

Bruno Cleiton Macedo do Carmo



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

bruno.cleiton.macedo@gmail.com

Neiza de Lourdes Frederico Fumes



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

neizaf@uol.com.br

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS: ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS PARA A COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar o impacto de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, na construção de Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciaturas no que diz respeito à formação docente para o atendimento do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo em uma universidade pública federal, sendo os dados obtidos por meio da análise documental dos projetos pedagógicos de cursos e entrevistas semiestruturadas com gestores da universidade. Para análise, foi utilizada a teoria do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball. Os resultados apontam que ainda existem projetos de cursos desatualizados e que pouco foi mudado quanto à preparação docente para a Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de professores. Política pública educacional. Educação Especial.

NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL PROJECTS COURSES: POLICY CICLE APPROACH FOR UNDERSTANDING SPECIAL EDUCATION TRAINING

ABSTRACT

The aim of this work is to analyze the impact of the Curricular Guidelines for Teacher education, published in 2015 by the National Council of Education, in the development of pedagogical projects for undergraduate courses with regard to teacher training to serve the target audience of Special Education in regular education. To this end, a qualitative study was carried out at a federal public university, with data obtained through documentary analysis of pedagogical projects courses and semi-structured interviews with the university managers. For analysis, the policy cycle theory proposed by Stephen Ball was used. The results indicated that there are still outdated course projects and that little has been changed regarding teacher preparation for Special Education.

Keywords: Teacher education. Educational Public Policy. Special Education.

Submetido em: 26/03/2020

Aceito em: 18/05/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp536-557>



I INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX, a formação de professores no Brasil vem caminhando para a consolidação da prerrogativa da exigência de curso superior para aqueles que exercem o magistério. Apesar de ainda existir docentes sem formação superior atuando na Educação Básica, principalmente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se observa na atualidade é uma melhora no nível de escolarização dos professores. Contudo, problemas na formação dos profissionais do magistério estão sendo constantemente relatados em diversas pesquisas na área de educação (SAVIANI, 2009; GARCIA, 2013; TARDIF, 2014; INEP, 2019).

Somando-se a isso, retrocessos podem ser apontados como a revogação da obrigatoriedade, a partir do ano de 2006, de habilitação superior ou formação por treinamento em serviço para o exercício do magistério, contida no texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, e a alteração posterior na mesma lei, que introduziu a possibilidade de atuação na Educação Básica dos chamados profissionais de notório saber (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017). Saviani (2009) postula que, desde o início, a LDBN vem demonstrando uma propositura de política educacional que nivela por baixo a qualificação de professores por meio de formações mais rápidas e mais baratas.

Para Tardif (2014), os saberes que os professores possuem e, conseqüentemente, transmitem, são desvalorizados e as políticas de ensino em massa adotadas nas últimas décadas levam cada vez mais a uma formação rápida de agentes e especialistas escolares. Outra preocupação dos estudiosos ligada à formação docente diz respeito à profissionalização da carreira do magistério, que pode ser entendida como o processo de estruturação das atividades docentes a partir do domínio de conhecimentos e competências que as fazem ser socialmente reconhecidas (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Atualmente, reforçada por projetos como o Escola Sem Partido, a profissão docente passa por tempos difíceis no Brasil (MACEDO, 2017; GUILHERME; PICOLI, 2018). Libânio, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a profissão de professor já não atrai mais os jovens, e a falta destes profissionais já é sentida em algumas áreas do conhecimento. Os mesmos autores pontuam, ainda, que isso se deve ao desprestígio social, aos salários aviltantes e às condições de trabalho precárias.

Nesse contexto, o Brasil adotou, em consonância com vários outros países, o paradigma da inclusão escolar como fundamento da educação nacional. Por meio de políticas públicas de inclusão, o número de alunos público-alvo da Educação Especial aumentou consideravelmente nas instituições de ensino regular, e isso tem suscitado novas questões em relação à formação docente (GARCIA 2013; REBELO; KASSAR, 2018).

Vários estudos têm demonstrado que, no geral, a formação inicial dos professores, mesmo aquelas em nível superior de ensino, não é satisfatória para qualificar os novos docentes a lidar com a realidade da educação inclusiva nas instituições de ensino regular. Problemas como falta de conteúdo sobre Educação Especial nos currículos dos cursos superiores (CARMO; FUMES, 2018), desvinculação dos cursos universitários com a realidade encontrada nas instituições de Educação Básica (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013), a desintelectualização do professor em favor de uma formação mais técnica (GARCIA, 2013), e até medos e preconceitos dos próprios professores (KUHN, 2011), aliados a outros problemas de ordem estruturais não vinculados à capacidade docente, constituem-se em barreiras impeditivas para o desenvolvimento de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

No Brasil, os currículos dos cursos superiores de formação de professores devem ser guiados pelo que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto à formação inicial em nível Superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada de profissionais do magistério. Essas DCN são publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e desde a primeira versão, aprovada em 2002, as DCN indicam que os cursos de licenciaturas devem se preocupar com uma formação inicial de professores que vise a qualificação desses profissionais para atender os alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, com destaque para estrutura e currículo dos cursos de nível superior, os quais deverão garantir conteúdos específicos da Educação Especial (BRASIL, 2002; BRASIL, 2015a).

Assim, o objetivo desse trabalho é analisar os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, principalmente a instituída pela Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, nos projetos pedagógicos de cursos superiores de licenciaturas, no que concerne ao atendimento do público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

2 METODOLOGIA

Esse estudo é fruto de uma tese de doutorado em educação, cujo objetivo foi analisar as políticas públicas de educação inclusiva e seus impactos na formação de professores do ensino regular da Educação Básica. Trata-se de um estudo qualitativo apoiado na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciaturas e em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Como preconizam os preceitos éticos, o projeto foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade pública federal sob o nº 62261216.6.0000.5013.

A escolha dos cursos de formação de professores participantes da pesquisa foi feita com base na análise de todos os PPC de licenciatura de uma universidade federal do nordeste brasileiro. Para o presente estudo, foram incluídos todos os PPC da mesma instituição com elaboração e aprovação a partir do ano

de 2016. Dos 38 PPC analisados inicialmente, apenas 18 finalizaram atualizações em seus currículos após 2016, enquadrando-se no critério de inclusão. Além da análise desses documentos, duas gestoras ligadas à PROGRAD foram entrevistadas por atuarem diretamente na construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e com a formação de professores dentro da universidade. Nas entrevistas buscou-se compreender como ocorreram as atualizações dos projetos de cursos no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES).

Para a realização das entrevistas, foi feito um primeiro contato com cada gestora, marcando um dia e horário em que as mesmas estivessem disponíveis. No momento da entrevista lhes foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como fornecidas explicações sobre o objetivo da pesquisa e de como ocorreriam suas participações nesta.

As entrevistas foram realizadas de modo individual, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas com a ajuda dos *softwares* voiceMeeter[®] e dictation.io[®], os quais estão disponíveis gratuitamente na internet. Após a transcrição, utilizou-se a técnica de conferência de fidedignidade proposta por Duarte (2004). As entrevistas foram encaminhadas às entrevistadas para que estas pudessem fazer alterações com possíveis correções no texto, e apenas o resultado dessa conferência pelas participantes foi utilizado no presente estudo.

Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada porque esta possibilita a coleta de indícios da percepção e significação da realidade que os entrevistados possuem, permitindo ao pesquisador descrever e compreender as relações dos sujeitos com o tema estudado, as quais são mais difíceis de alcançar com outros instrumentos de coleta (DUARTE, 2004; MANZINI, 2014).

Para a análise dos dados, utilizou-se da teoria formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores, denominada *policy cycle approach*, ou abordagem do ciclo de políticas, como é conhecida no Brasil (BALL; MAINARDES, 2011). Essa abordagem vem sendo utilizada como referencial para analisar políticas sociais e educacionais por vários autores, incluindo alguns na área de Educação Especial (MAINARDES, 2006; NOZU; BRUNO, 2015; AVELAR, 2016; BAPTISTA; VIEGAS, 2016; DELEVATI et al, 2018; MAINARDES, 2018; HOSTINS; ROCHADEL, 2019).

De acordo com a teoria proposta originalmente por Ball, há um ciclo contínuo formado por contextos principais e inter-relacionados, os quais não seguem uma ordem temporal ou sequenciada e, também, não constituem etapas lineares. O primeiro contexto descrito é o contexto da influência, no qual as políticas públicas são iniciadas. Nesse contexto de influência, os discursos políticos são construídos e há uma disputa de poder entre grupos de interesse para influenciar os rumos da política a ser adotada. Assim, as redes sociais ligadas aos partidos políticos, ao governo e ao legislativo, somadas aos grupos representativos, comissões e influências globais e internacionais atuam para legitimar conceitos e formar um discurso de base para a política (BALL; MAINARDES, 2011).

Outro contexto é o da produção de texto, que é mais articulado com a linguagem do interesse público, assim, representando a política. Essas representações podem assumir a forma de textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais e, inclusive, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais. Nesse contexto, os textos políticos são frutos de debates e acordos entre os grupos que disputam influências na elaboração da política pública. Desse modo, os textos políticos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao espaço específico de sua produção (BALL; MAINARDES, 2011).

Esses textos produzem consequências reais que são vivenciadas no que Ball denominou como contexto da prática, pois é nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde, de fato, ela produz efeitos que podem resultar em mudanças e transformações significativas na política original. Evoluindo na construção de sua teoria, Stephen Ball propôs mais dois ciclos na compreensão das políticas públicas, sendo um o contexto de resultados, em que a preocupação da análise está relacionada aos impactos da política e seus reflexos nas desigualdades existentes, e o outro o contexto da estratégia política, que envolve a identificação das atividades sociais e políticas (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2018).

Mais recentemente, Ball tem indicado que o contexto de resultados é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia política pertence ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009; BALL; MAINARDES, 2011;). Assim, esse trabalho se detém nos três contextos originais da teoria da abordagem dos ciclos de políticas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Rezende e Baptista (2015) apontam que o ciclo de políticas é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas públicas, e não diz respeito a sua explicação. Assim, pretende-se, a partir dessa perspectiva metodológica, compreender como a política de formação de professores instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores produz efeitos no âmbito da produção dos Projetos Pedagógico de Cursos das licenciaturas, tendo como foco a formação docente para o atendimento do público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Os dados são apresentados a partir da extração de fragmentos dos PPC e das entrevistas. Foram suprimidos o nome da IES, os locais dos cursos e os nomes das pessoas entrevistadas e citadas nas entrevistas, a fim de preservar suas identidades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A construção da resolução nº 2/2015 do CNE e dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura: o contexto de influência

O processo de elaboração de uma nova política pública de formação de professores surgiu logo após a publicação da resolução nº 1/2002, do CNE, que fixou as primeiras DCN para a formação de professores da Educação Básica. Em consequência aos embates subjacentes, foi criada pelo CNE uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, a qual foi composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de formular novas proposições (DOURADO, 2015).

A primeira Comissão Bicameral de Formação de Professores foi constituída pela Portaria nº 2, de 15 de setembro de 2004. Ressalva-se que uma característica importante ao longo dos anos foi a alta rotatividade de seus membros, sendo recomposta por pelo menos sete vezes em dez anos. A Portaria nº 1, de 28 de janeiro de 2014, do CNE/CP, definiu, mais uma vez, uma nova composição da Comissão Bicameral que, retomando estudos realizados pelas comissões anteriores, definiu como proposta de sua atuação a discussão e a propositura de novas DCN para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015).

Em decorrência de mais uma renovação da Comissão Bicameral, foram os membros instituídos pela Portaria nº 6, de 2 de dezembro de 2014, do CNE/CP, que submeteram uma proposta de minuta de novas DCN para discussão pública. Nessa composição, destaca-se o fato de que nenhum de seus membros estava diretamente ligado à Educação Especial:

Em 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a Comissão, por meio da Portaria CNE/CP nº 6, de 2 de dezembro de 2014, foi novamente recomposta, passando a contar com os seguintes conselheiros: José Fernandes de Lima (CEB/CNE), Presidente, Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Relator, Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Francisco Aparecido Cordão (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Lino Gomes (CEB/CNE), José Eustáquio Romão (CES/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) e Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) (MEC/CNE, 2015, p. 2).

As discussões públicas sobre a proposta de novas DCN para a formação de professores envolveram reuniões ampliadas com a participação do Ministério da Educação e suas secretarias, entre elas, a extinta Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; além de órgãos governamentais e não governamentais, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

associações acadêmico-científicas e sindicais e instituições de educação superior (MEC/CNE, 2015). Esse parece ter sido o único momento em que outros atores puderam opinar na construção da política.

Dourado (2015) postula a importância que o projeto denominado “Subsídio à Formação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, realizado pela parceria entre a UNESCO e o CNE, teve no delineamento da proposta das novas diretrizes. Após a discussão pública, a Comissão Bicameral aprovou, no dia 4 de maio de 2015, por unanimidade, o texto do parecer e da minuta das Diretrizes.

O mesmo texto foi aprovado, também por unanimidade, pelo Conselho Pleno do CNE em 9 de junho de 2015, e homologado pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015, sem alterações. Assim, foi publicada em 1º de julho de 2015 a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério (BRASIL, 2015a).

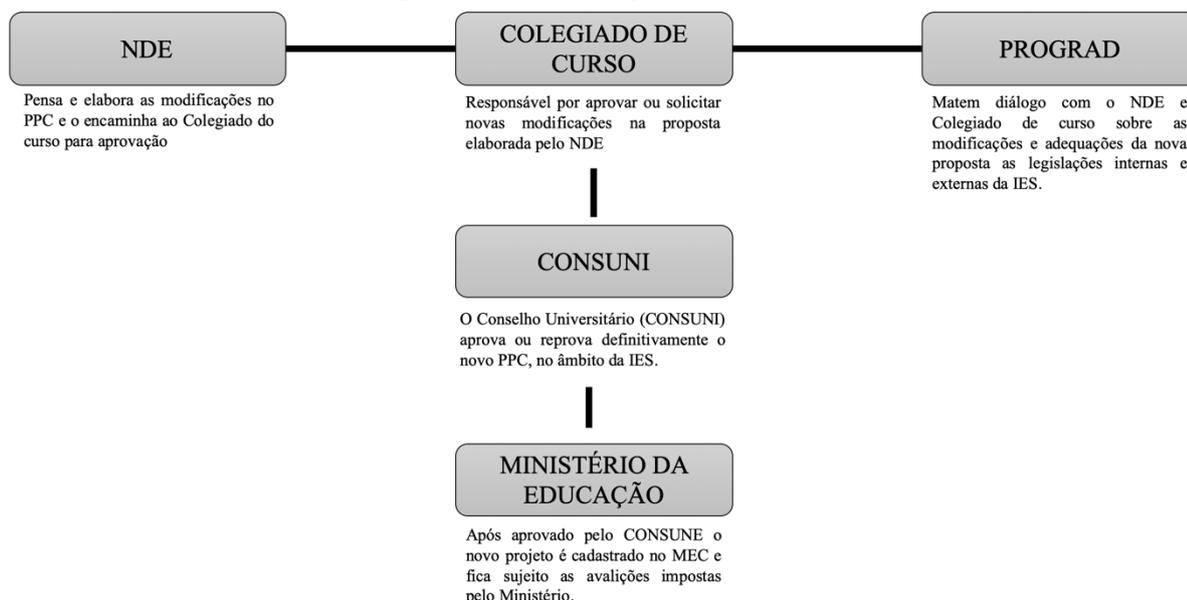
Destaca-se que, nesse período, o Brasil foi governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) e pela presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016); e, apesar de o governo Lula ter apoio em diversos setores, ao final do seu segundo mandato já era possível sentir desgaste e resistência na implementação de algumas políticas propostas, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação. Esse cenário político não favorável ao final do governo Lula se estendeu à gestão de Dilma Rousseff, a qual teve uma alta rotatividade de ministros da educação até o seu afastamento pelo Congresso, em agosto de 2016 (SAVIANI, 2010; DOURADO, 2014; DOURADO, 2018).

Outro ponto a se destacar é que a indicação dos membros do CNE é feita pelo presidente da república, conforme a Lei nº 9.131/1995 e regimento interno do próprio Conselho (BRASIL, 1995; MEC/CNE, 1999). Saviani (2010) postula que o CNE deve ser tido como um órgão de Estado, e não de governo, a fim de gozar de autonomia necessária ao bom desenvolvimento de suas funções. Contudo, o que ocorre é uma dependência total do executivo, e suas deliberações dependem da homologação do Ministério da Educação.

Na instituição de ensino superior estudada, a elaboração, a atualização e a reformulação dos PPC podem seguir dois caminhos: um primeiro, por meio da iniciativa do próprio curso, a partir de demandas internas apontadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão colegiado que, como determina a Resolução nº 1/2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, é o responsável pela concepção, consolidação e contínua atualização do currículo dos cursos (BRASIL, 2010); e um segundo caminho, quando são solicitadas ao NDE mudanças no PPC para que este se adeque às exigências normativas de instâncias superiores como o MEC, CNE, ou até mesmo a questões institucionais internas da própria IES.

O percurso para a elaboração e aprovação de um novo PPC na IES estudada está esquematizado na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Organograma do percurso para a elaboração e aprovação de mudanças nos PPC na Instituição de Ensino Superior estudada



Fonte: os autores (2019).

Nesse contexto, a publicação das DCN para a formação de professores impôs a necessidade de mudanças e adequações à nova legislação nos PPC das licenciaturas (HONÓRIO *et al.*, 2017). Todavia, a construção desses novos projetos também é perpassada por influências e embates entre os diversos atores que pensam essa nova política interna de formação docente.

Nesse contexto, a introdução de uma concepção de formação de professores nos PPC que prepare as novas gerações para lidar com o público-alvo da Educação Especial perpassa pela influência de diversos agentes externos e internos a IES, sendo um dos mais fortes a adequação às exigências contidas em novas legislações, como se destaca nas falas de uma das gestoras:

Infelizmente nós somos doutrinados, posso dizer assim, a seguir o que está na lei [...] Então, num primeiro momento, eu vejo isso: porque a legislação não cobra e a gente faz aquilo que a legislação cobra e se a legislação não cobrar então não vai fazer, esse é o ponto. (Gestora A)

Eu, pela experiência já vivenciada aqui, eu percebo que isso [introdução de conteúdos ligados à inclusão nos currículos] foi muito em atendimento a uma exigência legal. A gente precisa colocar; a gente precisa citar determinadas legislações. Mas, de fato, poucos cursos, né? Acho que com exceção mais dos cursos de Pedagogia, mas poucos cursos têm efetivamente feito esse trabalho em termos de uma proposta de formação docente, né? (Gestora B)

Aí a gente pega o instrumento do INEP, aí a gente destrincha. O que é para esse curso ser 5? Então, quando tem lá, LIBRAS, LIBRAS é obrigatório em todas as licenciaturas, e é optativa ou obrigatória em todos os bacharelados. Então, a gente olha isso e vai lá, cadê LIBRAS? Onde é que está? Como é que tá aqui descrito no PPC o atendimento a algum aluno com necessidade especial? Então, a gente vai olhando, e a gente usa o instrumento do INEP como guia, o que o curso precisa ter para ser um curso nota 5. (Gestora A)

Outro ponto de influência é a resistência de alguns cursos em fazer alterações nos PPC. Dos 38 cursos de licenciatura da IES, apenas 18 cursos finalizaram todo o processo de construção do novo projeto, adequando-o às mudanças exigidas pelas novas DCN.

Eu vou contar o milagre, mas não vou contar o santo, tem um curso aqui que se recusa a reformular o PPC, diz que não vai fazer. Não vai fazer, então tá bom. Então agora vocês vão fazer por escrito que a coordenação, o NDE, não vão reformular o PPC que há 12 anos precisa ser reformulado e vocês serão responsáveis pelas consequências e que serão consequências muito sérias, inclusive para vocês! Porque não vai ter oferta, não vai ter carga horária. Como vai justificar o seu salário se você tem que ter um número mínimo de carga horária? Você não vai ter para quem dar aula. Então, assim, às vezes, a conversa acaba indo para esse nível porque tem gente que não quer reformular o PPC (Gestora A)

Outro ponto, que é o pior, é, de fato, a falta de sensibilidade dos próprios coordenadores de curso, professores do NDE, da Universidade como um todo, de se preocupar com essa questão. Porque nas nossas formações nós também não recebemos essa preocupação, embora nós saibamos que os meninos, eles têm direito a garantia Constitucional, a legislação infraconstitucional, tudo isso garante. (Gestora A)

Por fim, a presença de pessoas com deficiência nos cursos, sejam docentes ou discentes, ou ainda de professores, pesquisadores e estudantes ligados à Educação Especial, parece fomentar mudanças nos discursos relacionados à inclusão dentro do contexto de influência na propositura de mudanças de comportamento e, até mesmo, na elaboração dos novos PPC.

Já que a legislação não está cobrando, já que os próprios professores não se sensibilizam por isso, o movimento que está surgindo é do próprio aluno que vai às escolas e que têm demandado maiores discussões acerca dessa temática (Gestora A)

É a pessoa com deficiência do curso, quer seja ela docente ou discente, que provoca a mudança, se não fosse a professora X [professora cadeirante] no CEDU [Centro de Educação], até hoje não teríamos rampa, se não fosse a professora X nós não teríamos a preocupação que nós temos hoje, isso é louco, tá errado o processo. (Gestora A)

Ao mesmo tempo [em que há resistência], a gente percebe que há uma abertura, uma sensibilidade de muitos docentes, mesmo bacharéis, né? Que foram formados para a pesquisa só, né? Ou pelo menos não a pesquisa voltada para o ensino, enfim, de buscar novas formas de trabalho pedagógico e de fato ajudar os estudantes [com deficiência]. Estão sensíveis ao processo ensino-aprendizagem ao que ele significa, e também, a essa mudança de perfil que nós temos tido em relação aos estudantes. Aí, há mudanças em vários sentidos, né? (Gestora B)

A compreensão do contexto de influência demonstra, pela perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, que os discursos que construíram a base política de elaboração das DCN para a formação de professores e os PPC da IES estudada se relacionam, ao longo do tempo, com as concepções de deficiência e de direito à educação que são imputadas às pessoas com deficiência; além da representatividade macro e micropolíticas de pessoas ligadas à área da Educação Especial.

As DCN, de fato, exerceram e exercem forte influência na construção dos PPC, uma vez que as exigências legais fomentaram mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura. Todavia, apesar de estas conterem elementos relacionados à formação docente para atender alunos público-alvo da Educação Especial, observa-se que o discurso que tem a inclusão como base de uma formação ideal enfrenta obstáculos das mais diversas ordens na IES.

Encontrando resistência, principalmente de instituições privadas, as DCN aprovadas em 2015 começam a sofrer questionamentos e proposituras de mudanças que, segundo Dourado (2019), estão

relacionados ao movimento de alterações nas próprias políticas educacionais que foram instituídas após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Ainda segundo o mesmo autor, esse cenário é intensificado por meio das políticas de ajustes fiscais, novos marcos regulatórios e de financiamento para a educação. Ball (2001) defende que a globalização das políticas públicas tende a se deixar levar em todos os campos, inclusive no educativo, para uma concepção única de política para a competitividade econômica, marginalizando ou, até mesmo, abandonando os propósitos sociais da educação.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma nova resolução que define, mesmo antes de esgotado o prazo de implementação da Resolução nº 2/2015 do CNE/CP, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. O texto relatado pelo conselheiro Mouzart Neves Ramos foi aprovado por unanimidade pela Comissão Bicameral do CNE e homologado pelo Ministério da Educação (MEC/CNE, 2019).

O processo de elaboração dessas novas DCN para a formação de professores vem sendo bastante criticado pelo seu ritmo e modo de construção acelerados. Em 23 de setembro de 2019, o Ministério da Educação disponibilizou para análise e debate a proposta de alteração das DCN para a formação de professores, Resolução nº 2/2015 CNE/CP, já tendo aprovada em 7 de novembro do mesmo ano – ou seja, menos de três meses após o lançamento da proposta.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) lançou uma nota criticando o texto referência das novas DCN para a formação de professores listando nove motivos de contrariedade, entre eles, a desvalorização da dimensão teórica na formação e uma formação acelerada e com menos recursos (ANPEd, 2019).

É importante considerar em relação a essas críticas que, como explica Tardif (2014), o saber docente se compõe de vários saberes que provêm de diferentes fontes, e dentre elas se destacam as disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Além disso, que os docentes tendem a ser desvalorizados em relação aos saberes que possuem e transmitem.

3.2 O texto da Resolução nº 2/2015 do CNE e dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura: o contexto da produção de texto

Os textos políticos são frutos de disputas e coalisões, produzidos por grupos que competem e por suas representações políticas, possuindo, assim, uma relação simbólica com o contexto de influência. Nesse contexto, apenas algumas influências e agendas são consideradas legítimas e muitas vezes deixam de ser ouvidas, de modo que os textos políticos não são finalizados no momento legislativo. Por isso, terão uma pluralidade de leituras em decorrência da pluralidade de leitores (MAINARDES, 2006; REZENDE, BAPTISTA, 2015).

No texto da Resolução nº 2/2015, do CNE/CP, a formação voltada para preparar o docente para atender o público-alvo da Educação Especial aparece em seis momentos distintos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, **Educação Especial**, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar [*grifo nosso*] (BRASIL, 2015, p. 2).

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, **educação especial**, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional [*grifo nosso*] (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Art. 3º § 4º Os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, **educação especial**, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional [*grifo nosso*] (BRASIL, 2015, p. 4).

Além das citações anteriores, a Educação Especial aparece nas DCN de 2015 no capítulo IV em outros três momentos, todos com a mesma redação (Art. 13. § 2º; Art. 14. § 2º; Art. 15. § 3º), os quais tratam: da estrutura e currículo dos cursos de formação inicial para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura; do currículo dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e dos cursos de segunda licenciatura, respectivamente:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11)

Destaca-se que no texto das DCN de 2015, quando a Educação Especial é pautada como modalidade de ensino, o seu espaço é compartilhado sempre com outros segmentos, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional. Ao passo que, ao indicar a introdução dos conteúdos da Educação Especial nos currículos dos cursos de formação de professores, também há

um compartilhamento no texto com outras áreas, como diversidade étnico-racial, religiosa, gênero, entre tantas outras.

A ausência de pessoas ligadas à Educação Especial na Comissão Bicameral que elaborou o texto das DCN de 2015, pode explicar, em parte, esse fenômeno de secundarização da formação para o atendimento do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica. Isso porque os campos de influência que possuíam representantes na Comissão Bicameral ganharam bem mais destaque no texto final como, por exemplo, a diversidade étnico-racial, na qual tinha Nilma Lino Gomes como representante, na época, reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, e que depois chegou a ser Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Outro ponto da produção do texto das DCN de formação de professores que exhibe ambivalência no discurso adotado como base política em relação à formação docente para o atendimento do público-alvo da Educação Especial é o uso do termo “necessidades especiais”, que remete às práticas ultrapassadas e não mais utilizadas no campo da Educação Especial:

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

[...]

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, p. 5)

Ao ser publicada em 2015, as DCN de formação de professores revogaram a Resolução nº 01/2002 CNE/CP, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução nº 02/2002 CNE/CP, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2015). Apesar disso, sete dos dezoitos PPC analisados e atualizados após sua publicação fazem referência às DCN anteriores - Resolução nº 01/2002 do CNE/CP:

O Projeto Pedagógico do Curso de Biologia Licenciatura [...], foi elaborado de acordo com as seguintes orientações: a) Conselho Nacional de Educação, através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 09/2001, Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002) (Anexos I, II e III). (PPC do Curso de Biologia Licenciatura, 2017)

Este projeto está desenvolvido em consonância com as especificações legais relativas à oferta de curso de Letras, como primeira licenciatura, para Professores da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CP nº 01/2002; Decreto CNE 6755/2009; Resolução CNE/CP 02/2002; Resolução CNE/CES 18/2002; e Parecer CNE/CES 492/2001) (PPC do Curso de Letras – Espanhol modalidade EAD, 2018).

Essa negligência nos PPC das licenciaturas pode ser resultado das diversas prorrogações do prazo para a implementação pelos cursos das DCN de 2015. Inicialmente, o prazo dado no texto original, art. 22, era de dois anos após a sua publicação. Contudo, a Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, do CNE/CP, alterou o art. 22 estendendo o prazo em um ano. Posteriormente, em 3 de outubro de 2018, o CNE, por meio da Resolução nº 3/2018, prorrogou por mais um ano o prazo para que cursos de formação de professores se adaptassem às novas DCN (MEC/CNE, 2017; MEC/CNE, 2018).

Dourado (2019) postula que havia uma resistência, principalmente do setor privado, às exigências da Resolução nº 2/2015 CNE/CP, sobretudo quanto à ampliação da carga horária para as licenciaturas, as quais passariam a contar com, no mínimo, 3.200 horas; além das propostas de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, o mesmo autor diz ter um avanço na implementação dessas mudanças nas instituições públicas, fato que não foi constatado na IES estudada, pois o processo de mudanças nos currículos dos cursos está ocorrendo de maneira muito lenta.

Dos cursos que levaram em consideração a Resolução nº 2/2015 CNE/CP, o contexto de influência exercido por esse documento normativo na produção dos textos dos PPC fica explícito:

o PPP-Pedagogia também busca atrelar-se à legalidade do Ensino Superior, se organizando a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que preza pela formação intelectual, científica, técnica e pedagógica das/dos discentes, seguindo as normatizações mais recentes, constantes na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Curso de Pedagogia 2018)

Assim, diante do contexto atual de mudanças normativas educacionais, quer sejam, na formação do Licenciando (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação), na aprovação da Base Nacional Curricular Comum, e da conturbada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), é que elaborou-se este novo Projeto Pedagógico Curricular (Curso de Educação Física, 2018).

Um questionamento importante é se a verticalização na imposição de mudanças nas políticas mais micro, como nos casos dos PPC das licenciaturas, impostas por regulamentações em nível nacional, produzem, de fato, mudanças na formação. Veiga (2003) afirma que esse processo de imposição nega a diversidade de interesses dos indivíduos envolvidos na elaboração das políticas, o que pode ter como consequência a não efetivação das mudanças propostas.

Outro ponto interessante referente ao contexto de produção de texto dos PPC da IES estudada é que alguns documentos atualizados mais recentemente apresentam idêntica redação em alguns trechos, como os que dizem respeito à acessibilidade e à inclusão. Quanto à acessibilidade, são destacados os serviços ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade instituído na IES, entretanto, percebe-se a falta de trato na elaboração do texto ao utilizar-se da expressão “portador” para se referir a pessoas com deficiência:

Para tal atendimento a UFAL assume o compromisso de prestar atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência auditiva, visual, visual e auditiva e cognitiva sempre que for diagnosticada sua necessidade (PPC do curso de Matemática, 2018).

Em relação à inclusão, os textos repetidos nos PPC mais atuais se referem às políticas de ações afirmativas adotadas pela IES no que concerne à política de cotas étnico-raciais para estudantes provenientes de escolas públicas. Contudo, a IES, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015b), também adota política de cotas para pessoas com deficiência no seu processo seletivo para ingresso dos discentes na instituição. Essa política de cotas teve início após a lei 13.409/2016, que institui a adoção de reservas de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior e técnico (BRASIL, 2016).

A preocupação para formar docentes capazes de atender o público-alvo da Educação Especial no ensino regular parece, ainda, não fazer parte da realidade dos cursos de licenciatura da IES. Isso pode ser constatado nas falas das gestoras:

Nos processos de reformulação ou de formulação dos cursos, mais do que essa preocupação com a formação do professor que vai trabalhar, é a preocupação se nós [...], se nosso curso tem estrutura para receber o aluno com necessidade especial (Gestora A).

Agora, assim: não houve uma discussão [no processo de construção de uma base comum para os cursos de licenciatura] mais específica do ponto de vista da inclusão ou mesmo de quaisquer outras temáticas, como as questões étnico-raciais e tal, mas a gente incluiu isso, sim (Gestora B).

Não, não houve [orientação institucional em relação à formação do licenciado que seja apto para inclusão], porque a gente vai fazer aquilo que é urgente. É importante, mas não é urgente. Urgente para a gente é convencer o professor a reformular o PPC (Gestora A).

Alguns PPC se limitam a atender as DCN de formação de professores apenas no que concerne à inclusão de conteúdos ligados à Educação Especial nos seus currículos. Carmo e Fumes (2018) já apontavam para esse problema em PPC construídos antes das DCN de 2015, defendendo que a simples inclusão de conteúdos da Educação Especial nos currículos dos cursos não garante uma preparação adequada na formação docente. Fato também constatado por Martins (2012), que apontou que os currículos dos cursos de licenciaturas tendem a apresentar os conteúdos da Educação Especial apenas em disciplinas optativas.

3.3 As ressignificações da Resolução nº 2/2015 do CNE nos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura: o contexto de prática

Motivada pela necessidade de adequação dos PPC dos cursos de Licenciatura, a IES estudada retomou as atividades de um espaço de discussão para tratar assuntos inerentes aos cursos de formação de professores, denominado “fórum das licenciaturas”. Nesse fórum foi designada uma comissão para elaborar uma proposta de base comum para todos os cursos de licenciatura da IES:

Eu fiquei muito à frente do trabalho realizado pela comissão que a gente chamava de comissão da dimensão pedagógica, né? Que foi a comissão que justamente fez os trabalhos ao longo de um

ano e meio para construir a nossa proposta de base comum dos cursos de licenciatura, né? E que só foi aprovada agora em fevereiro de 2018 (Gestora B).

A proposta de base comum resultou em uma resolução interna da IES, aprovada pelo Conselho Universitário em 19 de fevereiro de 2018, que define os componentes curriculares comuns aos cursos de graduação de formação de professores para a Educação Básica, no âmbito da IES. Nesta resolução fica explícito, em diversos momentos, que o fator motivador das mudanças foi a Resolução nº 2/2015 CNE/CP.

Sobre a formação para a Educação Especial, a resolução interna da IES reproduz a secundarização presente nas DCN de formação de professores publicadas pelo CNE/CP. A Educação Especial, segundo a base comum dos cursos de licenciatura da IES, deve compor a dimensão didático-pedagógica de responsabilidade de cada curso:

- b) ênfase Didático-Pedagógica, sob a responsabilidade, preferencialmente, de cada Curso:
 - I- Pesquisa Educacional na área específica: mínimo de 54 (cinquenta e quatro) horas – entre 5º e 7º período;
 - II- Didática da área específica, com carga horária mínima de 72 (setenta e duas) horas – entre o 4º e 6º período;
 - III- Outras disciplinas, de caráter didático-pedagógico, que contemple os pressupostos da formação docente, como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas – entre o 2º e o 7º período; **[grifo nosso]** (Resolução interna da IES)

Diferente de outras áreas de conhecimento, como a Pesquisa Educacional e Didática, que possuem até a carga horária mínima que cada curso deve adotar, a Educação Especial é citada apenas como exemplificação de outros conteúdos de caráter didático-pedagógico que podem ser incorporados aos currículos dos cursos. Apesar de negar essa secundarização da Educação Especial, a gestão da IES reconhece que essa solução não é garantia de uma efetiva formação para saber lidar com as questões da inclusão escolar de alunos da Educação Especial no ensino regular:

Todas as licenciaturas é um quinto da sua carga horária que tem que necessariamente fazer discussão sobre a questão educacional, pedagógica e também didática, e aí, quando nós vamos tratar especificamente dessa carga horária e do que deve compô-la, nós colocamos bem claramente que as questões de inclusão devem fazer parte das disciplinas. Seja alguma disciplina específica, seja ela sendo trabalhada ao longo de outras disciplinas. Mas, isso é colocado. A meu ver, isso ainda é muito pouco, né? Porque isso não garante que lá na ponta, cada curso vai ter realmente condições de fazer, mas deveria (Gestora B)

Esses fatos parecem negar a questão urgente que passou a ser a formação de professores para atender o público-alvo da Educação Especial no ensino regular, principalmente na Educação Básica, uma vez que o número desses alunos matriculados em classes comuns do ensino regular ultrapassou 1 milhão no ano de 2018 (INEP, 2019). Na IES estudada fica a cargo de cada curso definir se, e como, essa formação irá acontecer. Alguns cursos expõem já no perfil do egresso essa preocupação:

O profissional formado pelo Curso de Licenciatura em Física terá como área de atuação profissional a docência na Educação Básica, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, o licenciado em Física terá competência e habilidades para o exercício profissional em outras áreas, tais como: atuar em modalidades de ensino até agora pouco exploradas, como ensino à distância, Educação Especial, ensino de Física para pessoas com deficiência, educação indígena, centros e museus de ciência e divulgação científica (PPC Curso de Física, 2018).

Competências [do profissional egresso] para mobilizar no trabalho pedagógico, conhecimentos científicos e filosóficos acerca da sociedade, em especial das desigualdades entre as classes sociais, diversidade, inclusão, educação ambiental, relações étnico raciais e história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, transformando-os em ações moral, ética e politicamente libertadoras, emancipatórias (PPC Curso de Educação Física, 2018).

Contudo, essa postura não é adotada em todos os PPC que passaram por atualizações após a Resolução nº 2/2015 CNE/CP. Muitos cursos continuaram negligenciando esse aspecto da formação docente. Alguns trataram apenas da Educação Especial em algumas referências bibliográficas utilizadas em disciplinas. Cabe ressaltar que mesmo as DCN de formação de professores instituídas pela Resolução nº 1/2002 CNE/CP já fomentavam uma formação que buscasse preparar o futuro docente para lidar com questões da Educação Especial (BRASIL, 2002). Destaca-se que essa não parece ser uma questão tão significativa para alguns cursos:

O projeto [do curso que a Gestora A faz parte como docente] já deve ter uns 12 anos e nós, lá no CEDU [Centro de Educação], a gente não fez o dever de casa, a gente sentou uma vez, uma! Era para entregar agora, quinta-feira, nós sentamos uma vez para discutir o projeto pedagógico do curso e você acha que, nessa uma vez, alguém tocou na questão da inclusão? Você acha que alguém se preocupou em falar sobre a inclusão? (Gestora A)

Aí a gente vai para onde [quando há resistência dos cursos em implementar alguma mudança no PPC]? A gente vai para a lei: “mas a lei diz que eu tenho que fazer isso e isso está aqui, não está falando que eu tenho que fazer a mais”. É um exercício de convencimento Constante: “Mas, professora é só para inglês ver do jeito que tá, como é que vai acontecer?” “Ah, minha filha! Eu não dou conta nem de dar o conteúdo, eu ainda vou me preocupar?” “Isso não é problema meu se o governo faz e não sei o quê” (Gestora A)

Esses dados apontam que, na prática, mesmo havendo normativas que regulem, ou pelo menos, incentivem a formação inicial de professores para atender o público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, quem dará significado a estas normas, efetivando-as ou não, são aqueles que se encontram na base do processo de formação. Nesse sentido, verticalizar as políticas públicas, mesmo que revestidas de um caráter democrático e participativo, como foi a elaboração da Resolução nº 2/2015 CNE/CP, parece não surtir o efeito esperado, e isso pode gerar ineficiência da política adotada.

4 CONCLUSÃO

A análise dos ciclos de políticas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação para professores e dos Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciaturas de uma universidade pública federal

com aproximadamente 40 cursos de formação de professores permitiu contextualizar as influências que determinam os discursos de base das políticas públicas de formação de profissionais do magistério, assim como, os contextos de produção de texto e de prática dessas políticas no âmbito da Educação Especial.

A ausência de pessoas ligadas à Educação Especial na Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, responsável pela construção da nova proposta de Diretrizes Curriculares para formação de professores, parece ter sido decisiva na construção de um discurso político que coloca a Educação Especial no mesmo bojo de outros conteúdos ligados aos direitos humanos e à exclusão. Isso despontou nos Projetos Pedagógicos de Curso na medida em que a Educação Especial também passou a ser tratada, nesses espaços, como apenas mais um conteúdo ligado aos direitos humanos a ser inserido nos currículos das licenciaturas, negando suas especificidades e o fato de que, na atualidade, aproximadamente 1,2 milhões de matrículas nessa modalidade de ensino a torna um dos principais desafios da formação docente.

Não se pode negar as verticalizações que exerceram influências na construção desses discursos adotados pelas políticas de formação de professores. Uma vez inserido no contexto globalizado de educação, que cada vez mais exclui os atores locais, a construção da nova política de formação de professores no Brasil teve financiamento de organismos internacionais como a UNESCO, que defende uma educação voltada a atender as necessidades mercantis. Uma vez adotada a política em âmbito nacional, essa exerce, de maneira também verticalizada, influência na elaboração dos PPC dos cursos de licenciatura, os quais tendem a reproduzir seus discursos.

Contudo, essas mudanças na política sofrem diversas resistências ao necessitar dos atores locais para a sua implementação. Os resultados demonstraram claramente que os PPC dos cursos são adequados às novas DCN em cumprimento às exigências legais, de base coercitiva, que impõe penalidades para aqueles que não o fizerem. Todavia, o fato de constar nos PPC não garante a efetivação de nenhuma política, visto que a sensibilização dos atores locais parece ser fator primordial para que isso ocorra.

Nesse sentido, a construção de políticas públicas para a formação de professores que despreza as necessidades daqueles que irão, na prática, efetivá-las, não parece o melhor caminho a ser adotado. Valorizar, formar, sensibilizar e ouvir todos os sujeitos envolvidos na formação de professores, além de levar em consideração as especificidades locais, tendem a construir políticas mais sólidas e eficazes.

REFERÊNCIAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional. **Uma formação formatada:** Posição da ANPEd sobre o "texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica". 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 17 nov. 2019.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. *Education Policy Analysis Archives*. 24. 2016.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. 286p.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, set. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300429&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000300009>.

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 abr. 2018.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Resolução nº 01 de 17 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Resolução CNE/CP 01/2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015. Resolução CNE/CP 02/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. 2015a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 ago. 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 26. mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. 1995. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2015.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico Fumes. A formação de professores para a inclusão educacional: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciaturas. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**. v. 6, ahead of print, 2018, p. 138 – 150. ISSN 2317-657. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educavovenseadultos/article/view/5700>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

DELEVATI, Aline Castro et al. Educação Especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul (2007-2015). **Cad. CEDES**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 355-371, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300355&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

DOURADO, Luiz. Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores. Publicada em 15 de outubro de 2019. **ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em: 30 out 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200477&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 16, dez. 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40307>. Acesso em: 11 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio. Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230042, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100234&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019. Epub 26-Jul-2018.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1736-1755, July 2017. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 01 nov. 2019.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 61-84, Jan. 2019. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 04 nov. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 11 mar. 2019.

KUHN, Cleuza. **Educação inclusiva: das ações institucionais à formação inicial de professores na UFPR**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26902?show=full>. Acesso em: 26 mar. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p. ISBN 978-85-249-1860-5.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, Jun 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abril de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 12, ago. 2018. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abril de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2019.

MANZINE, José Eduardo. Considerações sobre Elaboração de Roteiros Para Grupo Focal. In: NUNES, Leila Regina, d'Oliveira de Paula. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos, Marquês e Manzini/ABPEE, 146 p. 2014. ISBN: 9788567256085.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: T. G. MIRANDA & T. A. GALVÃO-FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. (p. 25- 38). Salvador: EDUFBA. 2012.

MEC/CNE – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

MEC/CNE - Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Reunião Ordinária de novembro de 2019: Pareceres relatados**. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=128441-prel11-2019&category_slug=novembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 17 de nov. 2019.

MEC/CNE – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 3, de 3 de outubro de 2018**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98131-rcp003-18/file>. Acesso em: 23 set. 2019.

MEC/CNE – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 set. 2019.

MEC/CNE – Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. **Regimento interno do Conselho Nacional de Educação**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MICHEL, Maria. Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: ATLAS, 2005. 50 p. ISBN: 8522440530 9788522440535.

NOZU, Washington Cesar Shoitj; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342/3060>. Acesso em: 30 de out. 2019.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989>. Acesso em: 26 mar. 2019.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In: MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (org.). *Caminhos para análise das políticas de saúde*, 1. ed.– Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 273-283.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 235 p. ISBN 978-85-326-2668-4.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

MACEDO DO CARMO, Bruno Cleiton; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Projetos Pedagógicos de cursos: abordagem do ciclo de políticas para a compreensão da formação em Educação Especial. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 536-557, 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9771>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Macedo do Carmo, B., & Fumes, N. (2020). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e Projetos Pedagógicos de cursos: abordagem do ciclo de políticas para a compreensão da formação em Educação Especial. *Debates em Educação*, 12(Esp), 536-557. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp536-557>