

FORMAÇÃO SUPERIOR NA REDE FEDERAL DE ENSINO: A MATERIALIDADE DO TRABALHO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA INCLUSIVA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN: LA MATERIALIDAD DEL TRABAJO EDUCATIVO EN UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICA CRÍTICA

HIGHER EDUCATION IN THE FEDERAL EDUCATION NETWORK: THE MATERIALITY OF THE EDUCATIONAL WORK IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE LIGHT OF CRITICAL-HISTORICAL PEDAGOGY



Maria Almerinda de Souza MATOS¹
e-mail: profalmerinda@hotmail.com



Lana Cristina Barbosa de MELO²
e-mail: lana.melo@ifrr.edu.br

Como referenciar este artigo:

MATOS, M. A. de S.; MELO, L. C. B. de. Formação Superior na Rede Federal de Ensino: A materialidade do trabalho educativo em perspectiva inclusiva à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024006, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.16715>



- | Submetido em: 27/04/2022
- | Revisões requeridas em: 23/03/2023
- | Aprovado em: 14/09/2023
- | Publicado em: 02/01/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Professora Associada, Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF/FACED).

² Instituto Federal de Roraima (IFRR), Boa Vista – RR – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED).

RESUMO: A pesquisa analisou a formação superior de professores no curso de Educação Física do Instituto Federal de Roraima-IFRR, tendo enquanto objetivo avaliar como o Projeto Pedagógico integra às possibilidades do trabalho educativo para atuar com os educandos sujeitos da educação especial em contexto educacional inclusivo aos objetivos curriculares do curso. Articulou-se a relação estreita entre a formação inicial e o trabalho educativo como caminho de consolidação de práticas pedagógicas de educação para todos. O texto deriva do estudo teórico-conceitual baseado na Pedagogia Histórico-Crítica. O método pauta-se no Materialismo-Histórico Dialético. As implicações foram elucidadas pela análise de conteúdo e os resultados mostraram que a formação do curso objetiva atuar de forma mediata para compor o conjunto de formação que o capital demanda. Considera-se que a formação no curso de Educação Física pouco se relaciona com o trabalho educativo para aprendizagem e desenvolvimento humano dos alunos da educação especial em contexto inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho educativo. Formação docente. Contexto inclusivo.

RESUMEN: La investigación analizó la formación del profesorado en el curso de Educación Física del Instituto Federal de Roraima-IFRR con el objetivo de evaluar cómo el Proyecto Pedagógico integra las posibilidades del trabajo educativo para actuar con alumnos que son sujetos de educación especial en contexto educativo inclusivo a los objetivos curriculares del curso. La estrecha relación entre la formación inicial y el trabajo educativo se articuló como una forma de consolidar las prácticas pedagógicas de la educación para todos. El texto deriva de un estudio teórico-conceptual basado en la Pedagogía Crítico-Histórica. El método era el materialismo dialéctico-histórico. Las implicaciones se dilucidaron mediante el análisis de contenido y los resultados mostraron que el curso de formación pretende actuar de forma mediata para componer el conjunto de la formación que el capital demanda y poco se relaciona con el trabajo educativo para el aprendizaje y el desarrollo humano de los alumnos de educación especial en contexto inclusivo.

PALABRAS CLAVE: Trabajo educativo. Formación del profesorado. Contexto inclusivo.

ABSTRACT: The research analyzed the teacher education in the Physical Education course at the Federal Institute of Roraima-IFRR with the objective of evaluating how the Pedagogical Project integrates the possibilities of the educational work to work with students who are subjects of special education in an inclusive educational context to the curricular objectives of the course. The close relationship between the initial formation and the educational work was articulated as a way to consolidate pedagogical practices of education for all. The text derives from a theoretical-conceptual study based on Critical-Historical Pedagogy. The method was the Dialectical-Historical Materialism. The implications were elucidated by content analysis and the results showed that the training of the course aims to act in a mediated way to compose the set of training that the capital demands and little is related to the educational work for learning and human development of students of special education in inclusive context.

KEYWORDS: Educational work. Teacher training. Inclusive context.

Introdução

O curso de Licenciatura em Educação Física do IFRR defende a formação na perspectiva inclusiva e, para tanto, é ofertando um módulo de 330h, abordando o contexto educacional da educação especial no sentido da educação inclusiva. Porém, percebe-se no exercício docente dos egressos do curso que existe a predominância da prática adaptativa³ como se as adversidades para aprender fossem intrínsecas aos alunos da educação especial (alunos em condição de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação). Tal realidade gera implicações pedagógicas no que diz respeito à incoerência entre o discurso da teoria que se pretende uma educação inclusiva e a prática dos graduandos (CARMO, 2002).

Assim, este artigo teve como objetivo avaliar, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica-PHC, como o Projeto Pedagógico do Curso-PPC se integra às possibilidades do trabalho educativo para atuar com os educandos sujeitos da educação especial em contexto educacional inclusivo aos objetivos curriculares do curso.

As pesquisas têm comprovado que no andamento pedagógico da escola, em termos de práxis, existe a prevalência de procedimento teórico que anuncia a impossibilidade de apreensão da realidade (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2011, 2013; LEHER, 2001). Na contramão desse fato, a contribuição da PHC e seus pressupostos filosóficos, psicológicos e políticos respaldam a alegação da formação pedagógica humana, aproximando perspectivas teóricas da inteligibilidade do real e da superação das estruturas individualistas, possibilitando o desenvolvimento por via da aprendizagem para o conjunto dos alunos que frequentam a escola, tendo como mediação o trabalho educativo.

Nestes termos, a análise do PPC do curso possibilitou constatar que a formação teórica do curso apresenta grande relativismo epistemológico, orientado por uma lógica pragmática e individualista que até admite a perspectiva inclusiva, mas sem assegurá-la. Na prática, o relativismo epistemológico permite a ideia principal “[...] da igualdade universal entre os homens e as mazelas daí decorrentes, do que explicitar o que gera a diferença e da desigualdade, na tentativa de superação deste quadro” (CARMO, 2002, p. 8-9).

³ Segundo Rodrigues (2006), a Educação Física Adaptada é associada à simplificação de atividades motoras menos exigentes de forma que possam ser desempenhadas por pessoas com condições de deficiência. Assim, “Adaptar seria tornar as tarefas mais fáceis, as regras menos exigentes, e suma, facilitar. Se, no entanto, retomamos o sentido de adaptar, concluímos que adaptar é adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho do executante. Cada vez que se altera a exigência e as condições de desempenho de uma atividade de maneira que um dado executante possa realizá-la ou desenvolver-se num processo de aprendizagem está sendo adaptada” (RODRIGUES, 2006, p. 41).

Trabalho educativo: Em defesa do desenvolvimento do Aluno sujeito da educação especial em contexto educacional inclusivo

A PHC define o trabalho educativo quando Saviani (2011, p. 13) afirma que:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Saviani argumenta que tanto a especificidade quanto a natureza educacional se realizam pela institucionalização, onde “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático” (SAVIANI, 2011, p. 14, grifo do autor). Enquanto teoria pedagógica, trabalha para a emancipação humana, ou seja, pelo prisma “[...] da modificação radical de como agimos e nos relacionamos no mundo hoje controlado pelo capital” (CHEROBINI, 2016, p. 108) e na luta em defesa dos trabalhadores. Tem como elemento central a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade na configuração mais desenvolvida, ou seja, conhecimentos científicos organizados logicamente e historicamente referendados, além da procura pela superação da dualidade em meio à teoria e à prática.

A PHC concebe o processo educacional nos princípios da humanização omnilateral, em que não se atrela somente ao determinismo produtivo, mas pela subjetividade. Entretanto, não individual, mas coletiva, como um instrumento que possibilita a saída da alienação para o adiantamento da consciência crítica (MARX, 2007). A escola pode deixar de ser instrumento da burguesia e advir para os filhos dos trabalhadores(as) como probabilidade de mudança na prática social que se encontram. Portanto, procura superar as teorias não-críticas e as crítico-reprodutivistas, pois ambas não possuem o entendimento histórico da educação, tampouco materialista.

Assim, na PHC, o alicerce didático-metodológico do trabalho educativo busca “articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a modificação de uma lógica econômica e social que primeiro exclui pra depois se dizer inclusiva e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2011, p. 93). Portanto, o procedimento

educacional viabiliza a constituição de saberes que começa e termina no seio da sociedade e apresenta na escola a mediação pelo ato de ensinar, que é parte constituidora deste trabalho.

Duarte (2016), com base em Saviani (2011), reforça a premissa da educação ser uma categoria do trabalho não material e seu objeto é o saber humano produzido historicamente em sociedade. Por isso, o conteúdo, que é produzido historicamente pelo coletivo de homens e mulheres, comparece tendo um papel de destaque. Os conteúdos presentes no currículo como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática, ao serem acessados, transformam a compreensão de mundo, incluindo aqueles alunos em condição de deficiência, ampliando suas possibilidades de posicionamento livre e consciente perante a realidade (SAVIANI, 2011).

Na prática cotidiana não é incomum que o sistema escolar brasileiro relacione a educação inclusiva, principalmente, com aqueles alunos que apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, relaciona-se a inclusão somente à inserção/matriculação desses alunos nas escolas comuns de ensino, porém, com muita dificuldade de possibilitar a ação de aprender dos mesmos; por outras palavras, em muitos casos, os professores, com respaldo da formação inicial e contínua, acabam por negar o saber metódico, sistemático, científico e elaborado aos alunos com transtornos global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência, configurando, dessa forma, um grave reducionismo conceitual tanto do processo educacional inclusivo quanto do trabalho educativo (MAZZOTTA, 2010; MANTOAN, 2003; KASSAR, 2011).

Apreender que o propósito do sistema educacional inclusivo se resume em matricular ou adaptar conteúdo aos alunos da educação especial está no sentido contrário do trabalho educativo, já que o trabalho educativo é aquele que oferece condições para que os alunos aprendam conhecimentos referendados socialmente e para que se constituam plenamente humanos no decurso dos processos educativos vivenciados (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

O fundamento principal, então, deve ser refletir o processo formativo do professor(a) de maneira a reconhecer a necessidade indiscutível de processos educativos que alcancem a todo o alunado, o que exige compreensão de oportunidades de acesso integral ao currículo e ao conhecimento para impulsionar o desenvolvimento através da aprendizagem sem distinção.

Ainda que o Atendimento Educacional Especializado –AEE não seja o foco desse trabalho, é importante pontuar que nas últimas décadas tivemos o aumento da matrícula na Educação Básica dos alunos sujeitos da Educação Especial, e junto com esse aumento veio a garantia do apoio pedagógico especializado para permanência e continuidade desses alunos

em todos os níveis educacionais, previsto em leis de âmbito federal, estadual e municipal. Porém, a operacionalização de conteúdo do AEE como forma de apoio à escolarização dos alunos da Educação Especial não traz soluções radicais para o contexto de contradições e exclusão didático-pedagógica no qual a sala de aula do ensino comum faz parte, contudo, possibilita condições para que esses alunos possam se apropriar dos conhecimentos estudados e por meio das relações que estabelece consigo mesmo e com o outro possam ultrapassar os limites que lhes são impostos historicamente (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

A formação pedagógica na Educação Física para o contexto educacional inclusivo

Alinhar os debates sobre inclusão educacional com a Educação Física se faz necessário, já que se trata de uma área importante de possibilidades de aprendizagem para todos, porque “[...] a Educação Física suscita uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com nível de desempenho muito diferente” (RODRIGUES, 2006, p. 65-66). É neste segmento que o objeto tanto de ensino quanto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, saindo do senso comum em direção à consciência filosófica das inúmeras aparições ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na procura de contribuir com um ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo (RODRIGUES, 2006). Reconhecendo-se enquanto produto e agente político, cultural, social e, principalmente, histórico.

Igualmente, para que os professores(as) da Educação Física estejam preparados para participar da composição da didática pedagógica em perspectivas inclusivas, é importante pensar o contexto total das mediações que desenvolvem os alunos da educação especial de forma a superar, por incorporação, a prática adaptada ou adaptativa da Educação Física. É o que nos esclarece Souza (2002, p. 36):

A Educação Física que está voltada para o aluno com deficiência, mais conhecida como Educação Física Adaptada conseguiu perceber os limites e possibilidades dessas pessoas e tem como diretriz o trabalho com as potencialidades dos alunos. [...], porém, existe a preocupação em apenas adaptar ou mesmo improvisar, não possibilitando novos conhecimentos e atividades motora. [...] é uma prática segregacionista, pois acontece entre deficientes, e, no paradigma da inclusão, estamos falando em lidar com a diversidade em um mesmo contexto.

Pode-se verificar que na ausência de referencial epistemológico coerente que vá para além das questões adaptativas e que subsidie a prática educacional do professor(a) no contexto

da proposta inclusiva, abre-se as possibilidades concretas para o ecletismo pedagógico. E como postula Saviani (2011), o ecletismo pedagógico não permite que os acadêmicos demonstrem consistência dos instrumentos teóricos fundamentais que lhes permitam descortinar a lógica impressa no signo linguístico da prática educacional que não atende as necessidades específicas dos alunos sujeitos da educação especial, e, sendo assim, a formação acadêmica acaba contribuindo com a permanência de práticas pedagógicas que não rompem com a lógica da abordagem biologizante em torno de quem apresenta deficiência, transtorno global no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Duarte (2008) traça um quadro sintético dos alcances pedagógicos presentes nas políticas de formação, indicando três tendências: a tecnicista (que se adaptou na educação à distância e na educação tecnológica); a pedagogia tradicional (que vem se reformulando nas escolas da elite burguesa e é associada ao construtivismo); e a escolanovista (que se multiplicou nas teorias do aprender a aprender e que é formada pelo construtivismo, pelo multiculturalismo, pela concepção de competências e habilidades, pela pedagogia por projetos e pelo professor(a) reflexivo).

O autor interpreta que professores(as), imbuídos dessas várias propostas, acabam por não apresentar clareza da especificidade que envolve o processo educacional e, conseqüentemente, até propagam a relevância de que alunos com transtorno global no desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência aprendam, apesar disso, na prática não sabem como fazer. Na conjuntura escolar, isso reforça ainda mais o julgamento de que ministrar aulas de Educação Física aos alunos da educação especial deve ser limitada à mera condição adaptativa ao cotidiano (CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; FLETCHER, 2009).

Esse quadro coincide com a necessária problematização das bases epistemológicas que sustentam os projetos formativos tanto inicial como contínuo dos professores(as) de Educação Física, para que possam, de forma consciente, entender que jamais será uma perspectiva inclusiva transferir para o aluno a responsabilidade de seu desenvolvimento, sem que ao menos tenha sido ofertado, através do trabalho educativo, um programa de ensino realmente desafiador e não adaptativo em termos cognitivos e educacionais.

É indispensável que a objetividade basilar para a formação dos professores esteja no domínio da práxis envolvendo as metodologias que possibilitem que os conteúdos se tornem transmissíveis e assimiláveis por todos. Por outras palavras, a práxis na PHC não deve ser tomada como ativismo ou prática encerrada em si mesmas. Muito menos pragmatismo, que é a

associação entre teoria e prática. A práxis se coliga à dimensão tanto existencial como ontológica dos seres humanos, que perante sua realidade percebe caminhos concretos para transformá-la, e ainda, perante as transformações, se reconhece como alguém em movimento constante (SAVIANI, 2011).

Assim sendo, as concepções que o professor adquire durante o processo de formação inicial a respeito do processo educativo do aluno com deficiência são manifestas na sua ação pedagógica, ou melhor dizendo, em sua didática, que deverá considerar as necessidades teóricas de sua atividade rompendo com o ciclo da educação por memorização, apresentando maior interação entre aluno e professor (a), possibilitando que a escola cumpra sua função de produção do conhecimento sistematizado e valorizando as máximas potencialidades dos alunos sujeitos da educação especial.

Diante do que foi explanado até aqui, paira a seguinte indagação: o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física do IFRR estabelece para os graduandos a perspectiva de realizar o trabalho educativo objetivando alcançar o desenvolvimento do aluno, sujeito da educação especial em contexto inclusivo?

Método da pesquisa

Foi analisado o Plano Pedagógico de Curso de Educação Física - PPC vigente no ano de 2019, disponível no portal <https://www.ifrr.edu.br/>, portanto, de domínio público. O método investigativo aqui percorrido está pautado no materialismo histórico-dialético, em que é feita:

Minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2- Análise de cada forma do desenvolvimento do próprio material; 3- Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento [...] (KOSIK, 2011, p. 37).

Optou-se por utilizar como técnica de análise dos dados a Análise de Conteúdo com apoio na teoria de Bardin (2011). Para a pesquisadora, fazer a observação científica de conteúdo qualitativo implica analisar a presença ou ausência de determinado elemento relacionado ao problema de pesquisa e fazer descrições, inferências e interpretações do significado dessa presença ou ausência em conexão ao objetivo analítico escolhido. Destaca-se, neste sentido, a categorização, descrição e interpretação como etapas essenciais.

O Projeto Pedagógico do curso de Educação Física do IFRR/RR: subsídio para reflexão do trabalho educativo junto aos alunos sujeitos da educação especial em contexto inclusivo

Para efetivar a análise do PPC, iniciamos pela categoria “Conhecendo o Curso”, que mostra o que pretende o curso. As subcategorias são: objetivo do curso, perfil profissional do egresso e área de atuação do licenciado em Educação Física.

Categoria “Conhecendo o Curso”

O PPC apresenta o objetivo geral de forma clara e sucinta quanto à formação do profissional, como podemos constatar: “Formar docentes em Educação Física para atuar na Educação Básica e na modalidade de EJA”. Quanto os objetivos específicos, têm-se:

[...] Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Educação Física, no contexto da Educação Básica; - Formar profissionais de Educação Física para atender às necessidades dos sistemas educacionais do estado e dos municípios; - Contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, formando profissionais com competência na área da Educação Física, para prestar serviços à comunidade, com intervenções profissionais por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física movimento humano (RORAIMA, 2019, p. 20).

Tais objetivos não fazem menção à formação para esse profissional como agente pesquisador e em permanente diálogo com as práticas, e não reforça a atuação reflexiva, crítica, transformadora, não demarca um entendimento claro de homem, sociedade e educação. É importante apreender ser estes os critérios necessários para interagir na realidade do contexto escolar que é diverso e, sendo assim, deveria ser inclusivo.

O objetivo predominante que comparece referendado em sete dos oito módulos é a tese da competência, isto é, o objetivo central dos módulos de formação docente de Educação Física do IFRR considera o modelo de formação para a conexão empregatícia imposto pela globalização, que não necessariamente tem como base a formação humana em perspectiva para todos. Apreendemos a importância que se faz a formação para o desenvolvendo das necessárias competências que respaldem o enquadramento dos professores(as) da Educação Física de maneira a contemplar os anseios do capital em detrimento à formação humana para as camadas menos favorecidas, “[...] o que prevalece é o projeto dominante educacional que enfatiza os conteúdos imediatos de formação das competências” (NOZAKY, 2004, p. 08).

O que queremos defender é que se a Educação Física é um componente curricular atrelado com todos os outros componentes do currículo presentes em todas as etapas de ensino, então, ela evidencia e vivencia toda a diversidade dos alunos e, conseqüentemente, deve ter um

papel de agente inclusivo evidenciando esta característica enquanto objetivo do projeto formativo que se quer inclusivo.

No entanto, observa-se inúmeras vezes o termo “competência”, que historicamente vem se alinhando à irracionalidade do modelo de competência que comparece nas escolas, interpretando o aluno de forma abstrata e não o inserindo em relações sociais cingidas por classe. Tal termo valoriza a eficiência em detrimento da deficiência e volta-se para o mercado de trabalho, dita padrões de normalidade a serem seguidos e perseguidos, como comprova Nozaky (2004, p. 253) em sua tese de doutorado, afirmando que:

As Diretrizes da Educação Física acompanham as demais Diretrizes que se ancoram no modelo das competências, baseado, como já discutido, na formação do trabalhador para as novas formas de organização para o trabalho flexível, polivalente, que valoriza os atributos cognitivos, atitudinais e valorativos [...]. Desta forma, as Diretrizes Curriculares da educação física são o próprio protótipo da formação para o trabalho precário, adequado ao reordenamento do trabalho da educação física, como revela o próprio interlocutor do sistema CONFEF/CREFs, Juarez Vieira do Nascimento.

Por esse viés, coordenar os procedimentos pedagógicos tendo essa vertente como guia não garante promoção ao conhecimento e muito menos à análise crítica das incontáveis práticas corporais que foram produzidas, historicamente, no progresso da humanidade, muito pelo contrário, estudos acadêmicos quanto a esse modelo reafirmam os resultados negativos e apontam para um genocídio intelectual das classes populares que se estende aos alunos da educação especial, em nexa à educação na perspectiva inclusiva (LEHER, 2012).

Subcategoria: Perfil profissional do egresso

O perfil do egresso apresentado no PPC do Curso diz que esse profissional é:

[...] especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações como ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais – [...] (RORAIMA, 2019, p. 23).

Ainda assim, podemos perceber que é inexistente a menção do trabalho educativo que tenha por objetivo a maximização de potencial advindo dos esportes, assim como o aprendizado pedagógico da Educação Física escolar inclusiva para os alunos sujeitos da Educação Especial.

Para o trabalho educativo alinhado ao contexto escolar inclusivo almejamos a viabilidade de que na formação ele seja assegurado ao egresso, para além do domínio prático.

Que apresente a compreensão da trajetória da humanidade e das contradições existentes nos fatos cotidianos, além da aptidão de realizar pesquisa e interferência na realidade material e concreta tendo como princípio a indissociabilidade entre a tríade que passa pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, para assim proporcionar aos alunos de diversas faixas etárias e em díspares situações corporais, com ou sem necessidades específicas, seja em grupo ou individualmente, conhecimentos científicos e valores socioculturais.

Em outras palavras, o perfil presente no perfil profissional do egresso não afirma no texto do PPC aqui analisado que o indivíduo preste serviços no contexto das atividades físicas através de planejamento, coordenação e execução de eventos e programas e do bom emprego de métodos específicos considerando a teoria histórico-cultural. Apenas aponta habilidades que não asseguram que o aprendizado tenha como princípio o trabalho educativo.

Subcategoria: Área de atuação do licenciado em Educação Física

O PPC do Curso de Educação Física traz uma gama de possibilidades de atuação do licenciado, inclusive na Educação Especial; desta forma, este documento esclarece que:

[...] dado a extensão do campo de atividades do profissional de Educação Física expresso nos documentos citados e nas transcrições acima fica claro que é impossível formar um profissional competente para atuar em toda a sua extensão, através de um único curso de formação. Decorre daí, que o campo de atividades profissionais inerentes à Educação Física é amplo e comporta vários profissionais com formação, competências e habilidades específicas, segundo a delimitação de seu perfil profissional (RORAIMA, 2019, p. 24).

Novamente, é possível ver a importância e ênfase dada à abordagem por competência. Nas entrelinhas, busca-se significar as concepções de eficiência, autonomia, liderança e parceria, presentes nessa abordagem, e que vão criando uma teia de sentidos pessoais para os acadêmicos, dando ênfase à eficiência e produtividade. Essa teia de sentidos é incorporada inclusive para aqueles que apresentem alguma deficiência, evidenciando que, para alcançar tais objetivos, devem ser eficientes e com todas suas faculdades físicas e mentais em perfeitas condições de trabalho (MARTINS, 2009).

Por esse caminho, a fala das habilidades e competências induz ao ajuste para que se interprete que a adequação mercadológica é uma responsabilidade individual, o que serve para o discente em formação, mas que irá se fazer presente quando este for professor dentro do espaço escolar, ou seja, revela-se, nesse fato, que ter que desenvolver competências particulares

autoriza o professor(a) e a comunidade da escola a concluir que ser excluído é uma consequência natural da incompetência e inaptidão do aluno, principalmente se ele apresenta deficiência, seja ele aluno do ensino básico ou superior, ou até mesmo da educação especial (LEHER, 2001).

Nossa interpretação nos permite apreender que o PPC do Curso de Educação Física não possibilita que os acadêmicos em formação estejam cientes do que origina as transformações na economia, na política e no contexto das relações sociais do final do século e das implicações contraditórias no tocante à relação existente entre a aprendizagem e o ensino e, principalmente, não possibilita o compromisso político que devem ter, como intelectuais, com as minorias.

Na especialidade da Educação Formal, o professor(a) de Educação Física em contexto educacional inclusivo precisa de respaldo teórico para conscientemente e intencionalmente selecionar objetivos, conteúdos, além de definir avaliações coerentes com os métodos que considere tempos e espaços formativos para além da simples ideia de habilidade e competência. O importante, no caso desta pesquisa, é perceber a tendenciosidade desses termos no PPC aqui analisado e que nada tem de inclusivo, pois se trata de específico espectro de mundo excludente.

Categoria: “metodologia de ensino”

O PPC do Curso de Educação Física do *Campus* Boa Vista do Instituto Federal de Roraima explana que:

[...] organização curricular do curso, atendendo ao modelo das competências, é modular, com a indicação dos objetivos educacionais a serem atingidos em cada módulo e os eixos articuladores que deverão ser considerados como orientadores na seleção e preparação das atividades de ensino. Assim, os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento o curso variará conforme o módulo em desenvolvimento, o conjunto de competências e habilidades a serem constituídas e as atividades a serem desenvolvidas. [...] Assim, princípios metodológicos como a "aprendizagem através da solução de problemas", ou da "aprendizagem através do desenvolvimento de projetos" e outros, que coloquem o aluno em processo de investigação, construção e desenvolvimento do seu próprio processo de formação estarão à disposição do professor. [...] Resumindo, não basta o professor do curso ensinar o aluno e futuro professor a aprender, mas fundamentalmente, ensiná-lo a “aprender a aprender” e a “aprender a ensinar” (RORAIMA, 2019, p. 121, grifos nosso).

O documento sugere princípios metodológicos como a “aprendizagem através da solução de problemas”, ou da “aprendizagem através do desenvolvimento de projetos”, entre outros, desde que estejam em concordância para o “a aprender a aprender” e “aprender a ensinar”. A educação assim contextualizada é apontada pelo princípio da igualdade, e seus

principais objetivos são a promoção da cidadania, a inclusão social e o ajustamento dos indivíduos às exigências do novo milênio (globalizado), que se distingue pela revolução tecnológica e pela sociedade do conhecimento. Favaro e Lima (2012, p. 2, grifos dos autores), nos mostram sucintamente as ilusões utilizadas nesses princípios metodológicos, como a de que:

O conhecimento hoje é extremamente acessível, a substituição da aquisição de conhecimentos teóricos e metanarrativas pela habilidade de “mobilizar conhecimentos” para lidar com as situações cotidianas, a de que o conhecimento é uma construção subjetiva ou uma convenção cultural e não uma apropriação da realidade pelo pensamento, a de que não há diferenças valorativas nos mesmos e, finalmente, a de que os problemas existem em decorrência de determinadas mentalidades, sendo necessário apelar à consciência dos indivíduos para resolvê-los. Consegue assim explicitar as armadilhas destas pedagogias, que desqualificam as ações efetivamente educativas, ameaçando a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

A predominância desta ideologia na educação atinge fortemente o processo formativo dos trabalhadores da educação quando percebermos a ênfase na promoção de habilidades e competências indispensáveis para a inserção e engajamento em um mercado de produção competitivo. Os alunos, futuros trabalhadores, passam a ter que desenvolver a aptidão de aprender a aprender, coadunando “O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *praxis* fetichizada dos homens (não coincidindo com *praxis* crítica revolucionária da humanidade)” (KOSIK, 2006, p. 15, grifo do autor) e, por isso, limita a uma espécie de adestramento para o trabalho flexível e revela-se excludente para o aluno com deficiência, transtorno global no desenvolvimento ou superdotação, e nada contribui para prática do trabalho que defendemos ser educativo.

Saviani (2013, p. 437, grifo do autor) esclarece que há um forte empenho em introduzir os moldes da competência nas escolas para ajustar o perfil do aluno às exigências societárias.

[...] a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às conjunturas de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível” do mercado.

A tese das competências tem origem na psicologia do desenvolvimento, aferindo à educação o encargo de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de

produção, portanto é sinônimo de controle e eficiência social (RAMOS, 2003; DUARTE, 2001; SAVIANI, 2011). Embora o padrão de competência insista que existe em suas bases um caráter sociointeracionista, em virtude de acreditar apresentar uma visão de relação social entre as pessoas, porém, também pode ser compreendido muito mais como uma teoria ambientalista de caráter evolucionista e adaptacionista. Isso porque levamos em conta, por exemplo, a própria maneira como são pensados os seus conceitos sobre o desenvolvimento: esquemas, estruturas, assimilação, acomodação, equilíbrio. Esses conceitos piagetianos estão atrelados ao desenvolvimento do nível morfológico da criança, o que significa que o grau de desenvolvimento biológico e cognitivo são implicados e determinantes para que possua habilidades e competências.

Diferentemente do que defendemos no trabalho educativo do método da PHC, encontramos no PCC do curso de Educação Física a defesa de um método pautado em uma concepção a-histórica do desenvolvimento, ou seja, não considera o processo de desenvolvimento especificamente humano, como se a relação dos seres humanos-mundo se desse de uma maneira direta.

Contudo, a educação que se quer inclusiva e que desenvolva os alunos sujeitos da educação especial precisa considerar a existência daquilo que é natural e aquilo que é cultural, para assim superar a dicotomia corpo e mente ou biológico e histórico.

Conclusão

De modo geral, a pesquisa permitiu reconhecer que o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFRR não tem possibilitado a materialização do trabalho educativo para atuar com os alunos sujeitos da educação especial em contexto inclusivo, pois apresenta uma concepção produtivista e mercantilista “[...] objetivando formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade” (FRIGOTTO, 2001, p. 64).

O pragmatismo desse modelo de formação pedagógica dificulta a mediação para a diminuição das desigualdades e para constituição da justiça social, pois se coloca como mero recurso reprodutor da concepção liberal, limitando a discussão acerca do trabalho educativo em uma perspectiva inclusiva. Além de se afastar da necessidade do desenvolvimento da práxis pedagógica transformadora e, com efeito, humanizadora de todos os seres sociais, inclusive

aqueles com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Pedagogia Histórico-Crítica partilha do pressuposto da educação inclusiva para a qual a base da exclusão, do preconceito e da estigmatização se localiza na sociedade cingida em classes, não sendo de ordem individual. Deriva disso a obrigatoriedade de que o ensino e a aprendizagem sejam oportunizados para a aprendizagem como forma de humanização integral. Dessa maneira, faz total sentido relacionarmos a promoção da humanização ligada, sobretudo, à educação, justamente por ser ela um importante complexo social que transmite às novas gerações o legado cultural produzido pela humanidade, ou seja, um patrimônio sociocultural.

Tal compreensão é imprescindível para que professor(a) possa traçar o trabalho educativo que desenvolva os/nos alunos sujeitos da educação especial, e para tanto se faz necessário um currículo e metodologias que superem os dualismos na compreensão do ser humano a partir da formação integral, omnilateral. Conclui-se, assim, que o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física do CBV/IFRR, tal como se apresenta hoje, não se revela comprometido com o ensino para todos. A mudança nesse cenário requer um PPC que afirme um compromisso político, ao resgatar o saber-fazer dos métodos histórico-cultural, sem abrir mão de seu legítimo combate contra a segregação educacional e social tão praticada. As possibilidades talvez estejam no Desenho Universal para Aprendizagem, na reformulação do PPC, nas formações com esses profissionais em torno da perspectiva de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

CARMO, A. A. do. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, 1., 2002. **Anais** [...]. Campinas, SP: Unicamp, Curitiba: Abradecar, 2002.

CASTRO, J. C.; ALMEIDA; M. J.; FERREIRA, V. Q. Os benefícios das intervenções pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo do estudante com déficit intelectual. *In*: JORNADAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE INTEGRADA BRASIL AMAZÔNIA, 3., 2010. **Anais** [...]. Belém: [s. n.], set. 2010. Disponível em: <https://unifeob.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/anais-do-6o-encontro-cientifico-academico-da-unifeob-2020.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2021.

CHEROBINI, D. **Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de István Mészáros**: Estudo introdutório. Florianópolis, SC, 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 3540, 2001.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP, Autores Associados, 2016.

FAVARO, N. de A. L. G.; LIMA, M. F. de. DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 308–310, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33e.8639544. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639544>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FLETCHER, J. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Prática Pedagógica na Educação Especial: Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. [S. l.]: Nova Almeida. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez/Clacso, 2001.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marrin, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação” **Práxis Educativa [online]**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

NOZAKY, H. T. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da Regulamentação da profissão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Física**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003.

RODRIGUES, D. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. *In*: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RORAIMA. **Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física/2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Resolução N.º 447/CONSELHO SUPERIOR, de 26 de março de 2019. Boa Vista, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, S.B. Educação física inclusiva: um grande desafio para o século XXI. **Revista Integração**, ano 14, p. 35-38, 2002.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; SANTOS, J. R. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 27, 2021.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecimentos ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED) da Universidade Federal do Amazonas.

Financiamento: Pesquisa parcialmente financiada pela Capes, pela Fapeam e pelo IFRR.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não foi necessário passar pelo comitê de ética pois analisamos o Plano Pedagógico de Curso de Educação Física - PPC vigente no ano de 2019, disponível no portal <https://www.ifrr.edu.br/>, portanto de domínio público.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Antes do processo de pesquisa construímos um projeto para a elaboração do artigo e durante a construção dialogamos para compreender nosso posicionamento a respeito das categorias que iríamos abordar no referencial teórico para a escrita do artigo, pois a Pedagogia Histórico-Crítica que respaldou nossas análises abrange muitos conceitos e precisávamos delimitar, claramente, o que pretendíamos enquanto objetivo. Chegamos ao consenso que trabalharíamos com a categoria trabalho educativo e, a partir daí, formulamos as questões de pesquisa. Feito isto, chegamos à conclusão de que o materialismo histórico-dialético seria o método tanto de pesquisa quanto de escrita, e a análise de conteúdo enquanto instrumento analítico. Temos o entendimento que a atividade de escrita supõe informação, diálogo e conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer. Assim, no momento da escrita, consideramos nosso domínio dos conceitos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, ambas autoras são pesquisadoras e trabalham há mais de 20 anos com essas temáticas e conceituações, razão que se justifica e sustenta a aplicação da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico crítica. Optamos, didaticamente, que cada uma escreveria uma parte do artigo e, com os dados em mãos, avaliaríamos a complexidade do texto, mais especificamente, a complexidade do método, decidimos que uma pesquisadora se responsabilizaria pela escrita do referencial teórico; outra, pela escrita da análise, porém, a interpretação das questões geradoras se deu pelas duas pesquisadoras. Assim, finalmente, fomos para a produção textual, sempre dialogando para se alcançar o objetivo inicial que respalda o artigo. Realizamos ajustes em relação à escrita e à análise uma da outra, já que entendemos que a prática de redação consiste em um ato avaliativo, mas também em um processo de interação e diálogo entre os interlocutores. Por essa metodologia, o texto teve que ser reescrito algumas vezes como parte integrante do processo de escrita e fomos estimuladas a aperfeiçoar a escrita, sob orientação da pesquisadora doutora que tem mais experiência e amadurecimento de escrita científica, além de ser orientadora no curso de Doutorado em Educação da UFAM. A última etapa da escrita foi referente ao Resumo, Introdução e Conclusão, e mais uma vez optamos por seguir a mesma dinâmica metodológica do corpo de escrita do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

