

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

MATOS, M. A. de S.; MELO, L. C. B. de. 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. **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>



| **Enviado en:** 27/04/2022
| **Revisiones requeridas el:** 23/03/2023
| **Aprobado el:** 14/09/2023
| **Publicado en:** 02/01/2024

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

¹ Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Manaus – AM – Brasil. Profesora Asociada, Departamento de Teorías y Fundamentos (DTF/FACED).

² Instituto Federal de Roraima (IFRR), Boa Vista – RR – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE/FACED).

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.

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.

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.

Introducción

El Grado en Educación Física de la IFRR defiende la formación en la perspectiva inclusiva y, para ello, ofrece un módulo de 330 horas, abordando el contexto educativo de la educación especial en el sentido de educación inclusiva. Sin embargo, se puede observar en la práctica docente de los egresados del curso que existe un predominio de la práctica adaptativa³ como si las adversidades a aprender fueran intrínsecas a los estudiantes de educación especial (estudiantes en condiciones de discapacidad, trastorno global del desarrollo o altas capacidades/superdotación). Esta realidad genera implicaciones pedagógicas en cuanto a la incoherencia entre el discurso de la teoría que pretende ser una educación inclusiva y la práctica de los estudiantes de pregrado (CARMO, 2002).

Así, este artículo tuvo como objetivo evaluar, a la luz de la Pedagogía Histórico-Crítica-APS, cómo el Proyecto Pedagógico del Curso-PPC se integra con las posibilidades del trabajo educativo para trabajar con estudiantes que son sujetos de educación especial en un contexto educativo inclusivo de los objetivos curriculares del curso.

Las investigaciones han comprobado que, en el devenir pedagógico de la escuela, en términos de praxis, predomina un procedimiento teórico que anuncia la imposibilidad de aprehender la realidad (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2011, 2013; LEHER, 2001). Contrariamente a este hecho, el aporte de la APS y sus supuestos filosóficos, psicológicos y políticos sustentan la pretensión de la formación pedagógica humana, acercando las perspectivas teóricas a la inteligibilidad de lo real y a la superación de las estructuras individualistas, posibilitando el desarrollo a través del aprendizaje del grupo de estudiantes que asisten a la escuela, con el trabajo educativo como mediación.

En estos términos, el análisis del PPC del curso permitió constatar que la formación teórica del curso presenta un gran relativismo epistemológico, guiado por una lógica pragmática e individualista que incluso admite la perspectiva inclusiva, pero sin asegurarla. En la práctica, el relativismo epistemológico permite que la idea principal "[...] de la igualdad universal entre los hombres y los males que de ello se derivan, que explicar lo que genera la diferencia y la

³ Según Rodrigues (2006), la Educación Física Adaptada se asocia a la simplificación de actividades motrices menos exigentes para que puedan ser realizadas por personas con discapacidad. Así, "adaptarse sería hacer las tareas más fáciles, las reglas menos exigentes, y, en definitiva, hacerlo más fácil. Sin embargo, si volvemos al sentido de adaptar, concluimos que adaptar es adaptar el requerimiento de la tarea al nivel de desempeño del ejecutante. Cada vez que se modifican los requisitos y las condiciones de ejecución de una actividad para que un determinado intérprete pueda realizarla o desarrollarse en un proceso de aprendizaje, se está adaptando" (RODRIGUES, 2006, p. 41, nuestra traducción).

desigualdad, en un intento de superar esta situación" (CARMO, 2002, p. 8-9, nuestra traducción).

Trabajo educativo: En defensa del desarrollo del estudiante sujeto de educación especial en un contexto educativo inclusivo

La APS define el trabajo educativo cuando Saviani (2011, p. 13, nuestra traducción) afirma que:

[...] La naturaleza humana no es dada al hombre, sino que es producida por él sobre la base de la naturaleza biofísica. En consecuencia, el trabajo educativo es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo la humanidad que es producida histórica y colectivamente por todos los hombres. Así, el objeto de la educación se refiere, por una parte, a la identificación de los elementos culturales que deben ser asimilados por los individuos de la especie humana para que puedan llegar a ser humanos y, por otra parte, y concomitantemente, al descubrimiento de los medios más adecuados para alcanzar este objetivo.

Saviani argumenta que tanto la especificidad como la naturaleza educativa se realizan mediante la institucionalización, donde "el conocimiento metódico, sistemático, científico y elaborado llega a predominar sobre el conocimiento espontáneo, "natural" y no sistemático" (SAVIANI, 2011, p. 14, énfasis añadido, nuestra traducción). Como teoría pedagógica, trabaja por la emancipación humana, es decir, a través del prisma "[...] de la modificación radical de cómo actuamos y nos relacionamos en el mundo hoy controlado por el capital" (CHEROBINI, 2016, p. 108, nuestra traducción) y en la lucha en defensa de los trabajadores. Su elemento central es la transmisión de conocimientos históricamente producidos por la humanidad en la configuración más desarrollada, es decir, conocimientos científicos referenciados lógicamente e históricamente, además de la búsqueda de la superación de la dualidad en medio de la teoría y la práctica.

La APS concibe el proceso educativo bajo los principios de la humanización omnilateral, donde no solo se vincula con el determinismo productivo, sino también con la subjetividad. Sin embargo, no individualmente, sino colectivamente, como instrumento que posibilita la salida de la alienación hacia el avance de la conciencia crítica (MARX, 2007). La escuela puede dejar de ser un instrumento de la burguesía y llegar a los hijos de los obreros como una probabilidad de cambio en la práctica social en la que se encuentran. Por lo tanto, busca superar las teorías no críticas y crítico-reproductivistas, ya que ambas no tienen una comprensión histórica de la educación, ni materialista.

Así, en la APS, la fundamentación didáctico-metodológica del quehacer educativo busca "articular una propuesta pedagógica cuyo punto de referencia, cuyo compromiso, sea la modificación de una lógica económica y social que primero excluye y luego dice que es inclusiva y no su mantenimiento, su perpetuación" (SAVIANI, 2011, p. 93, nuestra traducción). Por lo tanto, el procedimiento educativo posibilita la constitución de saberes que comienzan y terminan en el seno de la sociedad y presentan en la escuela la mediación a través del acto de enseñar, que es parte constitutiva de este trabajo.

Duarte (2016), a partir de Saviani (2011), refuerza la premisa de que la educación es una categoría de trabajo inmaterial y su objeto es el conocimiento humano producido históricamente en la sociedad. Por esta razón, el contenido, que históricamente es producido por el colectivo de hombres y mujeres, parece jugar un papel destacado. Los contenidos presentes en el currículo, como ciencias, historia, geografía, artes, educación física, lengua portuguesa y matemáticas, cuando se accede, transforman la comprensión del mundo, incluyendo a aquellos estudiantes con discapacidad, ampliando sus posibilidades de posicionamiento libre y consciente frente a la realidad (SAVIANI, 2011).

En la práctica cotidiana, no es raro que el sistema escolar brasileño relacione la educación inclusiva, principalmente, con aquellos alumnos que tienen algún tipo de discapacidad, es decir, la inclusión se relaciona solo con la inserción/matriculación de estos alumnos en las escuelas regulares, sin embargo, con gran dificultad para posibilitar su acción de aprendizaje; es decir, en muchos casos, los docentes con el apoyo de la formación inicial y continua terminan negando conocimientos metódicos, sistemáticos, científicos y elaborados a estudiantes con trastornos globales del desarrollo, altas capacidades/superdotación y discapacidad, configurando así un grave reduccionismo conceptual tanto del proceso educativo inclusivo como de la obra educativa (MAZZOTTA, 2010; MANTOAN, 2003; KASSAR, 2011).

Aprender que el propósito del sistema educativo inclusivo es matricular o adaptar contenidos a los estudiantes de educación especial va en la dirección opuesta a la labor educativa, ya que la labor educativa es aquella que ofrece condiciones para que los estudiantes aprendan conocimientos socialmente avalados y para que se conviertan en plenamente humanos en el transcurso de los procesos educativos vividos (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2016).

El fundamento principal, entonces, debe ser reflejar el proceso de formación del docente para reconocer la necesidad indiscutible de procesos educativos que lleguen a todos los

estudiantes, lo que requiere comprender oportunidades de acceso pleno al currículo y al conocimiento para impulsar el desarrollo a través del aprendizaje sin distinción.

Si bien el Servicio Educativo Especializado (SES) no es el foco de este trabajo, es importante señalar que en las últimas décadas hemos tenido un incremento en la matrícula en Educación Básica de estudiantes sujetos a Educación Especial, y junto con este incremento vino la garantía de apoyo pedagógico especializado para la permanencia y continuidad de estos estudiantes en todos los niveles educativos. previstas en las leyes federales, estatales y municipales. Sin embargo, la operacionalización de los contenidos de la EAE como una forma de apoyar la escolarización de los estudiantes de Educación Especial no aporta soluciones radicales al contexto de contradicciones y exclusión didáctico-pedagógica en el que forma parte el aula de educación regular, sin embargo, habilita condiciones para que estos estudiantes se apropien de los conocimientos estudiados y a través de las relaciones que establecen consigo mismos y con los demás superen los límites que se les imponen históricamente (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Formación pedagógica en Educación Física para el contexto educativo inclusivo

Alinear los debates sobre la inclusión educativa con la Educación Física es necesario, ya que es un área importante de posibilidades de aprendizaje para todos, porque "[...] La Educación Física provoca un alto grado de participación y satisfacción en los estudiantes con un nivel de rendimiento muy diferente" (RODRIGUES, 2006, p. 65-66, nuestra traducción). Es en este segmento que el objeto tanto de la enseñanza como del estudio de la Educación Física es la Cultura Corporal, dejando el sentido común hacia la conciencia filosófica de las innumerables apariciones o prácticas corporales históricamente producidas por la humanidad, en la búsqueda de contribuir a un ideal más amplio de formación de un ser humano crítico y reflexivo (RODRIGUES, 2006). Reconociéndose como producto y agente político, cultural, social y, sobre todo, histórico.

Asimismo, para que los docentes de Educación Física estén preparados para participar en la composición de didácticas pedagógicas en perspectivas inclusivas, es importante pensar en el contexto total de las mediaciones que desarrollan los estudiantes de educación especial para superar, mediante la incorporación, la práctica adaptada o adaptativa de la Educación Física. Esto es lo que aclara Souza (2002, p. 36, nuestra traducción):

La Educación Física, que está dirigida a estudiantes con discapacidad, mejor conocida como Educación Física Adaptada, supo percibir los límites y posibilidades de estas personas y tiene como guía el trabajo con las potencialidades de los estudiantes. [...], sin embargo, existe una preocupación por adaptarse o incluso improvisar, no posibilitar nuevos conocimientos y actividades motrices. [...] Es una práctica segregacionista, porque ocurre entre las personas con discapacidad, y, en el paradigma de la inclusión, estamos hablando de tratar la diversidad en un mismo contexto.

Se puede observar que en ausencia de un marco epistemológico coherente que vaya más allá de las cuestiones adaptativas y que subsidie la práctica educativa del docente en el contexto de la propuesta inclusiva, se abren posibilidades concretas para el eclecticismo pedagógico. Y como postula Saviani (2011), el eclecticismo pedagógico no permite a los académicos demostrar consistencia de los instrumentos teóricos fundamentales que les permitan develar la lógica impresa en el signo lingüístico de la práctica educativa que no satisface las necesidades específicas de los estudiantes sujetos a educación especial, y, por lo tanto, la formación académica termina contribuyendo a la permanencia de prácticas pedagógicas que no rompen con la lógica del enfoque biologizante alrededor de las personas con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades/superdotación.

Duarte (2008) esboza un cuadro sintético del alcance pedagógico presente en las políticas de formación, señalando tres tendencias: el tecnicista (que se ha adaptado en la educación a distancia y la educación tecnológica); la pedagogía tradicional (que ha sido reformulada en las escuelas de la élite burguesa y se asocia con el constructivismo); y la Escuela Nueva (que se ha multiplicado en las teorías de aprender a aprender y está formada por el constructivismo, la multiculturalidad, la concepción de competencias y habilidades, la pedagogía basada en proyectos y el profesor reflexivo).

La autora interpreta que los docentes imbuidos de estas diversas propuestas terminan por no presentar claridad de la especificidad que envuelve el proceso educativo y, en consecuencia, incluso propagan la relevancia que aprenden los estudiantes con trastorno global del desarrollo, altas capacidades/superdotación y discapacidades, a pesar de ello, en la práctica no saben cómo hacerlo. En el contexto escolar, esto refuerza aún más el juicio de que la enseñanza de las clases de Educación Física a los alumnos de educación especial debe limitarse a una mera condición de adaptación a la vida cotidiana (CASTRO; ALMEIDA; FERREIRA, 2010; FLETCHER, 2009).

Esta situación coincide con la necesaria problematización de las bases epistemológicas que sustentan los proyectos de formación inicial y continua de los docentes de Educación Física, para que puedan comprender conscientemente que nunca será una perspectiva inclusiva

trasladar la responsabilidad de su desarrollo al estudiante, sin que al menos se le haya ofrecido, a través de la labor educativa, Un programa de enseñanza realmente desafiante y no adaptativo en términos cognitivos y educativos.

Es fundamental que la objetividad básica de la formación docente se encuentre en el dominio de la praxis, involucrando metodologías que permitan que los contenidos sean transmisibles y asimilables por todos. En otras palabras, la praxis en PHC no debe ser tomada como activismo o práctica encerrada en sí misma. Mucho menos el pragmatismo, que es la asociación entre teoría y práctica. La praxis está vinculada tanto a las dimensiones existenciales como ontológicas del ser humano, quien, frente a su realidad, percibe formas concretas de transformarla, y también, frente a las transformaciones, se reconoce a sí mismo como alguien en constante movimiento (SAVIANI, 2011).

Así, las concepciones que el docente adquiere durante el proceso de formación inicial respecto al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad se manifiestan en su acción pedagógica, o, mejor dicho, en su didáctica, la cual debe considerar las necesidades teóricas de su actividad, rompiendo con el ciclo de la educación por memorización, presentando mayor interacción entre estudiante y docente. Capacitar a la escuela para cumplir con su función de producir conocimiento sistematizado y valorar al máximo el potencial de los estudiantes que son sujetos de educación especial.

Ante lo expuesto hasta el momento, surge la siguiente pregunta: ¿el Proyecto Pedagógico del Curso de Educación Física del IFRR establece para los estudiantes de pregrado la perspectiva de realizar la labor educativa con el objetivo de lograr el desarrollo del estudiante, sujeto de educación especial en un contexto inclusivo?

Método de investigación

Se analizó el Plan Pedagógico del Curso de Educación Física - PPC vigente en 2019, disponible en el portal <https://www.ifrr.edu.br/>, por lo tanto, de dominio público. El método investigativo utilizado aquí se basa en el materialismo histórico-dialéctico, en el que se realiza:

Apropiación meticulosa del material, dominio total del material, incluidos todos los detalles históricos aplicables disponibles; 2- Análisis de cada forma de desarrollo del material en sí; 3- Investigación de la coherencia interna, es decir, determinación de la unidad de las diversas formas de desarrollo [...] (KOSIK, 2011, p. 37, nuestra traducción).

Se optó por el Análisis de Contenido como técnica de análisis de datos, basada en la teoría de Bardin (2011). Para el investigador, hacer observación científica de contenido cualitativo implica analizar la presencia o ausencia de un determinado elemento relacionado con el problema de investigación y hacer descripciones, inferencias e interpretaciones del significado de esa presencia o ausencia en relación con el objetivo analítico elegido. En este sentido, la categorización, la descripción y la interpretación se destacan como pasos esenciales.

El Proyecto Pedagógico del curso de Educación Física de IFRR/RR: subsidio para la reflexión de la labor educativa con estudiantes sujetos a educación especial en un contexto inclusivo

Para llevar a cabo el análisis del PPC, partimos de la categoría "Conociendo el Curso", que muestra lo que pretende el curso. Las subcategorías son: objetivo del curso, perfil profesional del egresado y área de especialización del egresado en Educación Física.

Categoría "Conociendo el Curso"

El PPC presenta el objetivo general de manera clara y sucinta respecto a la formación del profesional, como podemos ver: "Formar docentes en Educación Física para trabajar en Educación Básica y en la modalidad EJA". En cuanto a los objetivos específicos, se encuentran:

[...] Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la Educación Física, en el contexto de la Educación Básica; - Formar profesionales de la Educación Física para atender las necesidades de los sistemas educativos estatales y municipales; - Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población, formando profesionales con competencia en el área de la Educación Física, para brindar servicios a la comunidad, con intervenciones profesionales a través de diferentes manifestaciones y expresiones de la actividad física (RORAIMA, 2019, p. 20, nuestra traducción).

Tales objetivos no mencionan la formación de estos profesionales como agentes de investigación y en diálogo permanente con las prácticas, y no refuerzan la acción reflexiva, crítica, transformadora, no delimitan una comprensión clara del hombre, de la sociedad y de la educación. Es importante entender que estos son los criterios necesarios para interactuar en la realidad del contexto escolar, que es diverso y, por lo tanto, debe ser inclusivo.

El objetivo predominante que aparece refrendado en siete de los ocho módulos es la tesis competencial, es decir, el objetivo central de los módulos de formación docente de Educación Física de la IFRR considera el modelo de formación para la vinculación laboral impuesto por la globalización, que no necesariamente se basa en la formación humana en

perspectiva para todos. Comprendemos la importancia de la formación para el desarrollo de las habilidades necesarias que apoyen la formación de los profesores de Educación Física para contemplar los deseos del capital en detrimento de la formación humana de las clases menos favorecidas, "[...] lo que prevalece es el proyecto educativo dominante que enfatiza los contenidos inmediatos de la formación de habilidades" (NOZAKY, 2004, p. 08, nuestra traducción).

Lo que queremos defender es que, si la Educación Física es un componente curricular vinculado a todos los demás componentes del currículo presentes en todas las etapas de la enseñanza, entonces evidencia y experimenta toda la diversidad de los estudiantes y, en consecuencia, debe tener un rol como agente inclusivo, evidenciando esta característica como un objetivo del proyecto formativo que se pretende que sea inclusivo.

Sin embargo, el término "competencia" se observa en numerosas ocasiones, lo que históricamente se ha alineado con la irracionalidad del modelo competencial que aparece en las escuelas, interpretando al estudiante de manera abstracta y no insertándolo en relaciones sociales ceñidas por la clase. Este término valora la eficiencia en detrimento de la discapacidad y se centra en el mercado de trabajo, dictando estándares de normalidad a seguir y perseguir, como lo evidencia Nozaky (2004, p. 253, nuestra traducción) en su tesis doctoral, afirmando que:

Las Directrices de Educación Física siguen los demás Lineamientos que se anclan en el modelo de competencias, basado, como ya se ha comentado, en la formación del trabajador para las nuevas formas de organización para el trabajo flexible, polivalente, que valore los atributos cognitivos, actitudinales y evaluativos [...]. De esta forma, las Directrices Curriculares de la Educación Física son el prototipo mismo de la formación para el trabajo precario, adecuado a la reorganización del trabajo de la Educación Física, como lo revela el interlocutor del sistema CONFEF/CREFs, Juárez Vieira do Nascimento.

Desde este punto de vista, articular procedimientos pedagógicos con este aspecto como guía no garantiza la promoción del conocimiento y mucho menos el análisis crítico de las innumerables prácticas corporales que se han producido, históricamente, en el progreso de la humanidad, por el contrario, los estudios académicos respecto a este modelo reafirman los resultados negativos y apuntan a un genocidio intelectual de las clases populares que se extiende a los estudiantes de educación especial. en relación con la educación desde una perspectiva inclusiva (LEHER, 2012).

Subcategoría: Perfil profesional del egresado

El perfil del egresado presentado en el PPC del Curso dice que este profesional es:

[...] Especialista en actividades físicas, en sus diversas manifestaciones como gimnasia, ejercicios físicos, deportes, juegos, peleas, capoeira, artes marciales, danzas, actividades rítmicas, expresivas y acrobáticas, musculación, ocio, recreación, rehabilitación, ergonomía, relajación corporal, yoga, ejercicios para el trabajo y actividades cotidianas y otras prácticas corporales – [...] (RORAIMA, 2019, p. 23, nuestra traducción).

Aun así, podemos ver que no se menciona la labor educativa que pretende maximizar el potencial derivado del deporte, así como el aprendizaje pedagógico de la Educación Física escolar inclusiva para el alumnado sujeto a Educación Especial. Para la labor educativa alineada con el contexto escolar inclusivo, se apunta a la factibilidad de que en la formación se asegure al egresado, más allá del dominio práctico.

Que presenta la comprensión de la trayectoria de la humanidad y las contradicciones existentes en los hechos cotidianos, además de la capacidad de realizar investigaciones e interferencias en la realidad material y concreta, teniendo como principio la inseparabilidad entre la tríada que atraviesa la docencia, la investigación y la extensión, con el fin de proporcionar a los estudiantes de diferentes grupos etarios y en diferentes situaciones corporales, con o sin necesidades específicas, ya sea en grupo o individualmente, conocimientos científicos y valores socioculturales.

En otras palabras, el perfil profesional presente en el perfil profesional del egreso no establece en el texto del PPC aquí analizado que el profesional preste servicios en el contexto de las actividades físicas a través de la planificación, coordinación y ejecución de eventos y programas y el buen uso de métodos específicos considerando la teoría histórico-cultural. Solo señala habilidades que no aseguran que el aprendizaje se base en el trabajo educativo.

Subcategoría: Área de especialización del graduado en Educación Física

El PPC del Curso de Educación Física trae un abanico de posibilidades para el egresado, incluso en Educación Especial, de esta manera este documento aclara que:

[...] Dada la extensión del campo de actividades del profesional de la Educación Física expresada en los documentos citados y en las transcripciones anteriores, es claro que es imposible formar a un profesional competente para trabajar en toda su extensión, a través de un solo curso de formación. De ello se deduce que el campo de actividades profesionales inherentes a la Educación Física es amplio e incluye a varios profesionales con formación, competencias

y habilidades específicas, según la delimitación de su perfil profesional (RORAIMA, 2019, p. 24, nuestra traducción).

Una vez más, se puede ver la importancia y el énfasis que se le da al enfoque por competencias. Entre líneas, buscamos significar las concepciones de eficiencia, autonomía, liderazgo y asociación, presentes en este enfoque, y que crean una red de significados personales para los estudiantes, enfatizando la eficiencia y la productividad. Este entramado de significados se incorpora incluso para aquellos que tienen una discapacidad, mostrando que, para lograr estos objetivos, deben ser eficientes y con todas sus facultades físicas y mentales en perfectas condiciones de trabajo (MARTINS, 2009).

De esta manera, el discurso de habilidades y competencias induce al ajuste para que se interprete que la adecuación al mercado es una responsabilidad individual, que sirve para el estudiante en formación, pero que estará presente cuando sea docente dentro del espacio escolar, es decir, se revela, en este hecho, que tener que desarrollar competencias particulares autoriza al docente y a la comunidad escolar a concluir que ser excluido es una consecuencia natural la incompetencia e incapacidad del estudiante, especialmente si tiene una discapacidad, ya sea que sea un estudiante de educación básica o superior, o incluso de educación especial (LEHER, 2001).

Nuestra interpretación nos permite aprehender que el PPC del Curso de Educación Física no permite a los estudiantes en formación ser conscientes de lo que origina las transformaciones en la economía, la política y en el contexto de las relaciones sociales en el fin de siglo y las implicaciones contradictorias en cuanto a la relación entre aprendizaje y enseñanza. Sobre todo, no habilita el compromiso político que deberían tener, como intelectuales, con las minorías.

En la especialidad de Educación Formal, el docente de Educación Física en un contexto educativo inclusivo necesita apoyo teórico para seleccionar consciente e intencionalmente objetivos, contenidos, además de definir evaluaciones coherentes con métodos que consideren tiempos y espacios formativos más allá de la simple idea de habilidad y competencia. Lo importante, en el caso de esta investigación, es percibir el sesgo de estos términos en el PPC aquí analizado y que no hay nada inclusivo en ello, ya que se trata de un espectro específico de un mundo excluyente.

Categoría: "metodología de la enseñanza"

El PPC del Curso de Educación Física del *Campus de Boa Vista* del Instituto Federal de Roraima explica que:

[...] La organización curricular del curso, teniendo en cuenta el modelo de competencias, es modular, con la indicación de los objetivos educativos a alcanzar en cada módulo y los ejes articuladores que deben considerarse como lineamientos en la selección y preparación de las actividades docentes. Así, los procedimientos metodológicos empleados en el desarrollo del curso variarán en función del módulo en desarrollo, del conjunto de competencias y habilidades a constituir y de las actividades a desarrollar. [...] Así, se pondrá a disposición del docente principios metodológicos como "aprender a través de la resolución de problemas", o "aprender a través del desarrollo de proyectos" y otros, que sitúan al estudiante en el proceso de investigación, construcción y desarrollo de su propio proceso formativo. [...] En definitiva, no basta con que el profesor del curso enseñe al alumno y futuro profesor a aprender, sino fundamentalmente, a enseñarle a "aprender a aprender" y a "aprender a enseñar" (RORAIMA, 2019, p. 121, grifo nuestro, nuestra traducción).

El documento sugiere principios metodológicos como "aprender a través de la resolución de problemas", o "aprender a través del desarrollo de proyectos", entre otros, siempre y cuando estén de acuerdo para "aprender a aprender" y "aprender a enseñar". La educación así contextualizada se señala por el principio de igualdad, y sus principales objetivos son la promoción de la ciudadanía, la inclusión social y la adaptación de los individuos a las exigencias del nuevo milenio (globalizado), que se distingue por la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento. Favaro y Lima (2012, p. 2, énfasis añadido, nuestra traducción) nos muestran sucintamente las ilusiones utilizadas en estos principios metodológicos, tales como:

El conocimiento hoy en día es extremadamente accesible, la sustitución de la adquisición de conocimientos teóricos y metanarrativos por la capacidad de "movilizar el conocimiento" para hacer frente a situaciones cotidianas, que el conocimiento es una construcción subjetiva o una convención cultural y no una apropiación de la realidad por el pensamiento, que no hay diferencias evaluativas en ellos, y, Finalmente, que los problemas existen como resultado de ciertas mentalidades, y es necesario apelar a la conciencia de los individuos para resolverlos. De esta manera, es capaz de explicar los escollos de estas pedagogías, que descalifican efectivamente las acciones educativas, amenazando la transmisión del conocimiento históricamente acumulado.

El predominio de esta ideología en la educación afecta fuertemente el proceso de formación de los trabajadores de la educación cuando percibimos el énfasis en la promoción de habilidades y competencias que son indispensables para la inserción y el compromiso en un mercado productivo competitivo. Los estudiantes, futuros trabajadores, tienen que desarrollar la capacidad de aprender a aprender, en consonancia con "El mundo de la trata y la

manipulación, es decir, de la *praxis* fetichizado de los hombres (no coincidiendo con la con *praxis* crítica revolucionaria de la humanidad)" (KOSIK, 2006, p. 15, énfasis añadido, nuestra traducción) y, por lo tanto, la limita a un tipo de formación para el trabajo flexible y resulta excluyente para los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo o superdotación, y no contribuyen a la práctica del trabajo que defendemos como educativo.

Saviani (2013, p. 437, énfasis añadido, nuestra traducción) aclara que existe un fuerte esfuerzo por introducir los modelos de competencia en las escuelas para ajustar el perfil del estudiante a los requerimientos de la sociedad.

[...] La pedagogía de las competencias se presenta como una cara más de la "pedagogía de aprender a aprender", cuyo objetivo es dotar a los individuos de conductas flexibles que les permitan ajustarse a las coyunturas de una sociedad en la que sus propias necesidades de supervivencia no están garantizadas. Su satisfacción ya no es un compromiso colectivo, sino que es responsabilidad de los propios sujetos, quienes, según la raíz epistemológica de esta palabra, están subyugados a la "mano invisible" del mercado.

La tesis de las competencias tiene su origen en la psicología del desarrollo, que afirma que la educación tiene la responsabilidad de adaptar psicológicamente a los trabajadores a las relaciones sociales de producción, por lo que es sinónimo de control social y eficiencia (RAMOS, 2003; DUARTE, 2001; SAVIANI, 2011). Aunque el estándar de competencia insiste en que hay un carácter socio-interaccionista en su base, en virtud de creer que presenta una visión de la relación social entre las personas, sin embargo, también puede entenderse mucho más como una teoría ambientalista de carácter evolucionista y adaptacionista. Esto se debe a que tenemos en cuenta, por ejemplo, la forma misma en que se piensan sus conceptos de desarrollo: esquemas, estructuras, asimilación, acomodación, equilibrio. Estos conceptos piagetianos están ligados al desarrollo del nivel morfológico del niño, lo que significa que el grado de desarrollo biológico y cognitivo están implicados y determinantes para la capacidad y competencia del niño.

A diferencia de lo que defendemos en el trabajo educativo del método APS, encontramos en el PCC del curso de Educación Física la defensa de un método basado en una concepción ahistórica del desarrollo, es decir, no considera el proceso de desarrollo específicamente humano, como si la relación de los seres humanos con el mundo ocurriera de manera directa.

Sin embargo, la educación que quiere ser inclusiva y que desarrolla estudiantes que son sujetos de educación especial necesita considerar la existencia de lo que es natural y lo que es cultural, para poder superar la dicotomía de cuerpo y mente o biológico e histórico.

Conclusión

En general, la investigación permitió reconocer que el PPC de la Carrera de Educación Física de la IFRR no ha posibilitado la materialización del trabajo educativo para trabajar con los estudiantes que son sujetos de educación especial en un contexto inclusivo, ya que presenta una concepción productivista y mercantilista "[...] con el objetivo de formar en cada individuo un banco de reserva de habilidades y destrezas técnicas, cognitivas y gerenciales que aseguren la empleabilidad" (FRIGOTTO, 2001, p. 64, nuestra traducción).

El pragmatismo de este modelo de formación pedagógica dificulta la mediación para la reducción de las desigualdades y para la constitución de la justicia social, ya que es un mero recurso para reproducir la concepción liberal, limitando la discusión sobre el trabajo educativo en una perspectiva inclusiva. Además de alejarse de la necesidad de desarrollar una praxis pedagógica que transforme y, en efecto, humanice a todos los seres sociales, incluidos aquellos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/superdotación.

La Pedagogía Histórico-Crítica comparte el supuesto de una educación inclusiva, para la cual la base de la exclusión, el prejuicio y la estigmatización se ubica en una sociedad ceñida en clases, no de orden individual. De ahí la obligatoriedad de que la enseñanza y el aprendizaje se prevean para el aprendizaje como forma de humanización integral. De esta manera, tiene todo el sentido relacionar la promoción de la humanización vinculada, sobre todo, a la educación, precisamente porque se trata de un importante complejo social que transmite a las nuevas generaciones el legado cultural producido por la humanidad, es decir, un patrimonio sociocultural.

Dicha comprensión es fundamental para que el docente pueda delinear la labor educativa que desarrolla el alumnado que son sujetos de educación especial, y para ello es necesario contar con un currículo y metodologías que superen los dualismos en la comprensión del ser humano desde la formación integral, omnilateral. Así, se concluye que el PPC de la Licenciatura en Educación Física del CBV/IFRR, tal como se presenta hoy, no está comprometido con la enseñanza para todos. El cambio en este escenario requiere de un PPC que afirme un compromiso político, rescatando los saberes de los métodos histórico-culturales, sin renunciar a su legítima lucha contra la segregación educativa y social que tanto se practica. Las posibilidades pueden estar en el Diseño Universal para el Aprendizaje, en la reformulación del PPC, en la formación con estos profesionales en torno a la perspectiva de una educación inclusiva.

REFERENCIAS

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. Disponible en: <https://unifeob.edu.br/wp-content/uploads/2021/07/anais-do-6o-encontro-cientifico-academico-da-unifeob-2020.pdf>. Fecha de consulta: 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de consulta: 6 abr. 2021.

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. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639544>. Fecha de consulta: 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*. **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

Reconocimientos: Reconocimientos al Programa de Posgrado en Educación (PPGE/FACED) de la Universidad Federal de Amazonas.

Financiamiento: Investigación parcialmente financiada por la Capes, Fapeam e IFRR.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No fue necesario pasar por el comité de ética porque analizamos el Plan Pedagógico del Curso de Educación Física - PPC vigente en 2019, disponible en el portal <https://www.ifrr.edu.br/>, portanto de dominio público.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Antes del proceso de investigación, construimos un proyecto para la elaboración del artículo y durante la construcción dialogamos para comprender nuestra posición respecto a las categorías que abordaríamos en el marco teórico para la redacción del artículo, pues la Pedagogía Histórico-Crítica que sustentaba nuestros análisis abarca muchos conceptos y necesitábamos delimitar claramente lo que pretendíamos como objetivo. Llegamos a un consenso de que trabajaríamos con la categoría de trabajo educativo y, a partir de ahí, formulamos las preguntas de investigación. Una vez hecho esto, llegamos a la conclusión de que el materialismo histórico-dialéctico sería el método tanto de investigación como de escritura, y el análisis de contenido como herramienta analítica. Entendemos que la actividad de escribir presupone información, diálogo y conocimiento del objeto sobre el que se va a hablar. Así, al momento de escribir este artículo, consideramos nuestro dominio de los conceptos de Educación Especial y Educación Inclusiva, ambos autores son investigadores y llevan más de 20 años trabajando con estos temas y conceptualizaciones, razón que justifica y sustenta la aplicación de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórica crítica. Optamos didácticamente que cada uno escribiera una parte del artículo y, con los datos en la mano, evaluaríamos la complejidad del texto, más específicamente, la complejidad del método, decidimos que un investigador se encargaría de redactar el marco teórico; Otra, a través de la redacción del análisis, sin embargo, la interpretación de las preguntas generadoras fue dada por los dos investigadores. Así, finalmente, se pasó a la producción textual, siempre dialogando para lograr el objetivo inicial que sustenta el artículo. Hicimos ajustes con relación a la escritura y el análisis de cada uno, ya que entendemos que la práctica de la escritura consiste en un acto valorativo, pero también en un proceso de interacción y diálogo entre los interlocutores. Con esta metodología, el texto tuvo que ser reescrito varias veces como parte integral del proceso de escritura y se nos incentivó a mejorar la redacción, bajo la guía del investigador de doctorado que tiene más experiencia y madurez en la escritura científica, además de ser asesor en el curso de Doctorado en Educación de la UFAM. La última etapa de la redacción estuvo relacionada con el Resumen, la Introducción y la Conclusión, y una vez más se optó por seguir la misma dinámica metodológica del cuerpo de redacción del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.

Corrección, formateo, normalización y traducción.

