas Abertas: abertura para diálogos durante as aulas; realização de problematizações durante os diálogos; valorização da vivência dos conteúdos ministrados em aula; proposição de experimentações abertas.

Por outro lado, um movimento contrário. Uma resistência ao esforço dos bolsistas, em contraposição às possibilidades de abertura a Aulas Abertas: os alunos, muitas vezes, recusaram as proposições dos bolsistas, sem mostrar interesse na em encontrar alternativas; muitos alunos pareciam ter interesse em apenas bagunçar nas atividades em aula.

Houve resistência dos alunos à abertura de possibilidades proporcionada durante as aulas. Os bolsistas pareceram compreender essa abertura como desobediência, o que os motivou a fazerem uma delimitação segundo práticas que fechavam as mesmas possibilidades anteriormente abertas. Os bolsistas tomaram atitudes que fechavam as possibilidades das atividades, como organização de filas, divisões de grupos, com objetivos predeterminados para serem atingidos. Embora, sempre tentassem um diálogo com os alunos para reabrir as possibilidades, conforme a primeira diretriz.

A relação memória-corpo articulou-se segundo hábito que apenas repete o que já está pronto para ser útil às rotinas da escola. O que parece estar relacionado com as forças de poder-saber que a atravessam. Delimitando o corpo dos alunos e dos bolsistas para garantir a produção de subjetividades pré-definida, sobretudo capitalística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes encontradas na cartografia não deram conta de explicar o efeito arborescente de tentativas rizomáticas. A metodologia do PIBID, muito importante para uma compreensão do que é educação durante as aulas, também parecer não dar conta das questões que a relação entre memória e corpo possibilita criar. Havia ali um campo de imanência onde o virtual se atualiza para fazer diferente aquilo que se tenta pré-determinar. A vida acontece de maneira rizomática. A continuação da pesquisa tentou responder a questão aqui colocada sobre a relação entre memória e corpo na educação física em relação com o objetivo deste artigo: a questão se refere à maneira como se articulam memória e corpo na educação física na escola. Mas pensar a relação memória e corpo não possibilita questionamento com uma resposta delimitada antecipadamente. A virtualidade dessa relação faz com que as respostas devam ser procuradas no decurso do tempo. Na duração.

Bergson, segundo Worms (2010), distingue o atual e o virtual de maneira prática antes do que teórica. A partir dessa ideia, a educação escolar tende a tornar a vida serva do capitalismo, mas a virtualidade da relação entre memória e corpo possibilita que se pense a educação como uma prática que possibilita a construção de uma educação que resista aos interesses que anulam a liberdade como os do capitalismo. Parece, dessa forma, que o jogo entre abertura e fechamento de possibilidades nas aulas observadas pode ser pensado a partir dessas duas maneiras de viver. Mas, segundo Deleuze (1999), não é a dualidade que Bergson busca. No fundo, segundo Worms (2010), há apenas a duração! Para Bergson, a vida do corpo faz presumir a contração da memória. Para Bergson (1990), o corpo é que está no passado, não o contrário. Conforme Deleuze (1999), o presente é o grau mais contraído do passado. Sendo a vida duração e esta sendo mudança, de acordo com Worms (2010), a filosofia de Bergson reclama a mudança que existe desde sempre na vida.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória* Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *Memória e vida; textos escolhidos por Gilles Deleuze; Tradução: Carla Berliner* – São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: Educação Democrática para o Futuro*. 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. São Paulo: editora 34, 1999.
- _____. *Conversações*. Rio de Janeiro editora 34, 2000.
- _____. 1996. O atual e o virtual. In: Éric Alliez. *Deleuze Filosofia Virtual*. (trad. Heloísa B.S. Rocha) São Paulo: Ed.34, pp.47-57.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V.1 São Paulo: Editora 34, 1995a.
- _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V.5 São Paulo: Editora 34, 1997b.
- DREYFUS, H. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.
- FONTES, Patrícia. Em busca de uma Educação Física crítica reflexiva: primeiros passos do PIBID FURB Educação Física. In GICELE, Maria Cervi; et al. *Formação Docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços*. Blumenau: EDFURB, 2013.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Vigiar e Punir*. 36ª Ed. Petrópolis, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Raalf. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANT-STRAMANN. R. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física. 2 ed. Ed. Unijuí. 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.

SOARES, C. L. et al.. Metodologia do ensino de Educação Física. SP: Cortez Autores Associados. 1992.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinária escolar. Teoria & Educação. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

WORMS, Frédéric. Bergson ou os dois sentidos da vida. São Paulo, Editora Unifesp, 2010.

SITE:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acessado em 1/9/2015.

MINIBIOGRAFIA

Luís Carlos Rodrigues (rodrigues.ibirama@gmail.com)



Atualmente é professor do Instituto Federal Catarinense (IFC). Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência na área de educação física. Mestre em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem interesse em educação física na escola e filosofia da educação.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2488963790482198>

Celso Kraemer (kraemer250@gmail.com)



Possui graduação em Filosofia, com Habilitação em Filosofia, Sociologia e História, pela Fundação Educacional de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Atualmente é professor de filosofia na Faculdade São Luiz e professor titular da Universidade Regional de Blumenau, instituição na qual atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, e nos cursos de graduação e especialização. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, ética e política, e história da filosofia. Coordena o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. Pesquisa a temática da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação e da sexualidade.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>