

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

GUSTAVO DUMMEL

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC**

Florianópolis

2021

GUSTAVO DUMMEL

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura apresentado ao curso de graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Professora Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Dummel, Gustavo
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC / Gustavo Dummel
; orientador, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, 2021.
46 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Educação Especial e Inclusiva.
3. Currículo. 4. Deficiência. I. Maria Imperatriz
Tassinari, Antonella. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Gustavo Dummel

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciatura” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 03, de Dezembro de 2021



Documento assinado digitalmente
Leticia Maria Costa da Nobrega Cesarino
Data: 06/02/2022 16:03:23-0300
CPF: 046.352.526-47
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Leticia Maria Costa da Nobrega Cesarino Coordenador do
Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Data: 04/02/2022 15:23:24-0300
CPF: 143.874.858-25
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Documento assinado digitalmente
Sandra Noemi Cucurullo de Caponi
Data: 04/02/2022 15:44:36-0300
CPF: 137.654.878-05
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Dra. Sandra Noemi Cucurullo de Caponi ,
Avaliadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC



Documento assinado digitalmente
SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS
Data: 07/02/2022 23:20:34-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus, Avaliadora
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a minha família pelo suporte e apoio ao longo de minha formação. A minha sogra Nelita Ferreira, a qual considero como uma segunda mãe, pelos sábios conselhos e pela agradável companhia tanto em tempos bons, quanto difíceis. A minha namorada, Iasmin Fukushima, sem a qual esse trabalho dificilmente se concretizaria. A minha orientadora Antonella Maria Imperatriz Tassinari, por ser paciente e me acompanhar durante a formação do presente trabalho de conclusão de curso. E a Professora Doutora Sandra Noemi Cucurullo de Caponi e Suzana Cavalheiro de Jesus por aceitarem fazer parte da banca examinadora.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso, buscamos interpretar o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em busca de entender de que forma a educação especial e inclusiva se insere nele. Para tanto, buscamos entender primeiramente como a Educação especial e inclusiva está sendo tratada no Brasil, seja pelas leis ou pelo relato de profissionais da área da educação, evidenciando avanços e retrocessos a respeito do tema no país. Em seguida, investigamos o conceito de currículo para que pudéssemos enfim analisar o Currículo do Curso de Ciências Sociais da UFSC. A pesquisa, com caráter bibliográfico e documental, teve ainda um questionário que teve a intenção de descobrir o Currículo Real das Ciências Sociais UFSC. Conclui-se que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, por mais que não aborde explicitamente a questão da educação especial inclusiva, propicia grande liberdade de escolha dos estudantes para buscarem seus interesses particulares durante sua formação, através de disciplinas optativas, palestras, cursos de extensão, entre outros, validando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ciências Sociais (2001). Isso tem permitido a vários estudantes terem contato e experiências sobre educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Currículo. Ciências Sociais. Licenciatura. UFSC.

SUMÁRIO

| | |
|---|--|
| INTRODUÇÃO..... | |
| 1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | |
| 2. O CONCEITO DE CURRÍCULO..... | |
| 3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC..... | |
| 4. EM BUSCA DO CURRÍCULO REAL DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE DO FORMULÁRIO..... | |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | |
| REFERÊNCIAS..... | |

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de conclusão de curso, buscamos analisar o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, pretendendo compreender de que forma é abordada a educação especial e inclusiva de pessoas com deficiências, transtornos globais e superdotação. Até o século XIX o movimento era de total exclusão das pessoas com deficiência do convívio social (NETO et al, 2018). Antes da década de 1970 a deficiência era abordada somente na perspectiva médica e majoritariamente como algo a ser superado, período conhecido como de segregação. O modelo médico catalogava as pessoas e enxergava a deficiência como a falta. Foi a partir de 1970 que a deficiência deixou de ser estudada somente na área médica e passou a ser estudada na área das humanidades. Para além de abordar a deficiência como um corpo com lesão, a abordagem das Ciências Humanas passa a tratar de toda a estrutura social que oprime o sujeito deficiente. A deficiência passa a ser definida em termos políticos. Tratar a pessoa deficiente, por esse termo, por exemplo, é algo político, que vai contra termos depreciativos e afirma a identidade do sujeito deficiente, a deficiência é resultado do modelo político e econômico capitalista, que vê as pessoas com lesões como inaptas ao trabalho produtivo e, com isso, as oprimem (DINIZ, 2012). Sendo assim, falar de inclusão na educação é tratar também de justiça social.

Desse modo, durante muito tempo, não se falou de Educação Especial e menos ainda de educação especial e inclusiva. “A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas.” (GLAT;FERNANDES, 2005, p. 36-37)¹. Só quando a deficiência passou a ser estudada pela área das humanidades é que passou a se pensar na educação para pessoas com algum tipo de deficiência, transtornos globais ou superdotação. Conforme Glat e Fernandes (2005), no Brasil, foi na década de 1970 que a Educação Especial foi institucionalizada. Assim, passa a ser mais amplamente aceita a ideia de que pessoas deficientes poderiam aprender, mas ainda com uma educação segregada dos demais estudantes. [...], ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular.” (NETO *et al.*, 2018, p. 84).

Só a partir da década de 1980 é que a Educação Especial segregada passou a sofrer críticas no Brasil, demandando políticas educacionais de integração

(GLAT;FERNANDES, 2005). Reafirmando ainda mais a necessidade de inclusão das pessoas deficientes na sociedade. A deficiência é uma questão da Sociologia, pois ela só existe por conta dessa estrutura social que segrega. Sem essa organização da sociedade só há lesão no corpo, não há deficiência. A deficiência não está em não poder andar, por exemplo, mas em não ter acesso aos locais por conta disso e a falta de acesso é questão social (DINIZ, 2012). Com isso, as políticas públicas e as pesquisas passam a apontar que as pessoas deficientes podem aprender e devem estar integradas na sociedade, haja vista que a deficiência existe enquanto a sociedade não integra a heterogeneidade dos sujeitos.

Destarte, aconteceu uma pressão social que culminou na garantia de uma educação pública e gratuita para todos, com a inserção das pessoas deficientes nas escolas regulares (NETO et al., 2018). Contudo, “A Deficiência era considerada um problema de quem a possuía, assim, esta deveria tornar-se apta à integração ao meio social. Não cabia à escola se adaptar às necessidades dos alunos, mas às Pessoas com Deficiência adaptar-se à escola (inclusive em termos econômicos).” (NETO et al., 2018, p.85).

Por isso surge um movimento mais forte pela inclusão e não somente pela integração. Esse movimento no Brasil, pré constituição de 1988, de luta das minorias por integração na sociedade, culminou no início da década de 1990 na proposta de educação inclusiva (GLAT;FERNANDES, 2005, p.38):

O conceito de escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Assim, a escola deveria pensar na diversidade dos sujeitos que acolhe, com isso em uma série de questões como a adaptação do espaço físico para inclusão dos diferentes sujeitos e ainda na formação inicial e contínua dos professores, que é fundamental para implementação de uma educação especial e inclusiva.

Pensar em inclusão escolar é pensar no envolvimento de todos os sujeitos da educação no processo de ensino-aprendizagem:

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. (NETO *et al.*, 2018, p.86).

Com isso, é preciso também pensar em um processo educativo que leve em conta cada sujeito e suas singularidades, pensando na heterogeneidade que existe nas escolas. As escolas não devem ser espaços de homogeneização e sim espaço de respeito e acolhimento às diversidades, permitindo que todos tenham a oportunidade de aprender no espaço escolar. A escola é um espaço de diversidade não só em relação à deficiência como também a aspectos políticos, religiosos e sociais, e deve ser capaz de acolher esses múltiplos sujeitos (NETO *et al.*, 2018).

Desse modo, compreendemos que a escola é um espaço importante de inserção dos diferentes sujeitos, inclusive os com deficiência. “A escola possui função essencial na vida dos alunos, ela tem um importante papel que proporciona desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos escolares.” (NETO *et al.*, 2018, p. 87). Sendo assim, defendemos uma educação pública gratuita e de qualidade para todos, o que significa com isso defender uma educação especial e inclusiva, que acolha as singularidades dos sujeitos e que garanta não só a entrada, mas a permanência desses sujeitos na escola regular. Compreendemos, destarte, que a formação inicial e continuada dos professores é essencial para a garantia do direito à educação.

Compreendendo a importância da educação especial e inclusiva para todos, entendemos a importância da formação do professor. “Estamos (professores) habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.” (MANTOAN, 2003, p. 18). Desse modo, entendemos como é importante a pesquisa que essa monografia apresenta, sobre a educação especial e inclusiva e como ela se insere no currículo do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como forma de afirmar a importância do estudo da educação especial e inclusiva na formação de professores e também afirmar a importância da educação especial e inclusiva em si.

A educação especial e inclusiva está amparada legalmente já que a Constituição (1988) garante o acesso de pessoas com qualquer tipo de necessidade especial à educação regular e de qualidade e a Lei de Diretrizes e Bases (1996)

reforça em seu artigo terceiro que o ensino será ministrado com base em princípios como a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1996).

Objetivos e justificativa:

O presente trabalho justifica-se no desejo de fomentar a ideia de que a formação docente deve ter um maior amparo em relação às práticas inclusivas e assim evidenciar as possíveis faltas e acertos no modo como a educação especial e inclusiva tem sido tratada no currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral **analisar de que forma a educação especial e inclusiva se insere no currículo de licenciatura em ciências sociais da UFSC**, apontando sua importância. E como objetivos específicos que contemplam o objetivo geral temos:

- **definir o que é educação especial inclusiva e qual sua importância na formação de professores;**
- **descrever o que é o Currículo a partir dos referenciais teóricos e das Diretrizes Curriculares para Graduação em Ciências Sociais;**
- **verificar se, na mais recentemente reforma curricular de 2007, há inserção da área de educação especial e inclusiva no currículo do curso de Ciências Sociais da UFSC;**

Metodologia:

A pesquisa teve caráter bibliográfico e documental, já que consistiu na análise de materiais já existentes para compreender como se insere a educação especial inclusiva no currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC. Para trabalhar sobre a importância da formação de professores na educação especial e inclusiva utilizaremos principalmente Sampaio e Sampaio (2009). Para trabalhar o conceito de currículo utilizaremos principalmente Silva (1999). E analisaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo formal, as ementas do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFSC.

Além da pesquisa em documentos e bibliografia, foi realizado um questionário com estudantes e egressos do curso, com o objetivo de nos aproximarmos do que Silva (1999) define como “currículo real”. O questionário que formulamos possui 14 perguntas dispostas em 7 seções. As questões variam entre

perguntas de múltipla escolha e perguntas descritivas. As seções abrem de acordo com as respostas que são dadas pelos estudantes, sendo assim possível descobrir mais sobre quem estará respondendo. No total, obtivemos 17 respostas, sendo tanto de estudantes que estão no primeiro semestre, quanto daqueles que já concluíram o curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O formulário foi disposto no fórum da Universidade Federal de Santa Catarina e também disponibilizamos o link em grupos de estudantes nas redes sociais, a fim de alcançar o maior número possível de respostas.

As análises dos textos serão de caráter qualitativo, buscando evidenciar a forma como a inclusão é tratada no currículo de ciências sociais da UFSC. A pesquisa terá caráter qualitativo pois dessa forma é possível gerar explicações e entender não só o tema mas o contexto dele também por meio de pequenas amostras do problema levantado.

Apresentação da Monografia:

Para isso, o trabalho foi dividido em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. O primeiro capítulo se chama “Educação Especial e Inclusiva e formação de professores” e abordará a importância da formação de professores para a educação especial inclusiva. O segundo capítulo se chama “Conceito de Currículo” e buscou compreender o que é esse documento chamado currículo, suas funções e finalidades. O terceiro capítulo intitulado “A Educação Especial e Inclusiva no Currículo de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC” é uma análise, principalmente documental, utilizando os conceitos que foram trazidos no capítulo anterior. O quarto capítulo, intitulado “Em Busca do Currículo Real do Curso de Ciências Sociais: Análise do Formulário” se ocupou em analisar um questionário enviado aos estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, com a finalidade de entender um pouco mais sobre o currículo real do curso em questão. Em seguida, traremos as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil, faz-se necessário sair da lógica da deficiência como tragédia pessoal e passar a tratá-la como uma questão de justiça social (DINIZ, 2012). De acordo com o Censo brasileiro de 2000, como aponta Diniz (2012), 14,5% da população brasileira é deficiente. A deficiência não pode ser considerada uma questão somente dessa parcela, mas de todos. É preciso entender que o que marca a desigualdade é o modo como as pessoas tratam a deficiência, por isso ela vira questão de justiça social. Nesse sentido, a educação especial e inclusiva é uma prática que auxilia na inclusão dos sujeitos deficientes na sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) formuladas no Brasil com o intuito de formular diretrizes para esse tipo de educação, apontam que:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida." (BRASIL, 2001, p. 20).

A defesa da inclusão escolar é legítima, ainda, pois para muitos a escola é o único espaço de acesso a determinados conhecimentos e é o lugar que torna possível que os estudantes se identifiquem socialmente, é muitas vezes o local que trará oportunidades para vida dos estudantes (MANTOAN, 2003).

Compreendemos que a educação especial e inclusiva está voltada para inclusão de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O presente trabalho se concentra, sobretudo, em compreender a inclusão na escola de pessoas com deficiência. Para tanto, buscamos investigar como a formação de professores tem se dado no âmbito da inclusão da pessoa com deficiência. Sendo que, de acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 é considerado deficiência:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia,

hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; b) de 41 a 55 db - surdez moderada; c) de 56 a 70 db - surdez acentuada; d) de 71 a 90 db - surdez severa; e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia; III - deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20° (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações; IV - deficiência mental - funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999, Art. 4º).

Sendo que este mesmo decreto prevê a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, incluindo na área da educação, garantindo o respeito às diferenças e que esse respeito assegure a inclusão nas diferentes áreas, buscando não só o acesso, mas a permanência dessas pessoas em todos os serviços que são oferecidos para a comunidade no geral. O decreto também prevê “[...] o fomento à formação de recursos humanos para adequado e eficiente atendimento da pessoa portadora de deficiência;” (BRASIL, 1999, art. 8º) e “[...] capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados” (BRASIL, 1999, art. 29º). E, mais especificamente:

I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional; (BRASIL, 1999, art 49º)

Portanto, perante a lei, está previsto desde 1999 a garantia do direito à inclusão, prevendo inclusive a necessidade de formação de professores voltada para essa área. A escola tem, segundo Sampaio e Sampaio (2009), além da função de compartilhar o conhecimento acadêmico, formar os estudantes nas questões éticas, morais, estéticas e políticas e empreender em cidadania para transformar a sociedade como um todo. A educação especial e inclusiva é promotora de um ensino com significado e deixa aparente os direitos e deveres de todos, promovendo assim debates sobre causas coletivas. A educação especial e inclusiva permitiria um aprendizado sobre os limites de cada um. Além disso, compartilhar espaço com pessoas diferentes constituiria um ganho nas estruturas cognitivas das crianças, isso

pois as crianças vendo a diferença no aprendizado entre elas poderiam cooperar mais (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009).

A educação especial inclusiva pode se apoiar na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que considera a heterogeneidade uma das principais características em grupos sociais (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009). Uma ambiente educacional que abarque a heterogeneidade, portanto, possibilita assim as trocas de conhecimentos diversos entre os integrantes do grupo, o que acarreta na ampliação também das capacidades individuais. Assim sendo, é necessário uma profunda reestruturação das escolas e das condições em que elas se encontram. Não basta somente aceitar estudantes com deficiência. É necessário:

[...] contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infra-estrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009, p. 45).

Isso torna evidente que a formação dos professores pode estar acometida por diversas falhas na área da inclusão.

A qualificação profissional é imprescindível e é, também, a principal barreira para a inserção da educação especial e inclusiva nas escolas. Os professores acreditam na importância da educação especial e inclusiva, mas acham impossível aplicá-la na realidade, em muitos casos, os professores possuem uma visão funcional do ensino, ou seja, um ensino mecânico e repetitivo, baseado em esquemas pré-formulados (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009). “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho.” (MANTOAN, 2003, p. 42). Mantoan (2003) constatou que os professores, de maneira geral, acreditam que a formação para inclusão lhes dará a capacidade de aplicar esquemas predefinidos para problemas que eles acreditam que ocorrerão durante as suas aulas em uma escola inclusiva. Sendo assim, parece que é uma ideia recorrente entre os professores que o problema para ensinar pessoas com deficiência é basicamente uma questão de saber o diagnóstico das deficiências para aplicar atividades específicas para esses estudantes. “Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é

uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar.” (MANTOAN, 2003, p. 42).

Em contraponto, é necessário uma formação inicial e continuada que valorize a aprendizagem ativa, considerando os conhecimentos prévios e buscando a autonomia de todos os lados (MANTOAN, 2003). O que se propõe, então, é a construção de novas práticas a partir da experiência. Para isso é necessário que todos os agentes escolares utilizem dos conhecimentos científicos que possuem e apliquem a interdisciplinaridade. Com isso, os profissionais que atuam na escola devem refletir a respeito de sua prática e não simplesmente buscar informações sobre a deficiência, é necessário que haja uma constante reflexão e trabalho em equipe para que a inclusão ocorra de fato (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009). Pensar o ensino inclusivo é ressignificar o contexto comumente excludente da escola e o papel do professor e da escola e a disciplina de Educação Inclusiva é indicada para cursos de formação de professores (MANTOAN, 2003).

De acordo com Sampaio e Sampaio (2009), para garantir a Educação inclusiva é necessário que todos os agentes da escola, familiares e a comunidade que a escola está inserida busquem essa mudança de paradigma. Assim será aberto espaço para discutir os comportamentos de rejeição e de superproteção às diferenças. É dessa forma que a escola cumprirá seu papel na formação de cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis. Sem essa organização, é possível que as escolas aceitem os estudantes com deficiência por conta da obrigatoriedade da lei, sem que de fato estejam preparadas para a inclusão escolar. As escolas podem até elaborar projetos pedagógicos voltados para esses estudantes, mas mantendo uma expectativa negativa sobre eles. A expectativas dos professores podem atrapalhar no processo de aprendizagem, isso ocorre pois os professores culpam a dificuldade de aprendizagem somente aos estudantes e não pensam sobre o processo de ensino como um todo (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009). Isso perpetua o fracasso escolar.

Conforme Sampaio e Sampaio (2009) é necessário então um preparo psicológico para a realidade da educação especial e inclusiva. Isso pois certos preconceitos e definições pré-existentes podem influenciar o desenvolvimento dos estudantes. Mais que tudo então, é um desafio pessoal lidar com a diversidade. Além dos saberes teóricos que o professor precisa ter, o convívio se faz fundamental também, para que determinados valores e preconceitos sejam desconstruídos e os

modelos rígidos e excludentes de educação sejam revistos (SAMPAIO;SAMPAIO, 2009). Entendemos que esse preparo deve começar com a formação inicial dos professores.

A história da educação especial ou inclusiva caminhou em conjunto com a ampliação do direito à educação para toda a população.

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças. (MARTINS, 2012, p. 28)

Dentre outros fatores, entende-se, com isso, a necessidade da formação de professores, destacamos aqui a formação inicial. Martins (2012) aponta que um quantitativo significativo¹ de professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio não possuía sequer o nível superior, com isso entende-se a necessidade de investimento maior na formação inicial do professor.

Desde a década de 1990 temos algumas leis e diretrizes que apontam para a necessidade do Estudo da educação especial e inclusiva na formação inicial e continuada de professores. A Portaria Ministerial nº 1793, em seu Art.1.º, recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em **todas as Licenciaturas**. Apesar da existência desta portaria, bem como das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que apontam a necessidade da formação inicial de professores pensando na educação especial e inclusiva, as instituições de ensino superior ainda resistem em ofertar disciplinas que garantam uma formação inicial que contemple a Educação especial e inclusiva (MARTINS, 2012).

De acordo com Martins (2012), há necessidade de aprimorar a formação inicial e continuada de professores com vistas à educação especial e inclusiva. Compreendendo que “Nos tempos atuais, construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem – é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais.” (MARTINS, 2012, p. 35). Com isso, pretendemos ressaltar a

¹ Martins (2012) aponta que de 2.629.694 docentes atuantes na educação básica, cerca de 735.628 não possuíam Ensino Superior.

importância da formação inicial de professores junto a essa perspectiva de inclusão e, ainda mais, a importância do estudo da educação especial inclusiva na formação inicial nos cursos de Licenciatura.

Entendendo a importância da união entre teoria e prática, como destaca Martins (2012), não basta estudar na teoria, os estudantes das licenciaturas precisam ver e experimentar a união entre teoria e prática. Por isso também ressaltamos a importância das disciplinas de estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de Licenciatura para uma formação em educação especial inclusiva, além de disciplinas específicas sobre o tema.

No entanto, atualmente o campo da educação especial e inclusiva vem sofrendo fortes ataques por parte do MEC (Ministério da Educação) com a atuação do Ministro da Educação Milton Ribeiro. De acordo com Santos e Moreira (2021), o decreto basicamente “consiste na supressão da obrigatoriedade da escola regular em realizar a matrícula dos alunos com deficiência” (SANTOS;MOREIRA, 2021, p.158). O decreto 10.502/2020, que em seu título prevê uma Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, promove na verdade o exato oposto do seu título.

Várias manifestações de repúdio foram feitas assim que o decreto veio à tona, e de forma quase unânime, os manifestos apontam para o retrocesso que marcará essa nova política de educação. A partir de 2018 iniciaram reuniões no Ministério da Educação a fim de atualizar o PNEE-EI. Com essas reuniões foi formulada a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida”.Essa política propunha que as escolas voltassem a um modelo segregado de ensino das pessoas com deficiência e também que as escolas voltassem a dar atenção às questões clínicas desse público, ou seja, a perspectiva inclusiva do ensino não estaria mais em foco. Apesar das críticas de especialistas e também do público em geral, é instituída em setembro de 2020 a Lei 10.502 vigorando então a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, pondo fim aos avanços duramente conquistados referente à área da inclusão escolar.

Santos e Moreira (2021) levantam várias críticas à lei 10.502/2020 e agora apresentaremos algumas dessas críticas. A primeira e já grande crítica apresentada é a de que todo o processo de construção dessa lei foi por si só antidemocrático. Isso porque, segundo SANTOS e MOREIRA (2021), a lei foi elaborada “dentro de

um governo que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial.” (SANTOS;MOREIRA, 2021, p. 168). Isso já implica numa quebra de paradigma dentro do que se tinha como norma referente às políticas públicas em geral.

A grande maioria dos decretos anteriores à lei 10.502/2020, sejam em relação à educação ou não, eram formulados junto de especialistas da área, com pessoas que seriam diretamente afetadas pelo decreto e levando em consideração estudos relacionados à área. A exemplo temos a própria PNEE-EI de 2008, que “[...] foi realizada com a participação de um grupo de trabalho, tendo o documento síntese sido apreciado e debatido por gestores e pesquisadores da educação especial.” (SANTOS;MOREIRA, 2021, p.169). Segundo a Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2014), esse público deve sempre estar inserido nas discussões e formulações de eventuais políticas públicas, sobretudo as que os afetem diretamente, como no caso da lei 10.502/2020 (SANTOS;MOREIRA, 2021).

Existem expressões utilizadas na lei 10.502/2020 que estão em desuso (SANTOS;MOREIRA, 2021). Essas expressões ajudam a interpretar essa nova lei como um ponto de retrocesso em relação à educação especial e inclusiva. O termo “preferencialmente” é utilizado na nova lei para demonstrar que a educação especial seria uma modalidade oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino. Esse termo, segundo SANTOS e MOREIRA (2021) já foi utilizado na constituição (1988) e na LDBEN 9394/96 sendo alvo de constantes debates e “[...] utilizada em alguns momentos para justificar a manutenção das pessoas com deficiência em espaços segregados sob alegação de não adequação ou de não se beneficiarem das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares.” (SANTOS;MOREIRA, 2021, p. 169). Ou seja, a expressão “preferencialmente” abre uma maior brecha para a segregação escolar. Também existem outros termos como “escola especializada” que são criticados e sendo que durante muito tempo essas “escolas especializadas” eram as únicas que ofereciam acolhimento em relação à educação especial, mas que no entanto, não tinham a educação escolar como uma prioridade. O emprego dessas expressões na Lei 10.502/2020 deixam muito claro o retrocesso proposto nela.

Também podemos supor que outra consequência grave que pode surgir em decorrência da Lei 10.502/2020 é o financiamento das ditas escolas especializadas.

De acordo com SANTOS e MOREIRA (2021) o Brasil tem um histórico muito recente de auxiliar instituições filantrópicas de educação especial, fazendo com que o poder público se afastasse dessa área, deixando tudo nas mãos do setor privado. Essas são somente alguns pontos relevantes que podemos levantar em relação a essa lei tão arbitrária. Felizmente esse projeto de lei acabou sendo barrado no Superior Tribunal Federal, pelo ministro Dias Toffoli. Ele entendeu que o projeto de lei era inconstitucional por ir contra o Decreto nº 6.094/2007 que garante a preferência do público com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação dentro das escolas regulares. Compreendendo também que não há motivo para tirar direitos sociais conquistados com tanto trabalho.

Procuramos nesse capítulo entender e discutir como estão postos os desafios que a educação especial e inclusiva vem enfrentando no Brasil. Buscamos aqui entender os desafios que os professores tiveram durante sua formação e como as leis vinham sendo pensadas para sanar as dificuldades. Vimos também que hoje o Brasil se encontra numa complexa situação de retrocessos, que afetam muito a questão da Educação Especial e Inclusiva. A seguir, discutimos algumas abordagens sobre currículo para fundamentar a reflexão sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da UFSC.

2. O CONCEITO DE CURRÍCULO

Ao falarmos de currículo, podemos ter diferentes visões do significado que ele possui. No presente capítulo, buscaremos evidenciar nossa visão de currículo por meio da junção de ideias de autores conhecidos pela sua notoriedade na discussão sobre o tema. Com esse aporte teórico poderemos avançar na análise do currículo de Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Silva (1999) demonstra uma primeira visão sobre o que seria a teoria, onde esta possuiria relação com a realidade, mas, sempre seria tida como representacional, especular ou mimética. Desse modo, as teorias do currículo seriam um reflexo da realidade anterior a qual ele estaria inserido. No entanto, na perspectiva pós-estruturalista essa dicotomia entre teoria e realidade não se concretiza, pois não seria possível existir essa separação entre uma descrição simbólica e a realidade. Conforme Silva (1999), na concepção pós-estruturalista, a

teoria não está limitada a descobrir, descrever e explicar a realidade, “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.” (SILVA, 1999, p.11). Ou seja, a teoria e a realidade estão ligadas por uma teia de relações, onde uma vai afetando a outra. Nesse sentido, é mais viável falar em discursos ou textos, ao invés de teorias. Já que, conforme o autor, ao falar em discurso podemos entender que este produz o seu próprio objeto, não existe separação entre o objeto e a trama que o descreve.

Destarte, na ótica pós-estruturalista, falamos em um discurso sobre currículo que está relacionado com a realidade de forma indissociável. O currículo não é, aqui, algo que veio antes do discurso, mas algo que é criado com ele. Não existe um discurso que possa ser descritivo de uma realidade separada. O discurso, à medida que tenta descrever, está criando. “Da perspectiva da noção de “discurso”, [...], não existe nenhum objeto “lá fora” que se possa chamar de “currículo”. (SILVA, 1999, p.13); Assim, cada discurso sobre currículo é algo particular e não algo que descreve a realidade. E, existindo esse discurso, ele se mistura com a realidade.

Segundo Silva (1999), provavelmente, a primeira vez que o currículo aparece como objeto específico de estudo foi nos EUA nos anos 1920. Existia uma vontade de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem do currículo. Essa vontade se encontrou expressa no livro “The curriculum” (1918) de Bobbit, que descreveu o currículo como sendo “à especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 1999, p. 12). Pensando na noção de “discurso” para essa teoria de currículo, Bobbit criou sua noção particular de currículo e não descreveu uma realidade do que efetivamente é o currículo. Assim, nos discursos não se separa o que “é” e o que “deveria ser”, ambos acabam tendo o mesmo efeito de ditar um dever ser. Desse modo, Silva (1999) busca trabalhar a palavra teoria sempre relacionada à ótica do “discurso” e da “perspectiva”.

Com isso, uma teoria do currículo é uma definição de currículo de acordo com uma perspectiva, pensa-se em uma abordagem histórica, em “como o currículo tem sido definido?”. Silva (1999) aponta ainda que as teorias do currículo buscam responder especificamente “o quê”, que conhecimentos são válidos e porque a escolha destes e não de outros conhecimentos. Além disso, o autor aponta que o currículo é uma questão de identidade, está envolvido com o que somos. É também questão de poder, quando selecionamos um conhecimento, uma identidade como

ideal, estamos fazendo uma operação de poder. Conforme o autor as teorias de currículos estão ligadas a um processo de obtenção de hegemonia.

É justamente essa questão de poder, de acordo com Silva (1999), que diferencia três tipos de teorias do currículo, as tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas. Enquanto as tradicionais afirmam a possibilidade de uma neutralidade e declaram serem neutras, desconsiderando a questão de poder, as teorias críticas e pós-críticas entendem que não há possibilidade de tal neutralidade e que as abordagens estão sempre implicadas em questões de poder. As teorias tradicionais não se debruçam no “o quê”, mas sim no “como”, entende que o primeiro já é dado. Elas se preocupam com questões de organização. Já as críticas e pós-críticas fazem questionamentos acerca do “o quê”, culminando no questionamento “por quê?”, “Por que esse conhecimento e não outro?”, “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” e “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro?”. Ambas tratam das conexões entre saber, identidade e poder. Silva (1999) diferencia as teorias do currículo de acordo com os conceitos que elas enfatizam da seguinte forma:

- Teorias Tradicionais enfatizam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivo;
- Teorias Críticas enfatizam: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência;
- Teorias Pós-críticas enfatizam: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Assim sendo, o currículo é o principal instrumento norteador dos profissionais da educação. Assim, por ser um termo conhecido, muitas vezes acabamos não pensando nele de forma crítica ou reflexiva. De forma geral, no currículo estão expressos todos os conteúdos programáticos, os conteúdos abordados, a sequência didática, os métodos de avaliação, o tempo em que tudo isso ocorrerá, entre tantas outras coisas. Ele engloba também os objetivos a serem alcançados, o que revela as expectativas da instituição de ensino. Nele estarão expressas também as intencionalidades de quem construiu esse documento.

Segundo o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) afirma que os currículos escolares devem apresentar conteúdos que forneçam uma base mínima comum para garantir que as desigualdades não prevaleçam no âmbito escolar e para democratizar conceitos e conhecimentos criados na esfera social. E mesmo com esta obrigação, a lei abre espaço para que haja autonomia dos professores na composição do currículo quando fala sobre a parte complementar que acompanhará a base comum. Dessa forma, a depender da região em que a escola se encontra os componentes curriculares e as formas pedagógicas de abordagem dos temas escolhidos será diferente, bem como as formas de avaliação. Isso torna fundamental que a intencionalidade do professor seja posta junto com a formulação do currículo

O currículo é variado e por isso ele atua de diversas formas de acordo com a conjuntura. Ele é afetado por políticas que estão em vigor, por correntes de pensamentos e teorias, assim como a cultura. Ainda, o currículo escolar pode servir como um portfólio para as instituições de ensino, principalmente as particulares. Por meio dele, como dito anteriormente, é possível expressar as intencionalidades da instituição que o criou. Assim os responsáveis ou o próprio estudante podem chegar a conclusão que determinada instituição de ensino os agrada mais de acordo com os conteúdos e o cronograma apresentado no currículo. No entanto, há muito mais coisas que compõem o que chamamos de currículo. Sabendo disso, podemos nos aprofundar sobre outros aspectos que devem ser levados em consideração durante a análise ou mesmo a construção de um currículo, conforme define Silva (1999).

Primeiramente falaremos sobre o currículo **formal**, que é, de acordo com Silva (1999), justamente o documento que a escola apresenta, que chega nas mãos dos responsáveis e dos próprios estudantes de forma muito bem elaborada e editada. Podemos dizer que essa é a maneira mais ideal do currículo. Com ideal entende-se que nessa forma é colocado o que a instituição de ensino ou até mesmo as diretrizes municipais, estaduais ou federais entendem como sendo o essencial a

se abordar nas escolas. No entanto, o currículo formal não entra completamente na rotina escolar, servindo muito mais como um norteador.

O currículo **real** (SILVA, 1999) é aquele que entra na realidade escolar. Ele toma forma a partir do currículo formal, mas ao contrário deste, o currículo real é efetivamente posto em prática nas escolas de acordo com as peculiaridades vividas no dia a dia escolar. Nele serão adaptados os conteúdos e o cronograma por exemplo, seguindo o ritmo da turma e é nele que o professor usa sua percepção para lidar da melhor maneira possível os conteúdos propostos formalmente dentro das especificidades de cada turma.

Por último, temos o currículo **oculto**. De acordo com Candau e Moreira (2007), o currículo oculto diz respeito às atitudes e valores que não estão explícitos tanto nos planos de aula, quanto nos currículos real ou formal. Essas atitudes e valores ocultos são inculcados nos estudantes de forma subliminar nas práticas escolares cotidianas. O currículo oculto é posto em prática nas regras hierárquicas, na forma como a sala é disposta, nos rituais que podem existir na instituição de ensino, pela organização e divisão entre os estudantes etc. Segundo Candau e Moreira (2007) um exemplo simples do currículo oculto pode ser visto na visão de família que a instituição aborda em seus livros didáticos. Por fim, isso tudo pode ser convertido em determinados valores na formação dos estudantes mesmo que não se encontre de forma tão explícita essas referências. O currículo oculto pode até acabar reprimindo determinados estudantes de acordo com os valores nele expressos.

No Brasil, temos as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação e veremos a seguir alguns pontos dessas diretrizes para o Curso de Ciências Sociais (2001). De início, os principais norteadores para concepção do currículo em Ciências Sociais são: Fornecer instrumentos para estabelecer relações com pesquisa e prática social, conceber um Currículo que estimule autonomia intelectual e uma ampla formação humanística, que o curso tenha alternativas e múltiplas trajetórias e não apenas seja uma grade curricular, deve ter o objetivo de fomentar a interdisciplinaridade, projetos de extensão, deixar claro as linhas e núcleos de pesquisa bem como as especificidades da formação e de haver avaliações institucionais para aperfeiçoar constantemente o curso.

Sobre as competências e habilidades específicas para a Licenciatura em Ciências Sociais, as diretrizes para Ciências Sociais² apontam para o domínio das técnicas pedagógicas para a transposição de conhecimento para diferentes níveis de ensino. Já o conteúdo curricular foi dividido em três eixos principais, sendo eles: formação específica, complementar e livre. Isso tem o intuito de privilegiar a inerente interdisciplinaridade do curso de Ciências Sociais, recusando assim a especialização precoce. Assim, “propõe estabelecimento de conjunto de atividades acadêmicas definidas a partir de temas e linhas de pesquisa, problemas teóricos e sociais relevantes, bem como campos de atuação profissional (BRASIL, 2001, p.27)

No eixo de formação específica é falado sobre o conjunto de atividades acadêmicas obrigatórias, optativas e complementares que juntas constroem toda a identidade do curso. No eixo de formação complementar é falado sobre como devem ser definidas as atividades acadêmicas obrigatórias optativas e atividades a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação do curso, bem como de atividades acadêmicas que fazem interface com aqueles conjuntos advindos de outros cursos da instituição de ensino superior. Por fim, o eixo de formação livre deve tratar de todas as atividades de livre escolha dentro da instituição. É dito ainda que a proporcionalidade dos eixos é definida pelo colegiado. Sobre a estrutura dos Cursos de Ciências Sociais, são descritos alguns critérios para o estabelecimento das disciplinas e a forma de organização (módulos, créditos ou seriados). É posto que nos cursos de Licenciatura os estágios devem ser integrados à estrutura curricular.

Sacristán (1998) em “O currículo: uma reflexão sobre a prática” trata sobre o currículo como uma prática complexa, uma forma de organizar as práticas educativas. Trata-se de uma análise sobre os códigos e as práticas, de como o conteúdo curricular ganha valor. Conforme Sacristán (1998) o currículo se configura como algo cultural, político, social e escolar, sendo preciso entender diversos valores que estão aglutinados à ele. Tudo que está relacionado a estes diferentes aspectos se refletem de alguma forma no currículo, por isso o autor destaca que o estudo do currículo é essencial para entender o que é a escola e para elaborar projetos alternativos. Sacristán (1998) fala do currículo como uma seleção particular, sendo referente à conteúdos, mas não só isso. “Os currículos, sobretudo nos níveis da educação obrigatória, pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural

² Para acessar o documento: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

que a instituição escolar tem.” (SACRISTÁN, 1998, p.18). Todas as práticas e atividades relacionadas ao conteúdo tem um aspecto socializador, a escola tem essa função social. O autor ressalta a importância do currículo por mais que ele seja obsoleto ou que possua um currículo oculto, nenhuma ideia de currículo pode ser considerada neutra.

Assim, entendendo o currículo como construção social, passa a se analisar de que realidade ele parte. De que realidade se parte até chegar à prática pedagógica, que contextos culminam em determinadas práticas. Sacristán (1998) ressalta a necessidade de uma teoria crítica para análise dos currículos, que leve em conta as realidades, que ele é moldado, cristalizado e remodelado de acordo com o contexto. O currículo é concebido por Sacristán (1998) como uma práxis, é um campo complexo que abrange os contextos e suas práticas. Além disso, Sacristán (1998) ressalta que a prática englobada não se refere somente à prática pedagógica.

Dessa forma, Sacristán explora oito âmbitos de práticas relacionadas ao currículo. A atividade político-administrativa, o subsistema de participação e controle (instâncias responsáveis pelo controle), A ordenação de sistema educativo (como o sistema se estrutura), O sistema de produção de meios (Os materiais usados, suas fontes), as criações culturais e científicas, O subsistema técnico pedagógico (formadores, especialistas e pesquisadores), o subsistema da inovação (estratégias de inovação) e o subsistema prático-pedagógico (prática de professores e alunos) são os âmbitos citados pelo autor.

Conforme Sacristán (1998), toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo, o currículo acaba em uma prática pedagógica. O currículo seria um condensador dessas práticas. Entende-se então que as práticas pedagógicas podem ser sempre multi contextualizadas. É necessário enxergar todos os contextos e suas interligações para pensar em mudanças significativas na realidade escolar. Assim sendo: “[...] propomos definir currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.” (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Desse modo, Sacristán (1998) faz uma densa análise do que é o currículo e suas implicações, que permite a compreensão da importância de se refletir acerca do currículo, dada sua abrangência. O entendimento de currículo está ligado à

prática pedagógica e, por isso, é de extrema importância na formação de professores.

Com isso, trabalharemos com os documentos disponíveis em relação ao currículo do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Analisando, principalmente, o currículo formal, já que é o que se faz possível para essa pesquisa. Contudo, não poderíamos deixar de citar que compreendemos a existência e a importância do currículo real e oculto, que demonstram mais efetivamente o que é praticado. E, com o intuito de demonstrar o currículo real, foi preparado um questionário que será analisado a partir do quarto capítulo do presente trabalho, além disso também houveram breves considerações acerca da minha experiência particular ao longo do curso.

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSC

Neste capítulo começaremos a análise do currículo formal do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. Entendemos que para tornar essa análise possível serão necessários ao menos dois outros grandes documentos além do currículo de Ciências Sociais, sendo eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em questão e as Ementas das disciplinas. Isso se deve principalmente ao fato de que o que foi intitulado como Currículo do curso de Ciências Sociais é um documento de 36 páginas contendo todas as disciplinas obrigatórias e optativas, tanto para bacharelado quanto para licenciatura e trata de forma breve também os objetivos e a organização do curso referente às cargas horárias do mesmo.

Dessa forma, o que iremos tratar com maior atenção é o chamado Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse documento diz respeito à proposta curricular para o curso e é ele que irá conduzir o que virá a ser o Currículo. No PPP estarão todas as considerações, propostas e discussões que professores e alunos formularam. O último PPP do curso de ciências sociais da Universidade Federal de Santa Catarina foi aprovado no dia 1 de Fevereiro de 2006 e o currículo construído a partir disso entrou em vigor no primeiro semestre de 2007, substituindo o currículo que estava em vigor desde 1989. Logo na apresentação do PPP é dito que a proposta se tornou necessária para a “[...] adequação às mudanças sociais aceleradas que atingem o

processo educacional no seu conjunto e incidem particularmente nas metodologias educacionais.” (PPP, 2006, p. 5).

Assim, apresentaremos um pouco sobre a história do curso de Ciências Sociais na UFSC, para isso utilizaremos o Projeto Político Pedagógico (2006). O curso de Ciências Sociais foi criado em 1973 sendo nessa época o número de professores e pesquisadores que eram formados na área eram muito escassos. Assim, antes da criação do curso, as disciplinas voltadas para as ciências sociais eram ministradas por historiadores, filósofos, economistas, seminaristas, entre outros, que não tratavam os assuntos com o mesmo rigor de hoje.

No início, seguindo as políticas da época, o curso não tinha muita autonomia, sendo inclusive o chefe de departamento nomeado pelo reitor. Além disso, o curso era visto como uma graduação fácil. Era um ambiente nada promissor mas que, através da luta dos professores sindicalizados ao longo dos anos, culminaram em diversas conquistas, tanto referentes a condições de trabalho quanto pela democratização do acesso à Universidade. A formação em Ciências Sociais, de maneira geral, tomou corpo a partir dos anos 1980, quando as atividades dos sociólogos foram reconhecidas pelo ministério do trabalho. E, antes disso, de acordo com PPP do curso “Uma preocupação da época - expressa na organização curricular - era enfatizar uma formação profissionalizante.” (PPP, 2006, p. 10).

Ao longo do período ditatorial, marcado pelo obscurantismo e autoritarismo, o grupo de docentes das Ciências Sociais criaram na Universidade Federal de Santa Catarina um curso de especialização e de mestrado que deu mais corpo ao curso. A primeira reforma curricular veio em 1985, buscando a disseminação das disciplinas optativas, objetivando, de acordo com o PPP, “[...] uma diferenciação profissionalizante.” (PPP, 2006, p. 11), já que o mercado de trabalho ainda era escasso.

O Projeto Político Pedagógico reconhece também a necessidade das constantes alterações no currículo a fim de contemplar avanços em políticas públicas diversas e superar paradigmas postos perante a formação crítica do cientista social que ingressará no mercado de trabalho. Assim, vemos que existe um trabalho por parte do colegiado em realizar constantes discussões que buscam através de seminários, fóruns, “[...] jornadas de debates sobre a natureza, formato e currículo” (PPP, 2006, p. 11), atender aos pedidos e necessidades dos estudantes. É fácil perceber que, ao longo dos tempos, desde a formação do curso, houve uma

evolução que buscou cada vez mais agregar diferentes visões sobre como deveria ser a formação que o curso oferece e a forma como o profissional que sairá habilitado poderá exercer o papel de cientista social no mundo.

A partir da página 24, é apresentada uma discussão que ocorreu sobre o curso na 6ª semana acadêmica do curso de Ciências Sociais. Os relatos sobre essa discussão não apontam para questões relacionadas à educação especial e inclusiva ou mesmo sobre alunos com deficiência. As melhorias propostas giram em torno da redução de carga horária, da interdisciplinaridade do curso, da análise de legislação referente à prática como componente curricular na carga horária das disciplinas, entre outras coisas que não são foco do presente trabalho. O PPP indica que houve uma consideração sobre essas fragilidades evidenciadas a partir da semana acadêmica de 2002, então assume o compromisso de analisar e reformar o currículo com foco na flexibilidade e na autonomia do estudante.

No ponto 2.4 na página 25 do PPP é visto sobre as Jornadas Políticas Pedagógicas dos anos de 2003 e 2004. Nelas, foram tratadas assuntos que ajudaram a formular o mais recente PPP de acordo com as então mais recentes diretrizes voltadas para o curso de Ciências Sociais. Ambos os debates tocaram nos seguintes assuntos:

“(1) princípios e orientações do curso; o (2) perfil do profissional egresso nos seus campos de atuação; as (3) competências gerais da licenciatura e do bacharelado; a (4) proposta de grade curricular para o curso; a (5) metodologia do ensino das Ciências Sociais e a problematização das (6) atividades complementares na formação dos alunos de Ciências Sociais.” (PPP, 2006, p. 26)

A partir dessas discussões foram propostas duas principais linhas de melhoria em relação ao currículo. A primeira, visando uma maior interdisciplinaridade entre as três principais áreas e a segunda tratava a respeito da “[...] questão transdisciplinar, no compartilhamento de disciplinas, visando o enfrentamento da complexidade epistemológica e a obsolescência contemporânea dos cursos de Ciências Sociais” (PPP, 2006, p. 26). Essas discussões também mostraram a necessidade de dar maior suporte para o profissional que iria para o mercado de trabalho a partir do curso e a também necessidade de agregar as então novas demandas sociais a fim de, como dito no PPP, identificar novos espaços de atuação. Esses novos espaços que são citados no PPP até então não mostraram nenhum foco na questão da educação especial e inclusiva ou aspectos relacionados à deficiência.

Segundo o PPP, uma das maiores discussões debatidas nesses dois encontros foi justamente a autonomia do estudante nas escolhas de disciplinas. Os debates foram muito no sentido de haver ou não os chamados pré-requisitos, dividindo os argumentos entre totalmente favoráveis a não haver pré-requisitos e totalmente contrários. Isso está em conformidade com que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social (2001), em que a autonomia do estudante é encorajada.

O PPP do curso em defesa dessa autonomia explica que não se trata de largar o estudante, mas que essa autonomia seria amparada por orientações e por uma estrutura do curso mais forte que os fariam tomar decisões corretas a respeito da sua formação.

Na página 33 do PPP, há um ponto que descreve as competências e habilidades gerais dos egressos no curso de Ciências Sociais. Nesse ponto podemos observar mais uma vez que a autonomia do estudante é exaltada e que o currículo formulado se preocupa em “Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos.” (PPP, 2006, p. 34). Essas são questões que podem ser interpretadas como uma abertura para que haja uma formação voltada para a inclusão, se o estudante assim buscar e que mesmo que o estudante não busque se especializar nessa área, de algum modo os pontos como participação, dignidade humana e respeito mútuo serão abordados. Então, mesmo que as palavras inclusão ou deficiência não tenham sido abordadas, o currículo entende que uma das competências gerais é a garantia da participação de públicos diversos para que o estudante possa atuar tanto na vida profissional quanto como cidadão.

A partir da página 35 do PPP, no subcapítulo 5.4, começa a discussão sobre as capacidades e competências que o egresso em Licenciatura terá ao concluir o curso. Esse subcapítulo é dividido em pontos e nós iremos tratar de alguns deles agora. Os pontos III e IV tratam das especificidades dos alunos e a forma como o profissional professor deve atuar em relação a essas especificidades. Segundo o PPP, o formando deve saber lidar com a pluralidade cultural de uma sala de aula. O ponto VII também é interessante para essa pesquisa pois nele é dito mais uma vez

para o caráter autônomo que a formação em Ciências Sociais tem. Segundo o ponto VII o profissional deve estar atento à própria prática constantemente para poder se auto avaliar em busca de um “[...] aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.” (PPP, 2006, p. 35).

Talvez o ponto que trate de maneira mais objetiva sobre a inclusão seja o ponto XII. Nele é falado sobre as diversas áreas da inclusão, como: diversidade cultural, relações de gênero, sexualidade, entre outras, como sendo a “[...] base da contextualização dos conteúdos e do tratamento dos temas transversais.” (PPP, 2006, p. 36). Não é tratada diretamente das questões relacionadas à educação especial e inclusiva ou de pessoas com deficiência, no entanto, entendemos que esse tema pode ser abordado na discussão da relação de poder, por exemplo. Mas isso vai depender inteiramente das escolhas subjetivas dos professores já que não aparece como um ponto nas competências e habilidades. As questões da educação especial e inclusiva ou da deficiência também dependem da subjetividade dos estudantes no ponto anterior, XI. Nele é dito que é preciso “Reconhecer a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, o papel social do professor, as leis relacionadas à infância, adolescência, educação, profissão.” (PPP, 2006, p.36). Aqui também é possível tratar da educação especial e inclusiva ou da deficiência, mas como não é explicitada essa questão, dependemos da subjetividade de cada profissional para se debruçar ou não sobre essa temática.

Partindo para o capítulo 6, intitulado Estrutura do Curso e Organização Curricular, analisamos que nesse item do PPP a palavra que encontramos com mais frequência é “autonomia”. Como vínhamos comentando, a autonomia é uma questão expressa desde as Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Sociais de 2001. E a proposta curricular do curso da UFSC levou a sério essa questão. Segundo as reuniões de discussão sobre a reforma curricular que ocorreram em 2003/2004, os estudantes não queriam a quebra total dos pré-requisitos, por temerem uma formação muito dispersa. Dessa maneira, “[...] a organização curricular propõe uma grade que considera o equilíbrio entre a autonomia do aluno na composição do seu currículo e o nível de informação e formação necessária para definição dessa escolha.” (PPP, 2006, p.37). A formação do estudante está pautada na construção de um pesquisador professor, independente da habilitação escolhida. Ou seja, além da questão da autonomia, há uma preocupação com a prática desde o início do curso e também com a integração das áreas de conhecimento e atuação

das Ciências Sociais. Isso se expressa na carga horária PPCC (Prática Pedagógica como Componente Curricular) das disciplinas de Introdução, por exemplo, ou com núcleos, disciplinas optativas, laboratórios, entre outras possibilidades que podem ser feitas a partir do segundo semestre do curso.

Em seguida, temos o sétimo item do Projeto Político Pedagógico, denominado Estágios Curriculares: Concepção e Composição. O estágio aparece em uma posição única dentro do PPP. Isso pois, como já evidenciado, o projeto do currículo pretende integrar maiores oportunidades de prática durante a formação dos estudantes, junto com a discussão teórica. Essa ideia está proposta para ambas especialidades, Bacharelado e Licenciatura, mas o presente trabalho focará somente no que diz respeito à Licenciatura. O estágio de licenciatura é obrigatório, ao contrário do bacharelado. Ele é dividido em duas partes, a primeira está prevista para o sétimo semestre e a segunda para o oitavo semestre. Para a parte do estágio feita no sétimo semestre está proposta uma forma de iniciar o estudante na rotina escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico:

Na disciplina de estágio I, prevista para o 7º semestre, os(as) alunos(as) deverão ser envolvidos com conteúdos que priorizem a relação pesquisa-ensino, tomando a primeira como fundamento da atividade de ensino aprendizagem, para o reconhecimento do campo escolar e elaboração de um projeto de estágio, a ser executado no semestre seguinte (2006, p.48)

Na primeira parte do estágio, o estudante ainda terá a oportunidade de colocar a par da rotina escolar através dos planos de aula, reuniões de professores, entrevistas, análise de documentos, entre tantas outras formas. Essa integração e familiaridade servirá para que o estudante entenda qual é a situação que encontrará no semestre seguinte, quando dará aula efetivamente. Novamente, segundo o PPP:

O estágio I é o momento das primeiras aproximações com a escola e outras instituições de caráter educativo para observação e levantamento de informações e dados, discussão e análise do material de campo e definição do problema e elaboração de um projeto de ensino. (PPP, 2006, p.48)

No estágio II esse projeto deve ser posto em prática, bem como os planos de aula feitos no semestre anterior. O estágio II ainda conta com uma apresentação dos resultados obtidos durante essa experiência. O PPP propõe que essa apresentação tenha seus resultados mostrados ao longo do 9º semestre juntamente com as

disciplinas de Seminário da Licenciatura, a fim de auxiliar a construção do Trabalho de Conclusão de Licenciatura. Na realidade, desde a segunda metade do curso, quando há a bifurcação entre Bacharelado e Licenciatura, o projeto de currículo busca um diálogo entre todas as disciplinas oferecidas para que a experiência do estágio seja a melhor possível. De acordo com o PPP “A ideia é de uma experiência de estágio "sanduíche", antecedida e sucedida por disciplinas que contribuam para uma reflexão sobre esta experiência.” (PPP, 2006, p. 49).

Até aqui então vemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso teve foco em auxiliar o estudante em uma formação que respeite a autonomia, mas que propõe também um currículo que dê uma base sólida para que os estudantes não fiquem perdidos nas escolhas de disciplina. Além disso, visa dar ferramentas para que os estudantes sejam capazes de analisar o seu desenvolvimento como professores, no caso da Licenciatura, através da interdisciplinaridade, seja nos PPCCs (que articulam as disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política de uma mesma fase) ou no caso do estágio “sanduíche” como foi visto acima. O curso de Ciências Sociais até aqui se mostrou muito dinâmico, apesar da rigidez de seus conteúdos. No entanto, até o presente momento não foi achado nada que fizesse menção ou que mostrasse foco referente às temáticas da educação inclusiva ou da deficiência em geral.

A partir de agora, analisaremos o item número 8 do PPP, denominado Organização Curricular. Nele estão destrinchados cada uma das disciplinas e seus respectivos número de horas a serem cumpridas. Dividindo os semestres dois em dois, o PPP explica o que deve ocorrer do primeiro ao último. Nesse momento, reforçamos a característica já vista da autonomia e vemos como funciona a entrada e a participação dos alunos nos núcleos de pesquisa nos dois primeiros pontos, referentes ao primeiro e segundo semestre. Os núcleos são de escolha pessoal e podem vir a potencializar pesquisas na área da educação especial e inclusiva ou de temas relacionados a políticas públicas para pessoas com deficiência. No entanto, também não há núcleos que tratam especificamente sobre o tema. A única disciplina que trata da temática das deficiências é Psicologia Educacional, de 72 horas/aula. Nessa disciplina, são ministrados conteúdos referentes ao campo de atuação da Psicologia, uma breve contextualização da Psicologia como ciência, com seus métodos específicos. Além disso, trata da concepção do sujeito, ou seja, explora a diversidade humana e a partir disso discute formas de aprendizado, processos de

ensino, incluindo as formas de deficiência e as questões relacionadas às necessidades desse público dentro e fora da sala de aula. O conteúdo do PPP fala ainda que é uma disciplina que visa tratar dos aspectos motores e cognitivos que estão relacionados no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Essa é uma disciplina muito importante dentro da Licenciatura. Talvez o único ponto negativo seja sua carga horária de apenas 72h/a, o que não permite um aprofundamento na teoria e na prática do conteúdo.

No restante das disciplinas obrigatórias para a Licenciatura, não há mais nada referente às questões relacionadas à educação especial e inclusiva ou deficiência e no Projeto Político Pedagógico não há ainda a inserção da disciplina de Libras, que só foi posta como disciplina obrigatória para a integralização curricular a partir de 2009. A disciplina de Libras, segundo o documento do Currículo do curso de Ciências Sociais de 2007, mas que sofre constantes atualizações, teria a função de discutir o papel do professor sobre uma perspectiva inclusiva. Além disso, a disciplina objetivaria ensinar a Língua Brasileira de Sinais a nível básico, para que o estudante consiga falar seu nome e também perguntas e respostas simples. No entanto, pode se dizer que o principal papel dessa disciplina seria o de desmistificar preconceitos em relação aos indivíduos surdos e também apresentar aspectos sobre a cultura da comunidade surda do Brasil. A disciplina de Libras possui apenas 18h/a, sendo esse o principal ponto negativo da mesma.

Partindo agora para as disciplinas optativas, analisaremos tanto o Projeto Político Pedagógico quanto o currículo atualizado do curso de Ciências Sociais disponível no portal da UFSC. Isso pois durante a análise, percebemos que há uma diferença das disciplinas ofertadas nos dois documentos. São disponibilizadas 105 disciplinas nas áreas de antropologia, sociologia e ciência política, sociologia da educação, história, informática e estatística, filosofia, línguas e literatura vernática, economia, psicologia, geografia, biologia celular, embriologia e genética, arquitetura e urbanismo, ecologia, direito. Essas disciplinas são ofertadas para outros cursos e indicadas aqui como possibilidades de disciplinas optativas.

Para essa análise, foram feitas buscas a partir de certos termos, nas ementas das disciplinas, como “deficiência”, “educação inclusiva”, “inclusão”, “diversidade”, “incapacidade”, “incapaz”, “intelectual”, “educação especial”, “deficiente”, “excepcional”, “necessidades especiais”, “inválido”, “invalidez”. Dentro de todas essas opções encontramos duas correspondências para os termos “educação

especial”, “inválidos” e “diversidade”. No entanto, a palavra diversidade não estava relacionada a deficiência propriamente, mas geralmente ligada a questões de raça e de gênero sendo assim descartada para a análise no presente trabalho. A primeira correspondência foi encontrada no Currículo atual e diz respeito à disciplina de Educação Especial na Educação Básica (EED7149), com carga horária de 72h/a. Segundo o currículo do curso de Ciências Sociais (2007), essa disciplina tem como objetivo dar uma “introdução” à educação especial: história; abordagens teóricas; terminologia; a política de educação especial e o trabalho pedagógico com os estudantes da educação especial na Educação Básica. A segunda correspondência encontrada foi a palavra inválidos e foi achada no Projeto Político Pedagógico na disciplina de Arquitetura e Sociedade (ARQ5210), ofertada pelo curso de Arquitetura e Urbanismo. Segundo o PPP, a disciplina trata:

Cultura urbana. Classes sociais, movimentos sócio-políticos e arquitetura. Nascimento e crescimento das cidades. Problemática da organização dos indivíduos: a família, os grupos, as associações e as comunidades. Os espaços coletivos: análise e avaliação crítica. A inadequação da cidade contemporânea frente aos indivíduos: crianças, adultos, velhos, inválidos, etc... (PPP, 2006, p. 141).

Essas foram todas as correspondências achadas. Além das palavras ditas anteriormente foram pesquisados vários outros termos que poderiam se referir a questão da deficiência e da educação especial e inclusiva, mas não houveram correspondências. Dentre esses termos, Libras foi encontrado no Currículo atualizado do Curso, mas não há correspondências para o termo no PPP, o mesmo vale para o termo Surdos. Dito isto, percebemos que as temáticas da deficiência e educação especial inclusiva ou especial não são ainda tratadas da mesma forma que outros objetos já clássicos dos estudos dentro das Ciências Sociais, como a questão da raça e de gênero. No entanto, acreditamos que há muito espaço nas Ciências Sociais para discutir sobre acessibilidade, deficiência e questões relacionadas à educação especial e inclusiva, seja através da análise de políticas públicas, por questões sociológicas como a distinção de grupos variados ou ainda pela temática do corpo tão trabalhada em Antropologia. Vimos também que, apesar de tudo, há um avanço e um esforço voltado principalmente para inclusão por parte do curso de Ciências Sociais, demonstrado através da atualização constante do seu

currículo que inseriu as disciplinas de Libras e de Educação Especial para a Educação Básica.

4. EM BUSCA DO CURRÍCULO REAL DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE DO FORMULÁRIO

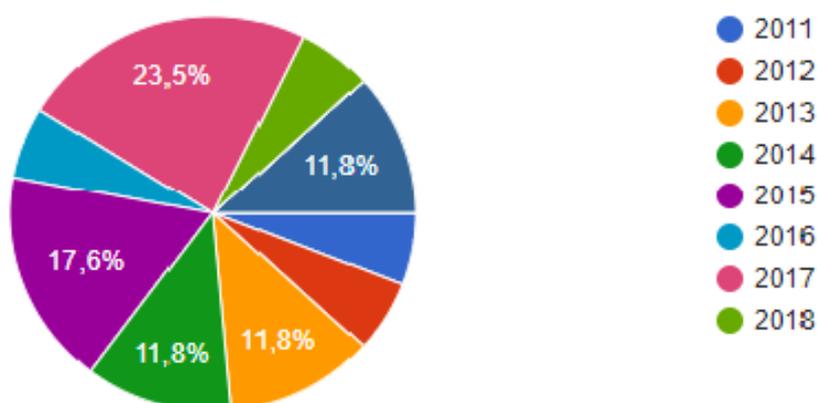
Tendo em vista as poucas referências sobre a temática da Educação Especial, da inclusão ou das deficiências encontradas no currículo real, buscamos uma alternativa metodológica para nos aproximarmos do currículo real e assim verificar se e como os estudantes estão tendo contato com o tema no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina. No presente capítulo, analisaremos os resultados obtidos a partir de um formulário que foi disponibilizado a todos os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, tanto aqueles que já concluíram quanto os que recém ingressaram no curso.

O presente trabalho buscou entender também o currículo real do curso de Ciências Sociais da UFSC e fez isso questionando os estudantes sobre como os temas da educação especial e inclusiva e da deficiência se inseriram durante a sua formação. O questionário baseia-se em 14 perguntas que variam entre questões de múltipla escolha e questões descritivas. Obtivemos 17 respostas espontâneas de estudantes do curso de licenciatura em ciências sociais, após disponibilizarmos o formulário no fórum da Universidade Federal de Santa Catarina. O questionário permitiu que entendêssemos com mais clareza a forma que o estudante percebe a necessidade de uma adequação e aproximação maior com as temáticas apresentadas. A partir de agora analisaremos cada uma das questões respondidas, apresentando assim os resultados obtidos. Apresentaremos também alguns gráficos gerados pelo formulário Google, a fim de mostrar a pluralidade de respostas.

A primeira questão perguntava qual o ano de ingresso no curso. Tivemos uma variedade interessante de respostas sendo que a maioria ingressou em 2017 (23,5%). E que 82,4% das respostas são de ingressantes de 2018 ou anteriores a essa data.

Gráfico 1 – Qual foi o ano em que você se formou?

17 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

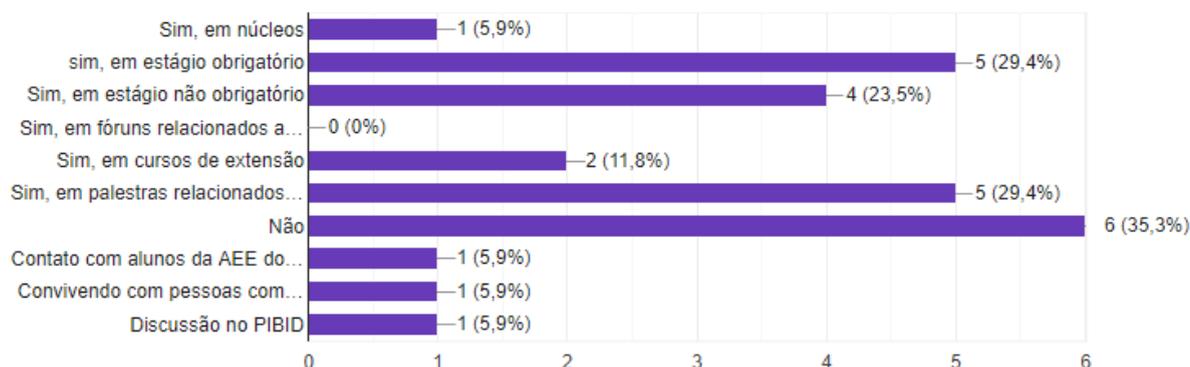
A segunda questão perguntava se, ao longo do curso, houve alguma disciplina que tratou das temáticas da deficiências ou da educação especial e inclusiva. As respostas ficaram quase empatadas, sendo 52,9% respondendo Não e 47,1% Sim. Aqui percebemos que, apesar de um pouco mais da metade das pessoas que responderam não identificarem nenhuma disciplina relacionada à educação especial e inclusiva ou das deficiências em geral, ainda assim 47,1% tiveram algum contato com essa temática. Isso é muito diferente do que se poderia inferir apenas pelo currículo formal do curso, onde existem poucas correspondências referentes à educação especial ou inclusiva.

Já na terceira questão, perguntamos a aqueles que responderam sim na questão anterior quais eram as disciplinas cursadas que abordavam a temática da educação especial inclusiva ou das deficiências. Nessa questão tivemos 8 respostas, sendo duas que responderam que tiveram a disciplina de Libras, 2 responderam que tiveram PSICOLOGIA EDUCACIONAL e LIBRAS, uma respondeu somente Psicologia Educacional, uma pessoa comentou que “De modo quase indireto, Psicologia Educacional e Organização Escolar abordaram esses temas. Sociologia da Educação, por exemplo, se isentou desse tipo de debate”, uma pessoa respondeu que teve estágio supervisionado e mais uma resposta apontou que não teve nenhuma disciplina relacionada às temáticas mesmo com o estágio obrigatório estar próximo. Voltando ao que vimos no capítulo anterior, Psicologia Educacional tem sido a porta de entrada dos estudantes de Ciências Sociais para com as temáticas das deficiências e da inclusão. Isso pois a disciplina trabalha com

os processos de aprendizagem e conceitos de indivíduo explorando a diversidade humana. Esse primeiro contato tem se mostrado muito positivo para que a partir disso os estudantes comecem a pensar a respeito da educação especial e inclusiva.

Gráfico 2 - Você teve alguma experiência que contribuiu para sua formação a respeito da educação inclusiva de pessoas com algum tipo de deficiência ou superdotação?

17 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Podemos observar no Gráfico 2 que a questão com o maior número de resultados (6) foi na resposta Não, ou seja, não tiveram nenhuma experiência. Apesar disso, obtivemos muitas respostas positivas sendo: 5 resultados em palestras, 5 resultados para estágio obrigatório e 4 em estágio não obrigatório, 1 resultado em núcleos, 2 em cursos de extensão, 1 com estudantes do AEE (Atendimento Educacional Especializado do Colégio de Aplicação), 1 resultado para convivendo com pessoas com deficiência e 1 resultado para discussão no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Num total foram 20 respostas positivas, em que os estudantes tiveram algum contato com a temática ao longo do curso, dentro ou fora da sala de aula. É interessante notar que as experiências na área da educação especial e inclusiva da grande maioria das pessoas que responderam o formulário se deu diretamente com a prática. Compreendemos também que grande parte do interesse sobre educação especial e inclusiva é fruto de uma busca particular por informações

Na quinta questão perguntamos se seria possível que aqueles que tiveram experiências na área a descrevessem. Obtivemos 10 respostas nessa questão e nos exemplos que conseguimos podemos dividir em pelo menos três grupos, sendo eles, os que tiveram alguma experiência com estágio sendo ele obrigatório ou não, os que

buscaram de forma autônoma por palestras e outras atividades extraclasse e aqueles que não tiveram contato com o assunto. O primeiro grupo é o maior, com um total de 6 respostas que mencionaram algum estágio, seja obrigatório ou não. Os relatos do estágio são variados entre si, ou seja, as respostas mostram que a temática da inclusão ou da deficiência foi abordada de diferentes maneiras.

Para demonstrar isso, seguem agora trechos de 3 relatos que mencionam estágios como forma de contato com a temática da inclusão: “Minha experiência foi no estágio obrigatório, e foi um desafio, porque ao longo do curso sinto que faltou uma abordagem sobre o tema de educação especial e inclusiva” (Relato 1). “No estágio supervisionado I nos dividimos para pesquisar diferentes aspectos do Colégio de Aplicação, e eu fiquei com a parte de Educação Especial. Assim, li os documentos e conversei com professoras desse setor” (Relato 2) . “No estágio obrigatório, me voluntariei para acompanhar um dos alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), e assisti as aulas durante um ano. foi muito gratificante, tendo em vista que tenho interesse na área” (Relato 3). Esses trechos foram escolhidos para mostrar que não há uma forma padronizada de acesso à temática da inclusão, sendo que a maioria dos relatos fala que somente a partir da prática com alunos deficientes que o tema se tornou pertinente. Isso tem a ver com a liberdade que o curso de Ciências Sociais dá aos estudantes de fazerem o seu próprio caminho de acordo com seus interesses particulares, mas também mostra que falta promoção de disciplinas que tratem sobre o ensino inclusivo. Ainda na quinta questão, os outros 4 relatos se dividem entre aqueles que foram atrás de meios de formação e informação extraclasse, como, palestras e seminários (esses foram 3) e aqueles que não tiveram contato com a temática (corresponde a uma resposta).

Partindo para a sexta questão, que pergunta se ao longo do curso houve algum contato com assuntos relacionados à deficiência durante o curso, seja na educação ou enquanto dimensão social, como questões relacionadas a direitos e políticas públicas. Nessa questão houveram 15 respostas, e algumas delas serão mencionadas agora novamente como trechos dos relatos. Nesse ponto tivemos uma informação de atividade de núcleo muito interessante “Sim, durante a disciplina de Prática de Pesquisa II participei do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) junto à professora Lígia e demais discentes da graduação e pós-graduação e no período estava em andamento a construção de uma pesquisa que tocava na

questão das pessoas com deficiência” (Relato 4). Aqui então vemos que existe um debate levantado a respeito dos movimentos sociais em geral. Procurando na página do Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) achamos uma defesa de dissertação recente relacionado ao tema da deficiência. O trabalho em questão chama-se “Associativismo de pessoas com deficiência em Santa Catarina” de Márcia Schaefer. Essa foi a única correspondência relacionada a palavra deficiência encontrada na página. Encontramos também a palavra inclusão, no entanto, o texto relacionado a inclusão falava a respeito de questões étnico raciais. Ainda na sexta questão, consideramos importante o trecho a seguir que fala da experiência que um estudante teve em outra instituição: “Somente na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, que era obrigatória no currículo do curso na UFSM, Universidade onde comecei a cursar Ciências Sociais antes de vir para a UFSC” (Relato 5). Esse relato é interessante para que possamos pensar o futuro do currículo da UFSC a partir de exemplos concretos.

A maioria das respostas na sexta questão coloca o estágio, o curso de Libras e as disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia Social como uma das maneiras de contato com o tema da inclusão ou da deficiência como no relato a seguir “A partir de meus próprios estudos, em psicologia educacional de uma forma bem normativa e patologizando talvez... E na disciplina de Libras, entendendo um pouco os dilemas entre a comunidade surda e deficientes auditivos” (Relato 6). Ainda obtivemos respostas que disseram que nunca tiveram contato com essa temática ou que somente discutiram o assunto entre colegas ou a partir de pesquisas por interesse próprio, como também exemplificado no relato acima.

Partindo agora para a sétima questão, perguntamos o seguinte: Durante o estágio obrigatório você presenciou práticas voltadas para a educação especial e inclusiva de pessoas com algum tipo de deficiência ou superdotação na sua escola? Havia 3 opções de resposta: Sim (47,1%), não (11,8%) e não fiz estágio ainda (41,2%). Essa questão serve para direcionar quem responde para áreas distintas do formulário de acordo com sua resposta. Aqueles que responderam sim foram encaminhados para a oitava questão, seguindo a sequência da forma como foi feito o questionário, onde eles foram convidados a discorrer sobre o seu estágio obrigatório. Assim obtivemos 6 respostas que nos mostraram mais uma vez que a maneira como lidam com alunos com deficiência e a inclusão durante o estágio é bem diversificada. O relato que virá a seguir fala justamente sobre uma das

motivações maiores na realização do presente trabalho, que é ajudar a pensar uma formação consciente nas práticas de inclusão social dentro e fora de uma sala de aula:

Foi a experiência relatada na outra questão - entrevistei as professoras de educação especial do Colégio de Aplicação e compreendi muito mais sobre os desafios, o cotidiano e a realidade dessa área - que é muito complexa e cheia de especificidades. O que me marcou foi uma reclamação das professoras de educação especial, dizendo que os alunos com deficiência ou superdotação são alunos de todos os professores, não somente das responsáveis por esse setor. No dia a dia os professores "se esquecem" de levar os alunos com deficiência em conta na proposição de tarefas, atividades e aulas, como se não dissesse respeito a eles. Porém, avalio que a minha própria formação na licenciatura não contribuiu para essa compreensão. Por mais que essa experiência tenha sido importante, foi bem reduzida em relação ao restante do curso. (Relato 7).

Notamos também que, dentro das 6 respostas para a oitava questão, 4 delas citaram que tiveram os seus estágios dentro do Colégio de Aplicação. Ele é o ambiente ideal para que sejam exploradas as mais diversas questões sociais, justamente por estar inserido no meio de uma Universidade e pelos projetos que tanto a UFSC quanto o Colégio de Aplicação promovem. No entanto, apesar disso, ainda tivemos relatos como o visto acima. Nas demais respostas, observamos que existem algumas similaridades como a adaptação de atividades para os estudantes. Isso demonstra também a dificuldade que os estagiários encontraram justamente na inclusão desses estudantes na rotina da turma, como no relato a seguir. "O contato se deu no âmbito da elaboração de atividades específicas para alunos com deficiência, por meio de diálogo com as professoras de educação especial do Colégio de Aplicação." (Relato 8).

Seguimos agora para a nona questão que perguntamos se os estudantes já haviam cursado a disciplina de Libras. Responderam que sim 70,6% e que não 29,4%. Na décima questão, questionamos quantos estudantes já foram graduados em LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Descobrimos que 82,4% das pessoas que responderam não haviam se graduado no curso e 18,6% já haviam. Na décima primeira questão perguntamos aos que responderam sim na questão anterior se eles trabalhavam como professores. Os que responderam sim foram 33,3% correspondente a uma pessoa das 3 que responderam o questionário e que já haviam se graduado. A décima segunda questão perguntou para àqueles já graduados o seguinte: Você considera que a sua formação deu conta de tratar

conceitos a respeito das práticas em sala de aula voltadas para uma educação inclusiva de pessoas com algum tipo de deficiência ou superdotação? Para essa questão, 100% das respostas foram negativas, que os estudantes não consideram que a formação inicial deu conta de tratar os conteúdos referentes à inclusão.

A décima terceira questão perguntou aos estudantes que ainda estão em formação o seguinte: Você considera que a sua formação está dando conta de tratar conceitos a respeito das práticas em sala de aula voltadas para uma educação especial e inclusiva de pessoas com algum tipo de deficiência ou superdotação? Nessa questão 14 pessoas responderam, sendo 92,9% dizendo que não consideram que a formação vem dando conta de tratar essas temáticas e 14,8% responderam que “em partes”. Por fim, a décima quarta e última questão perguntou aos que responderam de forma negativa as duas questões anteriores, se eles tinham alguma ideia do que fazer para melhorar. Nessa pergunta obtivemos 11 respostas muito distintas mas que possuem um eixo central, que é a oferta de mais disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva. Algumas sugestões pedem que sejam disciplinas obrigatórias, outras não especificam, mas de toda forma, a maioria das respostas menciona que deveríamos discutir mais sobre a inclusão ao longo do curso

As sugestões em geral são muito interessantes e mostram como existem, ao mesmo tempo, uma vontade de saber mais a respeito de tudo que envolve a educação inclusiva e um sentimento de não saber ao que recorrer para se aperfeiçoar nessa área. Ficou evidente também que a grande maioria das pessoas que responderam o questionário, o fizeram por ter alguma familiaridade com questões relacionadas à deficiência, capacitismo ou inclusão social. Sendo assim, ao nosso ver, uma justificativa para o número de apenas 17 respostas totais do formulário. Ficou claro também que por mais distintas que sejam as formas como a inclusão tenha entrado na vida desses estudantes, eles passaram por dificuldades para lidar com essa realidade de maneiras muito similares e muitas vezes recorrendo a diversas fontes de conhecimento extraclasse, como palestras, seminários, conversas com colegas e professores de outras instituições e que talvez essa baixa adesão ao responder o formulário se dê também por conta da distância que a temática da inclusão social tenha dos estudantes do curso de Ciências Sociais da UFSC. O presente trabalho tem como um dos principais objetivos fomentar a discussão referente à formação de professores capacitados na área da inclusão de

pessoas com deficiência. Acreditamos que após recebermos as respostas do formulário, esse objetivo se mostra ainda mais válido e sabendo que há em andamento um novo projeto curricular para o curso, talvez possamos contribuir fortemente para o crescimento dessa área de conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos analisar o currículo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC com a intenção de verificar de que modo a questão da Educação Especial e Inclusiva se insere nele. Dessa forma, passamos por diversos conceitos que julgamos serem necessários para interpretar um currículo. Primeiramente, vimos como está disposta na legislação sobre e tomamos conhecimento então que a educação especial e inclusiva já deveria ser uma realidade implantada comumente nas escolas de acordo com o Decreto nº 3.298 (1999), que dá validade ao ingresso comum em escolas para pessoas com deficiências físicas.

Vimos também que apesar disso, a formação dos profissionais professores ainda trata de maneira muito superficial questões relacionadas a Educação Especial ou Inclusiva. Sendo que os professores acabam tendo a impressão de que a educação especial e inclusiva é necessária, porém impossível de ser aplicada na prática. E muitas vezes esses profissionais possuem uma noção errada da forma de lidar com o público deficiente, buscando entender mais sobre os laudos do que sobre os processos educativos que formaram esses indivíduos. Por isso, segundo Martins (2012) é imprescindível que os futuros professores aliem a teoria com a prática docente, através de disciplinas como estágios obrigatórios.

A seguir, buscamos interpretar o conceito de currículo a partir de pensadores como Silva (1999), Sacristán (1998) e Candau e Moreira (2007). Além de buscarmos aporte nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Sociais (2001) e a própria Lei de Diretrizes e Bases (1996) para enfim compreendermos que o currículo é uma das principais ferramentas do professor(a) que o auxiliará na sua prática pedagógica de acordo com a realidade em seu entorno. Também notamos que há diferentes tipos de currículos, sendo eles o formal, o real e o oculto. Sabendo disso, partimos para interpretar o currículo formal do curso de Ciências Sociais, sendo esse o documento que é formulado e entregue à comunidade, pode se dizer

que é a forma ideal do currículo. No entanto, percebemos que isso não seria o suficiente para descobrir a forma como a Educação Especial Inclusiva está inserida no curso de Ciências Sociais. Então, após analisarmos o Currículo Formal, fomos em busca do Currículo Real, por meio de um questionário que disponibilizamos aos estudantes do curso.

Notamos que o currículo do curso de ciências sociais incentiva a autonomia dos estudantes. Isso possibilita que os que têm interesse busquem cursar disciplinas optativas em diferentes áreas, inclusive a da educação especial e inclusiva. Vimos ainda, por meio do formulário respondido pelos estudantes, que as disciplinas obrigatórias para LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS como as de Estágio Curricular Supervisionado, Libras, Psicologia da Educação e Psicologia Social são muito importantes em vistas da formação inicial para uma educação especial e inclusiva. Além disso, por meio da bibliografia estudada, notamos que a formação continuada também se faz necessária para uma formação completa na área da educação especial e inclusiva. Vimos que, apesar de poucas disciplinas tratarem do tema, há vários relatos de experiências com educação especial e inclusiva através da participação em núcleos de pesquisa, atividades de extensão e principalmente nos estágios obrigatórios.

Contudo, no cenário nacional atual, no ano de 2021, notamos que as políticas públicas caminham para um retrocesso no que diz respeito à educação especial e inclusiva. O governo federal atual parece retroceder para uma fase de exclusão, onde alguns estudantes são tidos como não aptos para frequentarem a escola regular. Decretos como o 10.502/2020 demonstram a vontade de voltar aos piores momentos da educação brasileira no que se refere à educação especial e inclusiva. Portanto, achamos necessário pensar a formação dos professores tanto na ótica da capacitação quanto pelo pensamento crítico que precisamos fomentar para entender que decretos como este não tiram um peso das costas dos professores, mas sim deslegitimam uma luta que vem sendo travada a muitos anos pelo direito de dar voz a grupos muitas vezes tão negligenciados como o das pessoas com deficiência.

Precisamos entender que alguns grupos sociais considerados minorias precisam estar em constante luta por seus direitos, pois eles estão em constante ameaça. O presente trabalho buscou estudar como se dá a educação especial e inclusiva no currículo do curso de LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS da Universidade Federal de Santa Catarina com o intuito de defender a educação

especial e inclusiva em todos os âmbitos da educação. Esperamos que o trabalho tenha relevância na defesa de uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394/1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf>. Acesso em: 18 ago 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366. Acesso em: 2 maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 21 jun 2021.

BRASIL. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2012.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Brasília: Revista da Educação Especial - Out/2005. p. 35-39. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 20 de Junho de 2021

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALE, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 60, 2018, Janeiro-Março, p. 81-92. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091/pdf> Acesso em: 21 jun 2021

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Ciências Sociais**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida** - Salvador : EDUFBA, 2009. 162 p.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima. MOREIRA, Jefferson da Silva. **A “NOVA” POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO Nº 10.502/2020**, Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.