

UMA CARTOGRAFIA DA RELAÇÃO MEMÓRIA-CORPO NAS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Luís Carlos Rodrigues

rodrigues.ibirama@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Celso Kraemer

kraemer250@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Eixo temático: Processos Educativos no Ensino Superior

Resumo: A relação memória-corpo, segundo o conceito de Henri Bergson (1990) de memória, estabelece uma linha que atravessa o corpo, possibilitando seu movimento segundo o que a vida lhe oferece. A memória é indissociavelmente psicológica, coletiva e ontológica. Na Educação Física, a relação memória-corpo coloca o corpo na articulação de uma compreensão do que é educação. Nesse sentido, torna-se relevante estabelecer a seguinte problemática: Como se articula a relação memória-corpo nas aulas de Educação Física na escola? Foram observadas sete aulas de Educação Física ministradas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – FURB de Educação Física e realizou-se uma série de entrevistas com os participantes do programa. A pesquisa utilizou-se do método cartográfico, segundo, principalmente, o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1996). As observações apontaram para o jogo entre uma relação memória-corpo que se abre para as possibilidades virtuais do espírito e outra relação delimitada no hábito.

Palavras-chave: memória, corpo e Educação Física.

Introdução

O presente artigo traz resultados parciais de uma pesquisa realizada junto ao Grupo de Pesquisa Saberes de Si que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Nesta pesquisa, é estudada a relação memória-corpo nos documentos e nas práticas pedagógicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – FURB) de Educação Física. Aqui são discutidos parcialmente os resultados referentes às práticas pedagógicas segundo a seguinte questão norteadora: *De que maneira se pode articular a relação entre memória e corpo nas práticas pedagógicas do PIBID-FURB de Educação Física?*

O problema é colocado numa relação memória-corpo, em que, a partir de Bergson (1990) e Deleuze (1999), o corpo é o presente sensório-motor e a

memória conserva o seu passado. A memória é o espírito no corpo. Segundo Bergson (1990) embora haja uma solidariedade entre a consciência (espírito) e cérebro (matéria), não se pode explicar cientificamente uma relação entre eles. Todavia, a partir de estudos científicos que indicam as lembranças como uma intersecção entre o cérebro e consciência, a memória estabelece o terreno onde a questão pode ser colocada. Mas a ciência dá conta do estado cerebral, apenas daquilo que os estados psicológicos imprimiriam no corpo. E esses estados não se limitam a isso.

O corpo pode ser pensado a partir da relação com sua memória psicológica, coletiva e ontológica. Todas indissolavelmente relacionadas fazem do corpo o que ele é. A linha da relação memória-corpo leva junto de si o corpo e espírito, abrindo espaço para que se pense o que está acontecendo enquanto o acontecimento se processa, sem que se precise recorrer às representações para se fazer uma delimitação do que acontece. O próprio corpo pode ser pensado sob o ponto de vista da memória. Supera-se o dualismo corpo-mente. Todavia a articulação da relação memória-corpo pode ser abandonada pelo espírito. Isso acontece porque, segundo Bergson (1990), o esquema sensório-motor organiza-se conforme a necessidade do vivente conservar-se, o que faz com que o corpo estabeleça uma relação utilitarista com a vida. Desta forma, apenas lembranças úteis, aquelas presentes em aspectos motores, tendem a encarnarem-se como hábitos cotidianos.

O tema da relação memória-corpo é um caminho para se ampliar a discussão sobre o corpo em Educação Física e colocar questões sobre corpo na compreensão do que é educação. As aulas da disciplina na escola têm acontecido no sentido de uma prática reprodutivista conforme vários estudos têm demonstrado. Contra essa prática, Soares et al (1992) tematiza a Educação Física, a partir da Cultura Corporal, com o jogo, o esporte, a dança e a ginástica. Não se está falando de Cultura Corporal como treinamento ou adestramento do corpo, mas a partir de uma definição ampla de cultura. Nesse sentido, a partir da década de 90, esse pensamento tornou-se elemento norteador nos mais diversos documentos que sustentam o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física na escola. Todavia esse discurso, atualmente, ainda está em vias de ser implementado, sendo que, quando é

visto em prática é considerado inovador. É o caso do PIBID-FURB de Educação Física, um projeto de iniciação à docência, que, ao tangenciar a proposição do *Coletivo de Autores* apresenta-se como uma prática inovadora contra a reprodução, o adestramento corporal, dentre outros.

O PIBID – FURB de Educação Física é uma tentativa de resistir a uma prática reprodutivista que ainda é corrente em Educação Física. De acordo com Fontes (2013), o projeto foi organizado tendo em vista “Uma ação pedagógica crítica que possibilite aos licenciados do curso de Educação Física uma intervenção no cotidiano escolar [...]” (ibid, 2013, p. 105). A autora destaca um caráter transformador do projeto em relação ao cotidiano escolar da formação docente na escola. Um cotidiano reprodutivista, em que os alunos apenas recebem os comandos de forma passiva. Ela reconhece muitas dificuldades em se colocar em prática tal transformação e aponta, como tentativa de superação dessas dificuldades, o estudo de abordagens teóricas da Educação Física.

O período em que se realizou esta pesquisa foi marcado pela presença de estudos realizados pelos bolsistas das Concepções Abertas de Educação na Educação Física. Os bolsistas estavam estudando textos que fundamentam esta abordagem para criação da metodologia de sua prática pedagógica. Pode-se destacar o livro *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*, no qual Hidelbrandt e Langig (1986) defendem uma abertura de possibilidades para que os alunos tomem decisões junto do professor ao longo do processo educativo. O que faz com que o conhecimento possa ser pensado não como uma mera transmissão, mas como uma “[...] construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para superação de situações de vida presentes e futuras.” (ibid, p.6). As concepções abertas apontam para múltiplas possibilidades de vivenciar os conteúdos. Elas levam a uma determinada concepção de ensino, em que não basta uma compreensão de ensino no plano da aprendizagem, mas também no plano da interação entre os envolvidos e no plano social.

Metodologia

As escolhas do caminho passam por uma cartografia da relação memória-corpo, na qual acontece a articulação de duas linhas. Uma linha do hábito relacionada diretamente com o corpo, que faz decalque. Outra linha espiritual, que faz mapa, da memória, que não precisa seguir um caminho já estabelecido pelo hábito. A linha do mapa traz em si própria a possibilidade de se fazer. A linha do decalque é apenas uma cópia da realidade. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo.” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.22). O mapa é rizomático e o decalque é arborescente. Para os autores, enquanto o rizoma permite a conexão de qualquer ponto com qualquer outro ponto, a árvore fixa sempre um ponto numa ordem e estabelece filiações.

O método cartográfico foi escolhido para se tentar dar conta da relação memória-corpo. Uma relação que vai além do que pode ser atualizado numa coleta de dados. No entanto, um nível (platô), onde essa relação acontece, precisa ser criado. Do contrário, não há como se evitar, que se faça com os dados, apenas o que já se espera que seja feito com eles. Não se atinge, assim, o que se modifica na duração do que acontece na matéria. E não há alternativa, a não ser, fazer um decalque, em vez de mapa. Então, no lugar de coleta de dados, deve-se fazer construção de dados. Mas não se pode esquecer a criação do platô. Afinal, é nele que existe o real virtual que é necessário para as possibilidades de um atual criativo.

Kastrup (2007) defende o funcionamento da atenção no trabalho de campo do cartógrafo. Aponta a atenção chamada de flutuante de Sigmund Freud (apud Kastrup, 2007) e do reconhecimento atento de Henri Bergson (1990) como pistas para se encontrar um processo (mapa) e não uma representação (decalque). A autora considera importante uma concentração sem focalização, que é possível com uma atenção à espreita, flutuante, concentrada e aberta. É importante destacar que estas pistas não são uma definição do que se vá fazer ao longo da pesquisa.

Na atenção flutuante, de acordo com Freud (apud Kastrup, 2007), a atenção fica suspensa, bem como a seleção do que interessa. “O uso da atenção flutuante significa que, durante a sessão, a atenção do analista fica aparentemente adormecida, até que subitamente emerge no discurso do

analisando a fala inusitada do inconsciente” (ibid, p.16). O cartógrafo pode desdobrar atenção flutuante e utilizar não somente a audição, mas outras modalidades sensoriais, como por exemplo, a visão. Com isso, valoriza uma atenção inconsciente, bem como a relação entre inconscientes, o que favorece ao pesquisador a memorização de fragmentos desconexos para serem utilizados mais adiante. Para o pensador, o trabalho seletivo da atenção consciente constitui-se num obstáculo (ibid).

A atenção flutuante atua na abertura de campos perceptivos, onde diferentes níveis podem indicar o que está acontecendo em sintonia com o problema de pesquisa (KASTRUP, 2007). Esta atenção foi utilizada para o estabelecimento de um primeiro contato despretenso com o campo perceptivo das aulas ministradas por bolsistas do PIBID-FURB de Educação Física numa escola da rede municipal de Blumenau SC. Nesse sentido, procurou-se apenas evidenciar a relação memória-corpo no projeto. Foram observadas sete aulas de Educação Física entre os meses de setembro e novembro de 2014 ministradas por estudantes de graduação do curso de licenciatura em Educação Física da FURB, numa turma de quinto ano do Ensino Fundamental. A escola conta com boas condições materiais para as aulas de Educação Física, inclusive um espaço privilegiado para as aulas práticas.

Na observação em campo pode entrar em cena o reconhecimento atento, Bergson (1990), para que se pudesse estabelecer a construção dos platôs nos quais as linhas de mapa pudessem ser escritas. Este reconhecimento utiliza-se de um tipo de memória que abarca todo o passado. As lembranças passam gradualmente aos movimentos, a atenção inicialmente exerce o trabalho negativo, de retenção dos movimentos, mas depois, o trabalho passa a ser sutilmente positivo, de penetração no objeto percebido, ao mesmo tempo em que se renuncia à utilidade do presente. A memória duplica a percepção, a partir de antigas imagens e faz isso com uma profundidade cada vez maior. “E a operação pode prosseguir indefinidamente, a memória fortalecendo e enriquecendo a percepção, a qual, por sua vez, atrai para si um número crescente de lembranças complementares” (ibid, p. 81).

Amador e Fonseca (2009) entendem que o reconhecimento atento, na cartografia, é operado pelo método filosófico da intuição. A intuição significa uma consciência imediata do objeto. Segundo Deleuze (1999), a intuição é o método que divide o misto de naturezas diferentes que há em nossa experiência, por exemplo: tempo e espaço, lembrança e percepção ou memória e matéria. O misto estabelece nossa experiência que, em meio a ilusões, acontece por representações. Mas é possível de se dividir o misto segundo tendências e evitar, assim, as representações. Deleuze, a partir de Bergson, estabelece duas linhas que dão direções para estas tendências: “[...] a da percepção, que nos coloca de súbito na matéria; a da memória, que nos coloca de súbito no espírito” (ibid, p.18). A divisão das tendências torna possível que se ultrapasse a experiência em direção das condições da experiência real. Isso acontece ao se recusar o sentido habitual da utilidade (como acontece no reconhecimento atento), conforme o esquema sensorio-motor. Nessa recusa, as tendências reencontram-se, mas desta vez numa realidade virtual, aberta às possibilidades da matéria e da memória.

A operação do reconhecimento atento supera a dicotômica relação entre sujeito e objeto na pesquisa. Quando acontece a divisão do misto de matéria e memória, tudo o que é matéria fica de um lado, e tudo que é memória fica do outro. O corpo do observador fica imediatamente junto do corpo do objeto, passa a não existir mais uma diferença entre eles. Sendo assim, o que existe é uma relação memória-corpo que abarca um determinado platô. O reconhecimento atento permite, nesse sentido, que se perceba bem como memória e objeto são rizomáticos e não arborescentes, afinal, o objeto é levado pela memória, e junto dela, para múltiplos níveis que podem não ter nenhuma correspondência com o que ele era.

O reconhecimento atento foi operado para a realização de uma tentativa de se escapar do que já está decalcado num conhecimento sobre educação. Tarefa difícil: superar a experiência que leva ao decalque para conseguir uma experimentação imediata das coisas! Tudo isto para que a articulação memória-corpo pudesse contemplar uma realidade virtual e não apenas atual.

Prosseguiu-se com a operação do reconhecimento atento, no qual foram criados novos níveis que resultaram em questionamentos. Procedeu-se

assim a criação de questionamentos, nos quais pudessem ser trazidos os discursos que estariam junto das práticas observadas. Chegou-se assim numa entrevista semiestruturada que foi realizada: com três alunos do ensino fundamental (escolhidos por sorteio), dois bolsistas do PIBID de educação física (estudantes de graduação), uma coordenadora do PIBID de Educação Física (professora dos estudantes de graduação) e uma supervisora do PIBID de Educação Física (professora dos alunos do ensino fundamental). No total foram realizadas cinco entrevistas, uma com cada um dos professores, uma com cada um dos bolsistas, estudantes de graduação e uma com todos os estudantes do ensino fundamental, todos juntos. As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2015. Chamamos os entrevistados de B1, B2, P1, P2 e Alunos. Como os alunos da educação básica foram entrevistados de maneira coletiva e houve uma significativa diferença de seus discursos em relação aos discursos dos demais entrevistados, optou-se por identificá-los apenas como alunos sem individualizar a fala de cada um.

Análise e discussão de dados

As observações resultaram, num primeiro momento, em duas maneiras de evidenciar a relação memória-corpo nas práticas pedagógicas durante as aulas. As evidências foram designadas como E1 e E2, conforme segue abaixo:

E1: Houve um esforço dos bolsistas em não delimitar as possibilidades das práticas pedagógicas.

E2: Os alunos resistiram a essa abertura.

A primeira evidencia mostrou um esforço dos bolsistas em fazer uma prática segundo as ideias defendidas pelas *Concepções Abertas no Ensino da Educação Física*. A abertura das possibilidades evidenciou a relação memória-corpo numa tendência de enlace das proposições dos alunos com as dos bolsistas. O enlaçamento favoreceria um diálogo rizomático que propiciaria combinações imprevisíveis, nas quais a relação memória-corpo poderia se fazer sempre de maneira diferente. Mas a segunda evidência mostrou um movimento contrário. Os alunos resistiram ao esforço dos bolsistas e forçaram um desenlace das possibilidades de abertura que se tentava construir, fazendo

com que restasse aos bolsistas apenas fazer uma delimitação segundo o que eles já pareciam ter pronto para ser feito. Logo a relação memória-corpo acabou se articulando segundo uma tendência da memória habitual que apenas repete.

Assim, chegou-se a série de entrevistas da qual se falou mais acima na metodologia da pesquisa. Tendo em vista a brevidade desse artigo, é apresentado aqui, apenas um dos momentos da entrevista, no qual se realizou um duplo questionamento. Segue abaixo os questionamentos e trechos das respectivas respostas:

Como é previsto o engajamento dos alunos nas atividades e como isso tem se dado na prática?

B1: “O aluno é ativo na participação da aula, onde ele resolva problematizações a resolver. Tem algumas resistências e dificuldades na aplicação das aulas, pois a teoria nem sempre sai exatamente cem por cento na prática. Os alunos estão acostumados a uma prática tradicional onde eles não são participativos. Com o decorrer do processo, o aluno vai se adequando a metodologia aos poucos no que diz respeito a participar ativamente das aulas”.

B2: “Que eles vivenciem, criem, sejam autônomos. E na prática isso acontece. É possível sim”.

P1: “Discutimos com os alunos, nos reunimos juntos, planejamos usando um foco e objetivo a ser alcançado. Fazemos o planejamento com o objetivo, porém o aluno tenha autonomia, e assim ele ajuda a construir a aula, direcionamos o saber do aluno para que o objetivo daquele momento seja atingido. São eles que fazem a co-decisão para que se atinja o objetivo desejado”.

P2: “O que tem se tentado fazer é trabalhar para que os alunos tenham o máximo de autonomia dentro das aulas de Educação Física, no sentido de decidir junto os conteúdos, planejar as ações e até nas formas de avaliar, só que isso depende do grau de autonomia da turma. [...] Então os alunos não entendiam muito o quanto que eles podiam participar. Eles não participavam muito, quando se perguntava, quando se abria para eles participarem das

aulas eles ficavam receosos. Agora em algumas turmas eles já opinam, conseguem ter essa autonomia, dão exemplos”.

Alunos: “[...] A gente conversava muito, conversava muito. Tinha hora que a gente respeitava o horário de conversar. Eles sempre ficavam pegando no nosso pé. A gente queria falar. Tinha que levantar a mão para falar. A gente nunca tinha esse hábito”.

As respostas de *B1* e *P2* mostram a expectativa dos entrevistados de que os alunos participem de maneira ativa das aulas e sejam autônomos diante da abertura de possibilidades durante as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas. Por outro lado, remetem a dificuldades quanto a essa abertura decorrentes do caráter inovador do projeto em relação ao que acontece no cotidiano escolar. Todavia, são otimistas quanto a uma reversão dessas dificuldades ao longo do processo.

B2 e *P1* são mais otimistas. Também mostram uma expectativa de que os alunos participem de maneira ativa e autônoma das aulas diante da abertura de possibilidades dada pelo projeto, mas não há referência a grandes dificuldades em se colocar em prática a metodologia do projeto.

Os *Alunos* não mencionaram sua expectativa sobre o projeto. Mas disseram em suas respostas a mesma dificuldade de *B1* e *P2* no que tange ao caráter inovador do projeto, em relação ao que acontece na escola, quando abre possibilidades de participação dos alunos. No entanto, não houve nenhuma referência a uma possível reversão dessa realidade. Todavia, pode-se observar o desejo dos alunos em se manifestar.

Os discursos dos participantes do projeto vão ao encontro da observação das suas práticas pedagógicas. Ambos evidenciaram uma tensão entre uma tentativa de se relacionar o corpo com uma memória rizomática aberta às possibilidades virtuais e uma memória arborescente que apenas decalca o que já está planejado. Mas vão além das evidências, na medida em que, pelo menos dois desses discursos parecem apontar para uma discussão que leve a uma compreensão do que acontece durante as aulas ministradas pelos bolsistas: *a maneira como a escola funciona seria um obstáculo para a abertura de possibilidades e os alunos, mesmo criando entraves para o diálogo com os bolsistas, têm o desejo de se manifestar.*

Considerações finais

Talvez os enlaces tentados pelos bolsistas não encontrem ressonância na vida dos alunos. Mas a falta de ressonância pode não ter nada a ver com qualquer tipo de diferença entre bolsistas e alunos. Sob o ponto de vista de uma memória que faz diferente, não há problemas nas diferenças. Pelo contrário, melhor que haja diferenças, o que poderia resultar em alianças que favoreçam toda a virtualidade que há na relação memória-corpo. Além disso, os alunos tinham o desejo de se manifestar. Talvez eles quisessem enlaçar algo também.

Acontece que é preciso lembrar que a memória não é apenas psicológica, mas também é coletiva e ontológica. Nesse sentido, quando se diz que a maneira reprodutivista como a escola funciona é um entrave para as proposições do projeto, deve-se levar em conta que a escola também possui uma memória coletiva e ontológica que se encarna em tudo o que acontece nela. A falta de ressonância, então, não seria o projeto fazer *diferente*, mas a escola fazer a tão propagada reprodução de *a diferença*, que nada mais é do que o hábito que se deseja atualizar na formação dos alunos e dos bolsistas. Como o projeto acontece na escola, mesmo sendo rizomático, ele fica submetido a sua lógica e toda dificuldade que ela traz à vida. “O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, [...]” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.15). Quando o diálogo entre bolsistas e alunos não acontece, os corpos dos alunos e dos bolsistas, antes de estarem abertos ao que o projeto oferece, estão submetidos à memória da escola. É isso que precisa ser aprofundado a partir deste artigo.

Referências

AMADOR, F; FONSECA, T. M. G. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa:** considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Arquivo Brasileiro de Psicologia, vol. 61, n. 1, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória:** Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia. V.1, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: editora 34, 1999.

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.

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

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

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