

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

DESEJOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA “OUTRA”: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS PROPOSTAS PELA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Karoline Hachler Ricardo, Ândrea Tragino Plotegher, Elisandro Schultz Wittizorecki, Guy Ginciene

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10342>

Submetido em: 2024-11-02

Postado em: 2024-11-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Desejos de uma Educação Física “outra”: relações pedagógicas propostas pela perspectiva decolonial

KAROLINE HACHLER RICARDO¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>

ÂNDREA TRAGINO PLOTTEGHER²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7778-2472>

ELISANDRO SCHULTZ WITTIZORECKI³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

GUY GINCIENE⁴

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9709-4223>

RESUMO

Este estudo, inspirado na questão “quais foram os efeitos dos estudos da Psicanálise na (re)constituição da docência na disciplina de Educação Física da primeira autora, inspirada/sustentada na/pela perspectiva decolonial?”, tem como objetivos: (i) identificar e compreender a noção de sujeito na/para a perspectiva decolonial, (ii) analisar como se desenha a aposta do ato educativo na/para a perspectiva decolonial e (iii) compreender a relação pedagógica proposta pela perspectiva decolonial nas aulas de Educação Física. Para tanto, foram realizadas análises e discussões sobre o que propõe a perspectiva decolonial e quais são as suas apostas. Igualmente, tecemos reflexões sobre os desconfortos e mal-estares produzidos nos(as) estudantes e na professora, especialmente em relação ao ato educativo e às escolhas pedagógicas da professora que não alcançaram os desejos e interesses de todos(as) os(as) estudantes em todos(as) os momentos. As contribuições da Psicanálise para este estudo nos convocaram a entender que toda a relação pedagógica implica algum desamparo. E, para suportar esse mal-estar que é produzido na e pela relação com o(a) outro(a), apostamos que o professorado tem a responsabilidade de organizar e sustentar um processo de ensino e, ao mesmo tempo, revisitar os efeitos das suas escolhas e desejos para com o(a) outro(a). Isso porque não há aposta educativa sem desejos.

Palavras-chave: educação física, perspectiva decolonial, ato educativo, psicanálise.

DESIRES FOR AN “OTHER” PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL RELATIONS PROPOSED BY THE DECOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This study, inspired by the question “what were the effects of Psychoanalysis studies on the (re)constitution of teaching in the Physical Education discipline of the first author, inspired/sustained in/by the decolonial perspective?”, aims to: (i) identify and understand the notion of subject in/for the decolonial perspective, (ii) analyze how the educational act is designed in/for the decolonial perspective and (iii) understand the pedagogical relationship proposed by the decolonial perspective in Physical Education classes. To this end, analyzes and discussions were carried out on what the decolonial perspective proposes and what its stakes are. Likewise, we reflect on the discomforts and

discomforts produced in the students and the teacher, especially in relation to the educational act and the teacher's pedagogical choices that did not meet the desires and interests of all students. at all times. The contributions of Psychoanalysis to this study called us to understand that every pedagogical relationship implies some helplessness. And, to support this discomfort that is produced in and by the relationship with others, we believe that teachers have the responsibility to organize and sustain a teaching process and, at the same time, revisit the effects of your choices and desires towards the other. This is because there is no educational bet without desires.

Keywords: physical education, decolonial perspective, educational act, psychoanalysis.

DESEOS DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA “OTRA”: RELACIONES PEDAGÓGICAS PROPUESTA POR LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

RESUMEN

Este estudio, inspirado en la pregunta “¿cuáles fueron los efectos de los estudios de Psicoanálisis en la (re)constitución de la enseñanza en la disciplina de Educación Física del primer autor, inspirados/sostenidos en/por la perspectiva decolonial?”, tiene como objetivo:) identificar y comprender la noción de sujeto en/para la perspectiva decolonial, (ii) analizar cómo se diseña el acto educativo en/para la perspectiva decolonial y (iii) comprender la relación pedagógica que propone la perspectiva decolonial en las clases de Educación Física. Para ello, se realizaron análisis y discusiones sobre qué propone la perspectiva decolonial y cuáles son sus apuestas. Asimismo, reflexionamos sobre los malestares y malestares producidos en los estudiantes y en el docente, especialmente en relación al acto educativo y a las elecciones pedagógicas del docente que no respondieron a los deseos e intereses de todos los estudiantes en cada momento. Los aportes del Psicoanálisis a este estudio nos llamaron a comprender que toda relación pedagógica implica algún desamparo. Y, para sustentar este malestar que se produce en y por la relación con los demás, creemos que los docentes tienen la responsabilidad de organizar y sostener un proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, visitar los efectos de sus elecciones y deseos hacia el otro. Esto se debe a que no hay apuesta educativa sin deseos.

Palabras clave: educación física, perspectiva decolonial, acto educativo, psicoanálisis.

PARA INICIAR O DIÁLOGO: FAZER A PALAVRA CIRCULAR

O presente texto emerge como efeito do percurso formativo da primeira autora, professora de Educação Física, que no mestrado da Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizou uma pesquisa-ação participante com estudantes do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Porto Alegre. Tal pesquisa objetivou desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, compreendendo as afetações decorrentes desse processo no ano letivo de 2023¹.

Ao longo da pesquisa a professora narrou, em diversos momentos, alguns desconfortos e mal-estares, especialmente com relação à suposta insatisfação de alguns(as) alunos(as) com as aulas por ela propostas, manifestando que preferiam jogar futebol, vôlei ou ter “aulas livres”. O mal-estar identificado na narrativa da docente foi compartilhado com outros(as) docentes que participavam da disciplina “Seminário Avançado: Relações pedagógicas na/da Educação Física”,

¹ Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

ofertada no semestre 2024/1 e que tinha como proposta abordar as relações pedagógicas na/da Educação Física, procurando revisar as bases que as constituíram e perspectivar outras possibilidades de sustentá-las, como a Psicanálise e os estudos foucaultianos.

Coerente com os estudos da Psicanálise e na tentativa de compreender e reverter os registros de impotência, a professora foi reelaborando a sua sensação e ideia de que o processo de ensino por ela organizado tinha sido mal elaborado em razão de muitos(as) estudantes dizerem que não gostaram das aulas; registrando, nesse movimento, a experiência menos na ordem do erro, da falha e da impotência, utilizando mais os significantes de falta como presença no laço social e de impossibilidade do ato educativo. Partilhando dos estudos de Pereira (2013), compreendemos que esse deslocamento aconteceu devido à possibilidade de “fazer circular a palavra” entre os(as) docentes participantes da disciplina na pós-graduação.

No percurso trilhado na disciplina, tendo a prática pedagógica como objeto de análise sendo tecida e sustentada em uma ou outra abordagem, passamos a entender que por meio dela se deseja alcançar um ideal de sujeito, ou seja, se tem como proposta (impossível) educar o(a) outro(a). No entanto, reconhecemos a impossibilidade de atingir a plenitude do sujeito implicado e inscrito em uma determinada cultura. Partindo de uma perspectiva freudiana (Freud, 2011), entendemos a cultura enquanto uma formulação/produção que de algum modo nos organiza e nos inscreve no pacto civilizatório, e que ao mesmo tempo nos coloca diante do mal-estar que é resultado da impossibilidade de atingir a completude de algo.

A cultura, enquanto uma produção paradoxal e contraditória, vai nos provendo de aspectos simbólicos para justamente nos comunicar com determinadas leis e interdições, que na maior parte das vezes vão de encontro às nossas pulsões, portanto, nossos desejos. Nesse movimento, o que nos parece é que, mesmo reconhecendo que ao longo da nossa existência alguns discursos foram ofertando certo amparo, como o da religião e o da metafísica (Silva, 1994), de algum modo estamos colocados(as) e nos constituindo no mundo atravessados(as) pelo mal-estar. Para Freud (2011), todo ser humano irá experimentar o mal-estar, já que as fontes de sofrimento estão na ordem do declínio do corpo, das forças da natureza e do(a) outro(a) (relacionamento entre os humanos).

Ao tomar o(a) “outro(a)” como uma fonte de mal-estar inevitável, destacamos que o processo de escolarização que age na constituição dos sujeitos vai o tempo todo se esforçando para fortificar o pacto civilizatório, tendo a escola como um dos espaços que são endereçados como indispensáveis para tal. A escola, pela sua organização e composição, tem sido fonte de mal-estar para os(as) professores(as), o que neste estudo chamamos de mal-estar docente. Destacamos que se trata de um mal-estar que também acompanha os(as) alunos(as), especialmente devido ao fato de que, na tentativa de pactuar com determinadas regras sociais, há o impedimento da satisfação plena dos desejos do sujeito.

Nesse cenário, permeado pelas relações, temos os encobrimentos que incidem sobre os nossos desejos, nossas pulsões, ou seja, um mal-estar que acompanha a nossa condição humana, que não é somente individual, mas também coletivo e que, portanto, perpassa pelas instituições, como é o caso da escola. O mal-estar (docente), nesse sentido, acaba por emergir nas práticas pedagógicas, sejam elas orientadas por uma ou outra abordagem/perspectiva que a sustenta. Assim, ainda que reconheçamos os distintos fatores que incidem para a presença do mal-estar na docência, ganha destaque nesta análise um olhar a partir do desamparo que atravessa as relações pedagógicas e fazem parte das experiências dos(as) docentes.

Nesse aspecto, reconhecemos que os(as) docentes na organização de um processo de ensino (planejamento, ação e avaliação) pautado por uma intencionalidade, se sustentam em determinadas perspectivas educacionais, que estabelecem noções de sujeitos e indicam apostas para o ato educativo. A prática pedagógica aqui referida tem se apoiado e sustentado a partir da perspectiva decolonial, que compreende que o sujeito é interseccionado (Akotirene, 2019) pelos marcadores das diferenças que estruturam a sociedade moderna/colonial – com destaque para raça e gênero em diálogo com a sexualidade. Por esse motivo, as aulas de Educação Física inspiradas na perspectiva decolonial intencionaram dialogar e, mais do que isso, se constituir por diferentes conhecimentos e saberes-fazer para que de algum modo os sujeitos pudessem atribuir sentidos e significados ao que viveram (e vivem) e que esse movimento também pudesse contribuir na constituição e no reconhecimento das suas identidades.

Diante dos efeitos das leituras, das discussões e das reflexões coletivas construídas durante a disciplina, lançamos mão da seguinte questão inspiradora: quais foram os efeitos dos estudos da Psicanálise na (re)constituição da docência da primeira autora em Educação Física inspirada/sustentada na/pela perspectiva decolonial? Para tanto, estabelecemos como objetivos: (i) identificar e compreender a noção de sujeito na/para a perspectiva decolonial, (ii) analisar como se desenha a aposta do ato educativo na/para a perspectiva decolonial e (iii) compreender a relação pedagógica proposta pela perspectiva decolonial nas aulas de Educação Física.

A NOÇÃO DE SUJEITO NA/PARA A PERSPECTIVA DECOLONIAL: CONSTITUINDO E RECONHECENDO AS DIFERENTES IDENTIDADES

A compreensão da noção de sujeito na/para a perspectiva decolonial nos parece exigir algum entendimento sobre o que é e como vem operando a colonialidade do saber, do poder e do ser (Foucault, 2002) no nosso sistema-mundo moderno/colonial, especialmente no contexto escolar e na organização curricular da Educação Física. Isso porque, de modo geral, a decolonialidade, enquanto pensamento e ação político-pedagógica na escola, propõe-se a questionar e agir sobre a colonialidade, no sentido de buscar combatê-la ou, pelo menos, diminuir a sua influência e ação nas dinâmicas, organizações e estruturas escolares.

Para Maldonado-Torres (2018), a colonialidade se trata de uma lógica global de desumanização, lógica essa que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. Ou seja, representa um processo de legitimação que circula na sociedade até hoje e que gera multiplicidades de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, estar, saber, viver e existir no mundo. Na escola, a colonialidade aparece e está presente de várias formas, a exemplo de quando, como menciona Pérez Gómez (2000, p. 14), a função da escola, que para o autor seria a de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora “para garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Torres Santomé (2013) sinaliza as implicações desses processos de colonialidade na escola, apresentando o que chama de “currículo homogeneizante” como uma delas. Currículo esse caracterizado por ser centrado na homogeneização de sujeitos, ou seja, um currículo que pretende um ideal de sujeito, geralmente um ideal padronizado, que é branco, europeu-estadunidense, heteronormativo, classista etc., bem como o silenciamento de outras possibilidades de identidades.

McLaren (1997, p. 59), no contexto estadunidense, identifica esse currículo homogeneizante ao evidenciar (e denunciar) uma realidade educacional que se utiliza do que o

autor chama de “poção mágica do multiculturalismo”, que consiste em uma busca por uma suposta “igualdade”. Suposta justamente porque não é promovida com o reconhecimento das diferentes identidades, e sim pelo apagamento delas, especialmente quando se produz exclusivismos hierárquicos através de argumentos em favor da inclusão irrestrita. Para McLaren (1997), portanto, o apagamento se dá quando a multiculturalidade é invocada para desviar a atenção do legado imperialista/colonizador de racismo e injustiça social, que vem se mantendo pelos pressupostos da colonialidade, os quais (re)produzem novas e outras formações racistas (e também mantêm as anteriores) por meio de plataformas neoconservadoras que, além de não tematizarem a diferença, atacam o conceito de culturas heterogêneas.

Tavares (2021, p. 25) entende que este currículo homogeneizante “é objetivo e fruto do processo de colonização e da presença, ainda nos dias de hoje, da colonialidade, que busca introjetar e perpetuar o pensamento e os ideais do colonizador”. Grignon (2003), ao discutir as relações entre cultura dominante, multiculturalismo popular e cultura escolar, enfatiza que uma escola que segue esse modelo de pensamento colonial não é justa para com as crianças procedentes das classes populares. Isso porque um currículo centrado mais especificamente em um determinado conhecimento acadêmico que seja pautado na certeza e na exatidão provoca e reforça o que chama de ação monoculturalista da escola. Ou seja, um entendimento de superioridade entre as diferentes formas de saber: dos saberes ditos gerais e universais (saberes científicos) sobre os saberes locais e particulares (saberes populares), da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta.

No entanto, partilhamos do entendimento de Pérez Gomez (2000) ao reconhecer que a educação escolar não se faz apenas de reprodução, porque cabe-lhe, também, a transformação, no sentido de mudança, ou seja, de uma ação que proponha algo diferente daquilo que já está sendo realizado, como algo outro. Tardif e Lessard (2008) compreendem que esta multiplicidade de formas, modos, jeitos de existir escola e educação acontece por conta da impossibilidade de um controle absoluto e total do ensino, porque as interações humanas fazem parte de todo esse processo e são imprevisíveis, flexíveis e abertas. Partilhando desse entendimento, Tavares (2021) compreende que a escola, a educação, o ensino e as aprendizagens não se restringem ao ato de reprodução; das interações entre os(as) atores/atrizes heterogêneos(as) – docentes, estudantes e conhecimento – surgem novas e outras produções, interpretações, resultados, repercussões, ressonâncias para além do que poderia ter sido intencionado. Neste caso, a transformação também se configura como uma contracorrente à colonialidade.

Neste movimento de oposição à colonialidade, estão a decolonialidade e a interculturalidade, que trazem para o primeiro plano a discussão sobre a importância especialmente da raça – e também do gênero – como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial, que é o pensamento decolonial. Como um caminho educacional possível, Tavares (2021, p. 31) entende que a interculturalidade significa “questionar as bases, as práticas e os referenciais que regem o campo educacional. Significa problematizar o racismo presente neste sistema e nas práticas e conteúdos naturalizados no contexto escolar”, dando visibilidade e reconhecendo outros tipos, formas, modos e origens de conhecimento, de aprender e de ensinar. Bins (2020, p. 48), nessa mesma perspectiva, compreende a decolonialidade como um espaço de luta, de reconhecimento, de resistência e insurgência dos povos invisibilizados, subalternizados e desumanizados: “é uma procura por outras maneiras de ser, estar e conceber o mundo, uma procura por éticas comunitárias de resistência”. Resistência e luta porque “não imaginamos que o colonialismo se instalou sem a reação dos povos originários” (Neto, 2019, p. 12).

Para Walsh (2015, 2019), decolonialidade e interculturalidade estão enquanto um esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação racial e de gênero, de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias. No sentido de uma práxis política das inter-relações pessoais, que vai para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, a partir de formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade. Nesse movimento, propõe-se a convocar os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, do saber e do ser; a dialogar com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, assim como é e está enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados, razão pela qual precisa ser pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental (Walsh, 2015).

Ao longo da experiência da pesquisa, destacamos que professora e estudantes foram produzindo essa noção de decolonialidade e interculturalidade com a intenção de explorar questões étnico-raciais, saberes-fazer não brancos, questões de gênero em diálogo com a sexualidade, jogos e brincadeiras da cultura indígena e da cultura africana nas aulas de Educação Física. Nos parece, portanto, que a noção de sujeito na qual a perspectiva decolonial se sustenta se trata daquele que se produz no encontro e no diálogo com o(a) outro(a), interseccionado (Akotirene, 2019) pelos marcadores sociais das diferenças que estruturam a sociedade moderna/colonial, especialmente de raça e gênero, e no que tudo isso faz circular, entendendo que cada um(a) experiência e atribui diferentes significados ao que vive.

APOSTA DO ATO EDUCATIVO NA/PARA A PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM DESENHO POSSÍVEL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ato de educar – juntamente com o de governar e analisar – ser considerado como um ofício impossível para Freud (1925, 1937 apud Cifali 2009), nos causou estranhamento e um vazio à medida que íamos nos apropriando das leituras e das discussões no decorrer da disciplina. Afinal, se é um ofício impossível, o que estaria a professora, na Educação Básica, fazendo na escola e nas aulas de Educação Física? Qual seria então a função do professorado na escola e nas aulas de Educação Física?

O sentimento de estranhamento causado pelo aforismo da “impossibilidade de educar” acima mencionado nos levou a pensar, refletir e rever o nosso ofício, a docência. O vazio que nos causou ao ler essa afirmação, num primeiro momento, esbarrou na nossa própria constituição, e logo produziu efeitos na nossa identidade docente, que até então, mesmo considerando o seu caráter provisório e instável, nos sustentava na profissão e no cotidiano escolar.

A formulação “educar como um ofício impossível”, contextualizada na obra “Educação e Psicanálise”, de autoria do Voltolini (2011), acaba por ir ao encontro dos inúmeros registros de impotência que elaboramos cotidianamente no fazer pedagógico e na nossa própria profissão. Tais registros, segundo Krug (2022), muitas vezes estão associados às inúmeras frustrações, de diferentes ordens, que o(a) outro(a) nos causa, a exemplo do fracasso escolar, das violências, da ausência de “bons” comportamentos, das resistências, da desvalorização da carreira docente, da precarização do trabalho docente, das reformas curriculares, entre outros.

Do mesmo modo, também por meio de expressões mais cotidianas como: “professora, que horas vamos jogar futebol?”, “professora, quando vamos ter Educação Física de verdade?”, “professora, isso não é aula de Educação Física”, que apontam uma possível (e suposta)

insatisfação dos(as) estudantes diante das escolhas político-pedagógicas da professora, que supostamente estavam na contramão dos interesses e desejos dos(as) estudantes. Compreendemos que esses são alguns dos registros que nos deparamos ao exercer uma docência inspirada na decolonialidade e na interculturalidade, que, de algum modo, nos deslocam para uma zona de incapacidade, passando a nos questionar sobre a posição de mestria² que supostamente ocupamos na escola.

É evidente a premissa de que exercer a docência não se reduz a receitas prontas. Também sabemos que a docência não se trata de um aglomerado de saberes/conhecimentos, e que muita ou grande parte do saber docente se constrói a partir dos saberes da experiência (Tardif, 2014). Tudo isso já se fazia presente nos contornos da nossa compreensão sobre o processo de “tornar-se professor(a)”. Mas, mesmo assim, reconhecemos o constante sentimento de culpabilização, desânimo, desconforto anunciado por nossa parte enquanto docentes, até então concernente com a noção de que, ainda, “não somos boas professoras”, “não temos muita experiência”, por não conseguirmos fazer o que pensamos ser supostamente “ideal” em uma aula de Educação Física. E, mais ainda, em uma aula de Educação Física inspirada/sustentada na/pela perspectiva decolonial.

Tal desconforto e mal-estar nos levou a questionar: “mas que suposto ideal esperamos e/ou projetamos de uma aula de Educação Física inspirada/sustentada na perspectiva decolonial?”. Apesar de a decolonialidade e de a interculturalidade não se sustentarem em uma noção que aposta em metodologias de ensino pré-prontas, ou seja, não se tratarem de, tampouco proporem, métodos de ensino com garantias de aprendizagens supostamente decoloniais, tais perspectivas intencionam e projetam um sujeito que, neste caso, será supostamente alcançado pelo e através do ato educativo.

Nesse movimento, se a noção de sujeito na qual a perspectiva decolonial se sustenta trata-se daquele que se produz no encontro e no diálogo com o(a) outro(a), interseccionado pelos marcadores sociais das diferenças que estruturam a sociedade moderna/colonial, especialmente de raça e gênero, o convite de tal perspectiva educativa nas aulas nos parece ser o de fazer o exercício de que os(as) estudantes possam enfrentar tais questões em diálogo com o(a) outro(a), com as corporeidades, e no que tudo isso faz circular e pode significar na constituição e reconhecimento das diferentes identidades. Os efeitos disso, pensando com a Psicanálise, é que ensinar significa organizar signos, organizar algo endereçado a outra pessoa.

Acontece que, nesta perspectiva, compreendemos que, como professoras, ao tomarmos o ato de ensinar como um processo planejado e endereçado a outra pessoa, também supomos que a outra pessoa vai aprender algo. E se esse(a) outro(a) também supõe algo de nós, perde-se um pouco (ou muito) de um suposto controle, abrindo, portanto, a equação da relação educacional, a qual, apesar de sabermos que não nos oferece garantias, parece nos deixar em um terreno incerto, com poucas seguranças, dessa forma, em constante desconforto e mal-estar.

Diante do cenário que nos colocava (e continua nos colocando) constantemente “de frente” com o mal-estar docente, encontramos no aforismo “educar como um ofício impossível” alguns contornos para nossas angústias e incertezas produzidas a partir de uma vigilância da própria prática e, do mesmo modo, dos efeitos da organização escolar ao determinar os “tempos” e os “espaços” para a organização pedagógica. A garantia de “certezas”, inscrita nos discursos pedagógicos agarrados a algum nível de cientificidade no campo da Educação (Educação Física),

² Posição que coloca o/a professor/a em um suposto controle de todo o processo educativo.

traz à tona a noção de uma educação supostamente ideal, de uma prática pedagógica possível em busca de resultados. Então, parece-nos que a não compreensão dos(as) professores(as) em relação à ideia do não reconhecimento do caráter “impossível” do ato educativo tende a levar os(as) docentes a experimentar a docência de modo mais conformado – “ser professor(a) é assim mesmo, faz parte”. Esse problemático aforismo causa a sensação de que todo fracasso seja vivido como impotência.

Nesse sentido, compreendemos que o ensinar pode ser mais produtivo ao fazer convites a outras pessoas, pois uma vez que se assume que é impossível educar como uma operação absoluta, organizar um processo, um planejamento, convidando o(a) outro(a) a compor essa relação do processo de ensino que envolve uma transmissão, parece ser mais honesto. Destacamos transmissão porque as lentes da Psicanálise deslocam o olhar da “aprendizagem” para esse termo, a partir de uma relação que trabalha com ensino e transmissão, ou seja, da noção de que algo se passa na relação de ensino e algo se transmite para além daquilo que deliberadamente se pretende ensinar (Voltolini, 2011), retirando a ideia de uma suposta garantia de que um(a) aprende aquilo que o(a) outro(a) ensina, porque não há garantias definitivas nessa relação.

Desse modo, a noção de impossível, não está somente atrelada às mazelas da educação. “Impossível” não quer dizer “inexequível”, apontando, antes, para um inalcançável estrutural (Voltolini, 2011). A impossibilidade está mais para a noção de se atingir algo na sua completude, totalidade e plenitude, modo esse que não é possível de se chegar. Assim, questionamos: “o que fazemos com os registros de impotência?”.

Diante do fracasso iminente ao exercer a docência, deslocamos a nossa compreensão de modo que as leituras e reflexões coletivas passaram a nos ajudar a entender e a refletir sobre os limites de todo ato educativo, e, com isso, nos sentimos convocados a concebê-lo mais na ordem das possibilidades e contingências do que de seus resultados previamente estipulados. Ou seja, tais reflexões nos permitiram deslizar de uma “pretensão pedagógica de um *ideal educativo* (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?)” (Voltolini, 2011, p. 11). A partir disso, então, podemos pensar sobre: “quais são as contribuições da Psicanálise para a Educação? E para a Educação Física?”.

A Psicanálise na interface com a educação vai se ocupar não em discutir a relação pedagógica entre os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), tampouco as bases pedagógicas que conduzem a atingir uma noção de educação ideal. Para Voltolini (2011),

Ela [**a Psicanálise**] nos fala, antes, sobre a precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e o educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. Fala também sobre o incerto caminho do sujeito ao longo de sua educação e dos múltiplos riscos de naufrágio nessa viagem (Voltolini, 2011, p. 10-11, grifo nosso).

Aos poucos fomos nos dando conta de que “educar como um ofício impossível” não está se referindo ao fato de que não devemos continuar sustentando nossas docências e práticas pedagógicas, e/ou até mesmo de questionar a função do(a) professor(a). Mas, sim, que tal aforismo está se referindo à noção de que o ato de educar é sempre pensado como um gesto de ir ao encontro com o(a) outro(a), e que, portanto, educar envolve apostar no(a) outro(a). Do mesmo modo, implica entender que desse encontro com o(a) outro(a) é impossível de se chegar sempre

em resultados satisfatórios e/ou em aprendizagens supostamente efetivas. E é justamente aqui que reside parte das nossas angústias que cercam o ato educativo, a ausência de um “suposto” controle sobre a formação dos sujeitos – no caso, dos(as) nossos(as) alunos(as) – e a garantia de aprendizagem daquilo que desejamos que eles(as) aprendam.

Compreendemos que isso quer dizer que a organização de um processo de ensino assume uma responsabilidade que não se isenta de um planejamento, uma sistematização, uma intencionalidade e, portanto, dispõe de um saber que passa a sustentar a nossa posição de mestria. No caso da perspectiva decolonial, entendemos que é aquela que nos faz o convite para nos deslocarmos em uma ou outra posição, ora de quem faz o endereçamento do ensino, ora de quem também é endereçado(a) a algo. Assim, o ato educativo se apresenta na sociedade como uma ação que pretende cumprir com algo do pacto civilizatório, mas que ao mesmo tempo, deve ser entendida como um processo instável, que precisa estar sempre sendo revisado e (re)combinado.

RELAÇÕES PEDAGÓGICAS PROPOSTA PELA PERSPECTIVA DECOLONIAL: O QUE PODE A EDUCAÇÃO FÍSICA?

As reflexões com relação às noções de sujeito e de aposta do ato educativo na/para a perspectiva decolonial movimentaram os seguintes questionamentos: “o que nos leva a sustentar uma docência inspirada/sustentada na/pela perspectiva decolonial? Quais são os nossos desejos e apostas para as aulas de Educação Física inspirada/sustentada na/pela perspectiva decolonial?”.

Entendemos que os desejos que constituem e sustentam uma prática pedagógica inspirada na/pela perspectiva decolonial perpassam por um investimento intelectual e um comprometimento que é político, ético e estético. Isso porque envolve o questionamento e a problematização de como a Educação Física foi lançada como componente curricular e quais foram as suas bases. Envolve problematizar, revisar e agir sobre essas bases, fazendo-se necessária a presença de referências outras, tanto para compor a estética do currículo no contexto escolar e também na formação de professores(as), como para contemplar a diversidade e a dinâmica das corporeidades não exclusivamente brancas e heteronormativas (Mattos, 2021).

A Educação Física, presente em diferentes níveis e modalidades de ensino, ao longo da sua constituição histórica foi pautada e sustentada por um referencial branco e europeu, sendo esse um dos efeitos da modernidade. Basta resgatar as influências dos métodos ginásticos europeus amplamente difundidos no processo de escolarização brasileira e suporte para a construção dos manuais utilizados para pensar a ginástica (Educação Física) na escola. Goellner (2021) afirma que o Método Ginástico Alemão chegou ao Brasil a partir de uma forte conotação militarista que se preocupava com a formação de uma raça forte de acordo com os moldes do homem europeu. Posteriormente também passa ter influências do Método Sueco, por ser entendido na época como mais adequado a realidade da escola e, depois e com mais ênfase, do Método Francês, que acabou se popularizando e tornou-se obrigatório no trabalho da Educação Física a partir de 1929, que “privilegiava um caráter nacionalista em defesa também do engrandecimento da Pátria, do fortalecimento da raça e da formação do trabalhador industrial produtivo” (Goellner, 2021, p. 106). Dada a contextualização histórica da área e o modo como foi sendo forjada nas instituições de ensino, compreendemos que o contexto em questão apresenta a necessidade de pensar uma Educação Física “outra”. Assim, seguimos interrogando: “que “outra” Educação Física é possível para e com os(as) alunos(as)? Quais conhecimentos serão transmitidos? Quais conhecimentos podem ser construídos coletivamente?”.

Vale destacar que nos interessa aqui que o uso constante do(a) “outro(a)” aponta não como algo “novo” e/ou “alternativo”, como se estivéssemos buscando uma solução nova para o problema histórico causado por um projeto eurocêntrico e neoliberal. Mas, sim, está no sentido de possibilitar o entendimento de que esse modo “outro(a)” de ser e estar no mundo está baseado na diferença colonial. Ou seja, em conhecimentos que existem, mas que foram historicamente e seguem nos dias atuais sendo subalternizados e discriminados.

Neste caso, o(a) “outro(a)” que aqui estamos apresentando refere-se à compreensão de que as práticas corporais, manifestações culturais, artísticas e estéticas, como as africanas, afrobrasileiras, indígenas, populares, entre outras, necessitam ser uma presença nas escolas e na constituição do currículo de Educação Física. Igualmente, que as práticas consideradas hegemônicas na Educação Física, ou seja, com referenciais brancos e europeus, possam ser problematizadas e revisitadas, de modo que a interseccionalidade entre os marcadores sociais das diferenças de raça, gênero em diálogo com a sexualidade e classe social seja levada em consideração e colocada em ação no ato educativo.

Reconhecemos a iniciativa de práticas pedagógicas no campo da Educação Física que defendem e se sustentam na/pela perspectiva decolonial, apresentando possibilidades “outras” – não exclusivamente brancas, europeias, moderno/coloniais – para a constituição de sujeitos e diálogos com as diferentes corporeidades e estéticas, tais como os seguintes estudos: *Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*, de Natacha da Silva Tavares (2021); *Empoderadas IG: escritórias na construção coletiva de caminhos para práticas pedagógicas em educação antirracista*, de Luciana Dornelles Ramos (2024); *Estética afirmativa: corpo negro e Educação Física*, de Ivanilde Guedes de Mattos (2021); *Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA*, de Gabriela Nobre Bins (2020).

Em síntese, compreendemos que acentuar a aposta nos convites endereçados às pessoas presentes na relação pedagógica possibilita que se atravesse o “impossível” do educar, sublinhando menos as falhas nos processos de ensino e mais os tempos e espaços demandados para a singular produção de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Este estudo, ao analisar a pesquisa-ação participante realizada pela primeira autora nas aulas de Educação Física inspiradas na decolonialidade e na interculturalidade, apresenta alguns limites e possibilidades de uma prática pedagógica. Destacamos que a experiência da docente, marcada por desconfortos, insatisfações e mal-estares permitiu, com base nas lentes da Psicanálise, um aprofundamento crítico acerca da prática pedagógica e dos seus efeitos na construção das identidades e subjetividades dos(as) alunos(as) e da própria docente.

A noção de sujeito na perspectiva decolonial, conforme abordado, destaca que o sujeito é interseccionado por marcadores sociais das diferenças, como raça e gênero em diálogo com a sexualidade. Esta compreensão reforça a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas identidades, saberes-fazer e conhecimentos no contexto escolar, em contraste com um currículo tradicional que tende a homogeneizar e marginalizar identidades não hegemônicas. A perspectiva decolonial, portanto, convida professores(as) e estudantes a problematizarem e a agirem sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser presentes no sistema educacional, ofertando uma alternativa que possa ser mais inclusiva e diversificada.

A reflexão sobre o ato educativo, influenciada pelos estudos psicanalíticos, aponta que ele se trata de um processo instável e impossível de se alcançar como um todo absoluto. Esse entendimento propõe um deslocamento da busca por um ideal educativo absoluto para a aceitação (e compreensão) das possibilidades e limitações que acompanham o processo educativo, sem contudo, isentar a responsabilidade do(a) docente das suas escolhas e intencionalidades. Assim, a prática pedagógica merece ser (re)vista como uma dinâmica de encontros e diálogos, onde o aprendizado e a formação dos sujeitos são processuais e inacabados.

Em síntese, uma prática pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade aposta em uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, promove o diálogo entre os(as) envolvidos(as) de modo que sejam possíveis os enfrentamentos às imposições e violências da colonialidade. Esse movimento não é um fim em si mesmo, mas um processo contínuo que nos convida a aprender a desaprender, no sentido de se permitir a outras formas, jeitos de enxergar, perceber e compreender as relações pedagógicas. Entendemos que isso não significa abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado como conhecimentos e saberes-fazer ditos hegemônicos, mas em problematizá-los, contextualizá-los e politizá-los, bem como o movimento de dialogar e agir a partir de outros conhecimentos e saberes-fazer marginalizados.

Assim, compreendemos, com as contribuições da Psicanálise, que toda relação pedagógica implica algum desamparo. E, para suportar esse mal-estar que é produzido na e pela relação com o(a) outro(a), apostamos que o professorado tem a responsabilidade de organizar e sustentar um processo de ensino e, ao mesmo tempo, revisitar os efeitos das suas escolhas e desejos para com o(a) outro(a). Isso porque, não há aposta educativa sem desejos.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BINS, Gabriela Nobre. *Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

CIFALI, Mireille. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista*, [s. l.], v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39826>>. Acesso em: 20/08/2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola*. Porto Alegre: GRECCO, 2021.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Thomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 178-189.

KRUG, H. N. A desvalorização profissional do professor de educação física da educação básica: causas e consequências. *Revista FACISA ON-LINE*, Barra do Garças, v. 11, n. 1, p. 49-65, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUOGUEL, Ramón (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 27-54.

MATTOS; Ivanilde (Ivy) Guedes de. *Estética afirmativa: corpo negro e Educação Física*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bedel Orofino Schaeffe. São Paulo: Cortez, 1997.

NETO, João Colares da Mota. Prefácio. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta (Orgs.). *Colonialidade e Resistências*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019, p. 7-9.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 485–499, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34930>>. Acesso em: 23/08/2024.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 53-66.

RAMOS, Luciana Dornelles. *Empoderadas IG: escritórias na construção coletiva de caminhos para práticas pedagógicas em educação antirracista*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TAVARES, Natacha da Silva. *Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: cavalo de Tróia da educação*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 9-21, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>>. Acesso em: 23/08/2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>>. Acesso em: 23/08/2024.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Participação ativa na produção, análise e discussão das informações, na escrita do texto e na revisão da escrita final.

Autora 2 – Participação ativa na análise e discussão das informações, na escrita do texto e na revisão da escrita final.

Autor 3 – Participação ativa na produção, análise e discussão das informações, na escrita do texto e na revisão da escrita final.

Autor 4 – Participação ativa na análise e discussão das informações, na escrita do texto e na revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As/os autoras/es declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.