

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

MARILZA PAVEZI

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS

**PONTA GROSSA
2018**

MARILZA PAVEZI

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

**PONTA GROSSA
2018**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Pavezi, Marilza

P337 Políticas de Educação Especial no
Estado de Alagoas/ Marilza Pavezi. Ponta
Grossa, 2018.
218f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson
Mainardes.

1.Educação Especial. 2.Inclusão.
3.Políticas educacionais. 4.Alagoas.
I.Mainardes, Jefferson. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em
Educação. III. T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILZA PAVEZI

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)  Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

 Profª Dra. Ana Lorena de Oliveira Briel - UFPR

 Profª Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM

 Profª Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG

 Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Profª Dra. Geovana Mendonça L. Mendes – UFGP – suplente

Profª Dra. Gisele Masson – UEPG – suplente

Ponta Grossa, 21 de junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente sou infinitamente grata a Deus pela vida, de onde tudo decorre.

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Jefferson Mainardes. Sua generosidade, companheirismo e positividade promoveram ensinamentos que transcendem a esfera da produção intelectual.

Aos professores titulares da banca Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Dra. Simone de Fátima Flach, Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, pelas relevantes contribuições para esta tese.

À professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes pelas importantes considerações, sugestões e contribuições na qualificação desta tese, e por dispor-se a compor a banca como suplente.

À professora Dra. Gisele Masson, suplentes da banca, por quem nutro elevada estima e admiração.

Aos colegas de turma e do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Educativas – GPPEPE, pelas discussões profícuas, pela amizade e momentos de descontração.

Aos 19 agentes que aceitaram participar desta pesquisa concedendo entrevista, permitindo observação e garantindo acesso a dados imprescindíveis para a análise.

Ao Programa de Desenvolvimento de Pessoal – PRODEP da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, pela concessão de bolsa de qualificação docente no período de julho de 2017 a julho de 2018.

Às professoras e amigas Marinê Fecci Batistão Leite, Maria José Bastos Martins, Luzia Borsato Cavagnari, e Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, que desde a graduação acreditaram e incentivaram a me dedicar à área da educação.

A todos os meus amigos e amigas do Paraná e de Alagoas, pelo carinho, compreensão, incentivo e descontração regada a café e vinho.

Aos meus amigos, companheiros de luta, e demais colegas da UFAL Campus do Sertão. Agradeço pelas discussões, consensos e dissensos que contribuem para a melhoria da educação pública, a qual nos esmeramos em ofertar.

A toda minha família, em especial aos meus pais Maria Romana e Valentim Pavezi, à minha irmã Rosemary, meus sobrinhos Augusto, Alexandre, Eduardo e Mateus, meu irmão Giovanni e minha cunhada Neide, pela presença afetuosa.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo desvelar as políticas de Educação Especial produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com ênfase no período posterior aos anos de 1990, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O referencial teórico adota uma perspectiva epistemológica pluralista fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico*. A tese formulada é a seguinte: as políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas tendem a reproduzir as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade do Estado, bem como com as necessidades dos sujeitos. Em decorrência disso e de um conjunto de outras dimensões contextuais, a educação ofertada aos alunos do PAEE, nas escolas das redes públicas de Alagoas, configura-se como um atendimento limitado (com relação ao acesso, à qualidade e às oportunidades de desenvolvimento). Nesse sentido, trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível. Os dados levantados foram submetidos à análise relacional proposta por Bourdieu, por meio da aplicação de técnicas selecionadas, a saber: análise documental; entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula. A pesquisa, no contexto da prática, foi realizada em duas escolas públicas localizadas no município de Delmiro Gouveia. As conclusões e as aproximações são apresentadas a partir da categorização dos contextos da abordagem do ciclo de políticas (contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática) e das dimensões contextuais da teoria da atuação, permeadas pela teoria bourdieusiana. As principais conclusões são as seguintes: a) a autonomia na produção dos textos legais que normalizam a Educação Especial no Brasil e no Estado de Alagoas é limitada por influências do campo global das Políticas Educacionais e do campo econômico privado nacional; b) a presença insuficiente do Estado na garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial reflete-se na oferta educacional inadequada do ponto de vista da legislação, irregular do ponto de vista da formação dos agentes e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado; c) desresponsabilização dos agentes escolares por meio da terceirização do trabalho docente; d) duplo processo de exclusão dos alunos do PAEE no contexto pesquisado por intermédio da autoeliminação e da marginalização por dentro; e) dificuldade em transformar o sistema de ensino em espaço inclusivo, decorrente da forte influência dos paradigmas da normalização e da integração. Argumenta-se em favor da possibilidade de superação da condição observada por meio da disseminação do conhecimento como fator desencadeador da crise necessária para a revolução simbólica bem-sucedida (BOURDIEU, 2014).

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Políticas Educacionais. Alagoas.

PAVEZI, M. **Special Education policies in the State of Alagoas**. 2018. 218 p. Dissertation (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

This research aims to unveil the Special Education policies produced and enacted in the State of Alagoas, Brazil, with emphasis on the period after the 1990s, and also to analyze to what extent the enactment of these policies have guaranteed the right to education for the subjects of the Target-Population of Special Education (TPSE). The theoretical framework adopts a pluralistic epistemological perspective based on the approximations and complementarities of the policy cycle approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), of the enactment theory (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) and the concepts of Pierre Bourdieu's social theory with emphasis on the concepts of *field*, *habitus* and *symbolic power*. The thesis formulated is as follows: the Special Education policies of the State of Alagoas tend to reproduce national policies, resulting in policies with a low capacity for articulation within the reality of the State, and for the needs of the subjects involved. As a result of this and a set of other contextual dimensions, the education offered to the students of the TPSE, in the schools of the public networks of Alagoas, configures itself as a limited service (with respect to access, quality and opportunities of development). In this sense, it is an educational offer that has not guaranteed the right to education for all subjects, making its maximum possible development difficult. The data collected were submitted to the relational analysis proposed by Bourdieu, through the application of selected techniques, namely: documentary analysis; semistructured interviews and classroom observations. The research, in the context of the practice, was carried out in two public schools located in the municipality of Delmiro Gouveia. Conclusions and approximations are presented from the categorization of the contexts of the policy cycle approach (context of influence, context of text production and context of practice) and the contextual dimensions of the enactment theory permeated by the Bourdieusian theory. The main conclusions are: a) the autonomy in the production of legal texts that regulate Special Education in Brazil and in the State of Alagoas is limited by influences from the global field of Education Policies and the national private economic field; b) the insufficient presence of the State in guaranteeing the minimum conditions for the enactment of Special Education policies is reflected in the inadequate provision of education from the point of view of legislation, irregular from the point of view of the education of the agents and limited from the point of view of the guarantee of the TPSE students' access to common education and to the Specialized Educational Services; c) unaccountability of the school agents through outsourcing the teaching work; d) double process of exclusion of TPSE students in the context researched through self-elimination and marginalization from within; e) difficulty in transforming the education system into an inclusive space, due to the strong influence of the paradigms of normalization and integration. It is argued in favor of the possibility of overcoming the observed condition through the dissemination of knowledge as a triggering factor of the crisis necessary for the successful symbolic revolution (BOURDIEU, 2014).

Keywords: Special Education. Inclusion. Education policies. Alagoas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa Político-administrativo de Alagoas (2015).....	16
Figura 2 –	Mapa de Alagoas com destaque do município de Delmiro Gouveia (2016)	22
Figura 3 –	Gráfico da evolução da matrícula na Educação Especial, Brasil (1998-2013).....	29
Figura 4 –	Influências dos Documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais.....	89
Figura 5 –	Influências dos Documentos Nacionais na elaboração dos Documentos Estaduais que normalizam a Educação Especial no Estado de Alagoas.....	97
Figura 6 –	Componentes da SRM tipo I.....	119
Figura 7 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SEDUC (2017).....	125
Figura 8 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Supervisão da Educação Especial/SEDUC (2017).....	126
Figura 9 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista de um professor regente da Escola Estadual (2017).....	127
Figura 10 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista de uma Cuidadora da Escola Municipal (2017).	127
Figura 11 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Coordenação de Educação Especial do Município de Delmiro Gouveia (2017).....	128
Figura 12 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Gestão da Escola Municipal (2017).....	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas na Educação Básica em Delmiro Gouveia/AL (2010-2015).....	28
Gráfico 2 – Matrículas da Educação Básica na Modalidade Educação Especial em Delmiro Gouveia/AL (2010-2015).....	28
Gráfico 3 – Valores destinados a escolas públicas de Delmiro Gouveia através do PDDE/Escola Acessível (2009-2014).....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Denominações, conceitos e concepções de Educação Especial e definição dos sujeitos atendidos por ela nos documentos nacionais (1988-2011).....	182
Quadro 2 –	Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado – CEAAE – Alagoas (2016).....	206
Quadro 3 –	Oferta de ensino na Escola Estadual (2016).....	79
Quadro 4 –	Quadro de pessoal da Escola Estadual (2016).....	80
Quadro 5 –	Oferta de ensino na Escola Municipal (2016).....	80
Quadro 6 –	Quadro de pessoal da Escola Municipal (2016).....	81
Quadro 7 –	Carga horária de observações nas escolas pesquisadas, Delmiro Gouveia (2017).....	87
Quadro 8 –	Reprodução ou produção da política de Educação Especial em Alagoas: ponto de vista dos agentes participantes da pesquisa (2016-2017).....	208
Quadro 9 –	Caracterização dos alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Estadual participante da pesquisa (2016).....	113
Quadro 10 –	Caracterização dos alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Municipal (2016).....	115
Quadro 11 –	Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: organogramas elaborados pelos agentes participantes da pesquisa, Alagoas (2017-2018).....	211
Quadro 12 –	Aspectos positivos e negativos dos contextos materiais das escolas pesquisadas, Delmiro Gouveia (2017).....	123
Quadro 13 –	Expectativa dos agentes quanto aos efeitos da educação escolar para os alunos do PAEE, e seus pontos de vista em relação às expectativas dos pais, Alagoas (2017-2018).....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População – Alagoas (2010).....	18
Tabela 2 –	Incidência de Deficiência na População Mundial, Brasileira e Alagoana (2010).....	19
Tabela 3 –	Participação da CFURH na composição da receita do município de Delmiro Gouveia (2012-2016).....	25
Tabela 4 –	Textos sobre Educação Especial no Estado de Alagoas (2003-2017).....	33
Tabela 5 –	Origem dos trabalhos localizados (2003-2017).....	35
Tabela 6 –	Categorização temática dos trabalhos (2003-2017).....	36
Tabela 7 –	Abrangência dos trabalhos (2003-2017).....	38
Tabela 8 –	Dados gerais sobre o campo da pesquisa: Matrículas, Docentes e Escolas – Estado de Alagoas – Município de Delmiro Gouveia (2015).....	75
Tabela 9 –	Dados sobre a matrícula na Educação Especial no campo da pesquisa: Estado de Alagoas – Município de Delmiro Gouveia (2015).....	76
Tabela 10 –	Dados de matrícula na Educação Especial e quantidade de SRM na esfera pública do campo da pesquisa – Rede Estadual de Ensino de Alagoas – Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia – Escolas Estaduais de Delmiro Gouveia (2015).....	77
Tabela 11 –	Dados da Educação Especial na 11ª GERE: nº de Escolas da Rede Estadual, nº de alunos do PAEE e nº de SRM (2015).....	111
Tabela 12 –	Alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Estadual (2013-2016)	112
Tabela 13 –	Alunos do PAEE da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia declarados no CENSO (2013-2016).....	114
Tabela 14 –	Dados da matrícula na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino e das Escolas Estaduais do município de Delmiro Gouveia (2010-2015).....	131
Tabela 15 –	Meta 7 do PNE: Projeção de médias nacionais do IDEB, Brasil (2014)....	149
Tabela 16 –	Dados sobre IDEB: Brasil, Estado de Alagoas, Delmiro Gouveia e escolas pesquisadas (2007-2015).....	150

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEE/AL	Conselho Estadual de Educação de Alagoas
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EF I	Ensino Fundamental I
EF II	Ensino Fundamental II
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GERE	Gerência Regional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE/AL	Plano Estadual de Educação de Alagoas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
SEDUC/AL	Secretaria de Estado de Educação de Alagoas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Supervisão de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
O objeto e o problema de pesquisa.	14
Por que pesquisar este objeto?	15
Em que contexto se insere o objeto?	16
Questões e objetivos que orientam a pesquisa.	29
 CAPÍTULO 1 - A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALAGOAS: REVISANDO A LITERATURA.....	 33
1.1 O QUE ENCONTRAMOS?	33
1.2 COMO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL É ABORDADA?	39
1.3 QUAIS AS LACUNAS?	42
 CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	 44
2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (<i>POLICY CYCLE APPROACH</i>), DA TEORIA DA ATUAÇÃO E DA TEORIA SOCIAL DE BOURDIEU NA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	44
2.1.1 Contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais no campo global das políticas educacionais	48
2.1.2 Contexto da produção do texto: o poder simbólico representado nos documentos que normalizam e orientam a Educação Especial no Estado de Alagoas	50
2.1.3 Contexto da prática: o <i>habitus</i> dos agentes na atuação das Políticas de Educação Especial em dimensões contextuais da prática no Estado de Alagoas	51
2.2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA GÊNESE À AÇÃO	55
2.2.1 Conceitos que antecedem a gênese das Políticas de Educação Especial: Estado, Política, Política Pública, Política Educacional e Direito Educacional.....	55
2.2.2 Conceitos que permeiam a gênese das Políticas de Educação Especial: Educação Especial, Público e Privado, Integração e Inclusão	60
 CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	 73
3.1 O CAMPO E OS AGENTES SOCIAIS DA PESQUISA	74
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	83
 CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	 88
4.1 O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: DOS AGENTES DA REDE GLOBAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS AGENTES DA MICROPOLÍTICA ESCOLAR	88
4.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: ELABORAÇÃO DE LEGISLAÇÃO PRÓPRIA X REPRODUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL.....	96

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS	105
5.1 CONTEXTOS SITUADOS.....	105
5.2 CONTEXTOS MATERIAIS.....	117
5.3 CULTURAS PROFISSIONAIS.....	124
5.4 CONTEXTOS EXTERNOS.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	157
REFERÊNCIAS.	166
APÊNDICE A - CONCEPÇÕES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	182
APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTA: AOS OCUPANTES DOS CARGOS DE GESTÃO DA SEDUC/AL; AOS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS; AOS AUXILIARES DE SALA, CUIDADORES E PROFESSOR DE AEE; AOS PROFESSORES REGENTES DE CLASSE COMUM.....	186
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA	199
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	203
APÊNDICE E – CENTROS ESTADUAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – CEAAE – ALAGOAS – 2016	206
APÊNDICE F – REPRODUÇÃO OU PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALAGOAS: PONTO DE VISTA DOS AGENTES.....	208
APÊNDICE G – REPRESENTAÇÃO DA RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS	211
ANEXO 1 - LEI ESTADUAL Nº 5.805 DE 31 DE JANEIRO DE 1.996 – INSTITUI A SEMANA ESTADUAL DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIAS, E ADOTA PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.....	215
ANEXO 2 - LEI ESTADUAL Nº 6060 DE 15 DE SETEMBRO DE 1998 – DISPÕE SOBRE O RECONHECIMENTO E A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARA SURDOS, E ADOTA PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.....	217

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é desvelar as políticas de Educação Especial — EE no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e às políticas e práticas atuais.

Algumas iniciativas pontuais, voltadas para a educação de pessoas com deficiência, foram empreendidas a partir da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854. Porém, a Educação Especial só passou a integrar o ordenamento jurídico do Brasil em 1961. Foi na LDBEN n.º 4024/61 (BRASIL, 1961) que o direito à educação destes sujeitos, então denominados *excepcionais*, foi contemplado pela primeira vez como dever do Estado. No entanto, o Estado garantiu apoio financeiro à iniciativa privada para este atendimento (MAZZOTTA, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) defende a educação como um direito social. Ela registra, em seu preâmbulo, a intenção de instituir no Brasil um Estado democrático que assegure o [...] exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...] (BRASIL, 1988). A educação formal é a ferramenta que possibilita ao sujeito tornar-se cidadão por meio do acesso ao conhecimento. Neste sentido, a oferta de educação deve ser garantida para todos.

A educação para os alunos, que atualmente são denominados de público-alvo da Educação Especial — PAEE¹ é assegurada no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal. Este inciso apresenta, como obrigação do Estado, oferecer “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). A partir daí, a oferta de escolarização para estas pessoas passou a ser entendida de maneiras diferentes. Ora foi vista como substitutiva ao ensino comum, a ser ofertada em escolas e em programas especiais. Outras vezes o atendimento educacional especializado – AEE foi entendido como suplementar ou complementar.

A partir da década de 1990, a Educação Especial no Brasil foi e vem sendo orientada e regulamentada pelos seguintes documentos normativos: a) Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 — LDBEN (BRASIL, 1996); c) Resolução n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação — CNE que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

¹ Nesta pesquisa utilizamos o termo “público-alvo da Educação Especial” bem como a sigla “PAEE” ao nos referirmos aos sujeitos a quem se destinam as Políticas de Educação Especial. Justificamos esta opção por ser este o termo presente nos documentos que normatizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI em vigência.

(BRASIL, 2001b); d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — PNEEPI (BRASIL, 2008a); e) Decreto n.º 7611/2011 (BRASIL, 2011).

O objeto e o problema de pesquisa

O objeto desta tese são as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Inicialmente havíamos definido um recorte temporal compreendido entre 1973 e 2017. O marco de 1973 refere-se à criação da Diretoria de Educação Especializada na estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Esta diretoria passou a responder pela Educação Especial no estado. No entanto, os documentos localizados durante o levantamento são todos posteriores aos anos de 1990. Portanto, o objeto desta pesquisa são as políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas posteriores aos anos de 1990, com especial referência às políticas e práticas atuais.

O problema desencadeador desta investigação é o interesse em analisar a produção e atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Deste modo, pretende-se desvelar se o direito à educação para os sujeitos do PAEE no Estado de Alagoas vem sendo garantido.

A pesquisa fundamenta-se em conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, na abordagem do ciclo de políticas (BOWE et al., 1992; BALL, 1994) e na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Conceitos como *campo*, *habitus* e *poder simbólico*, desenvolvidos por Bourdieu (2007, 2004a, 2001a) contribuem para a análise do objeto. Tais conceitos possibilitam um olhar a partir da posição dos agentes que colocam a política de Educação Especial em ação. A abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação permitem compreender os diferentes contextos da política, bem como as dimensões contextuais que influenciam a sua tradução no contexto da prática.

Nesta pesquisa, a análise do contexto da prática envolveu duas instituições do Campo Educacional: a) uma escola da Rede Estadual de Ensino de Alagoas; e b) uma escola da Rede Municipal de Ensino, ambas localizadas no município de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas.

A tese formulada é a seguinte: as políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas tendem a reproduzir as políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade do Estado, bem como com as necessidades dos sujeitos. Em decorrência disto e de um conjunto de outras dimensões contextuais, a educação ofertada aos alunos do PAEE nas escolas das redes públicas de Alagoas configura-se como um atendimento limitado (com relação ao acesso, qualidade e

oportunidades de desenvolvimento). Nesse sentido, trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível².

Por que pesquisar este objeto?

Ao desvelar o cenário no qual as políticas de Educação Especial são produzidas e colocadas em ação é possível contribuir para a formulação/reformulação destas políticas junto aos gestores educacionais.

Esta pesquisa justifica-se pela trajetória, experiência e preocupações da pesquisadora em relação à Educação Especial. A aproximação com esta área teve início no município de Ponta Grossa nos anos de 1998–2000. Estudos decorrentes desta aproximação culminaram na monografia do Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pavezi (2000) e posteriormente na dissertação de mestrado da Universidade Federal do Paraná (PAVEZI, 2002).

Esta trajetória contribui para a atuação como docente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Geografia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, localizada no município de Delmiro Gouveia - Alagoas. Nas disciplinas ministradas³ surgiu a necessidade de abordar a temática da Educação Especial e inclusão escolar a partir da realidade local e regional.

Em levantamentos feitos *a priori*, constatou-se que o sistema escolar do Estado apresenta fragilidades. Estas dizem respeito às condições de infraestrutura das escolas, e à formação e remuneração dos professores, entre outros. É neste contexto que os alunos da Educação Especial estão inseridos.

² Entendemos que o papel da escola é garantir a apropriação do conhecimento da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível, para todos os alunos (KLEIN, 1998; LIBÂNEO, 2006; VIEIRA, 2007). Entretanto, as dificuldades individuais dos alunos do PAEE desencadeadas por limitações orgânicas, que não podem ser negadas, impõem à escola inúmeros desafios para garantir sua aprendizagem. De acordo com a concepção sociointeracionista de Vygotsky (1991), desenvolvimento e aprendizagem não se processam simetricamente. No entanto ambos se beneficiam da mediação e da interação social. Portanto, compreendemos “desenvolvimento máximo possível” como sendo aquele que resulta de processos de intervenção pedagógica sistemáticas, mediadas por profissionais capacitados e munidos de instrumentos adequados. Isso demanda adaptações de várias ordens (curriculares, do tempo de escolarização, das metodologias, da avaliação, etc), necessidade de recursos apropriados, suporte aos profissionais que atuam na EE, infraestrutura das escolas, etc. Do nosso ponto de vista, a oferta educacional para os alunos do PAEE, em Alagoas, possui muitas limitações com relação aos aspectos citados, bem como com relação ao que preconiza a LDB. Segundo o Art. 22 da LDB, a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

³ Projeto Pedagógico: Organização e gestão do trabalho escolar; Organização e gestão dos processos educativos escolares e não escolares; Estágio Supervisionado I; Projetos Integradores e Educação Especial.

Outros aspectos suscitam a relevância deste estudo como: a) a escassez de material bibliográfico sobre a Educação Especial no Estado de Alagoas; e b) pesquisas mais abrangentes sobre esse tema. Portanto, esta pesquisa pode também constituir-se em material para consulta a futuros pesquisadores do tema. Pretende-se contribuir com os estudos em andamento em outras regiões do Brasil mediante levantamentos e análises críticas da realidade da política de Educação Especial no Estado de Alagoas.

Em que contexto se insere o objeto?

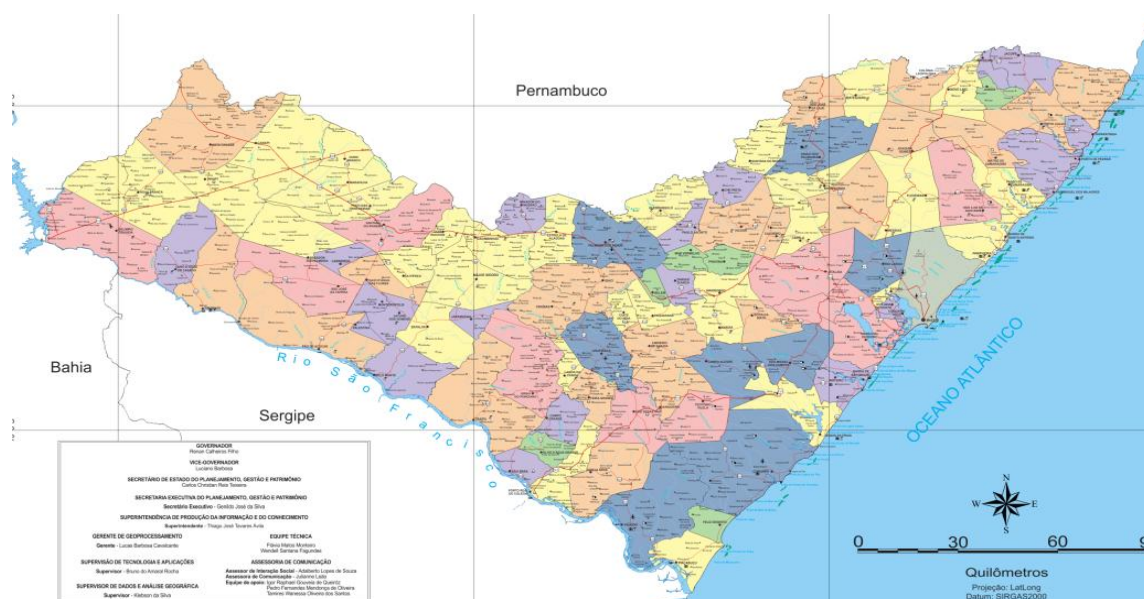
Embora a análise contemple o nível do macro contexto a partir de aspectos das influências internacionais sobre as políticas nacionais de Educação Especial, julgamos relevante caracterizar os contextos situados.

Tendo em vista que a pesquisa se realiza no Estado de Alagoas apresentamos um breve panorama de aspectos gerais e educacionais do Estado e do município de Delmiro Gouveia, de onde selecionamos as instituições e alguns dos agentes participantes da pesquisa.

O Estado de Alagoas

O Estado de Alagoas, representado na figura abaixo, está localizado na região nordeste do Brasil. Faz divisa com os estados de Pernambuco ao norte, Sergipe ao sul, Bahia a oeste, Oceano Atlântico a Leste.

Figura 1 – Mapa Político-administrativo de Alagoas (2015)



Fonte: Alagoas em mapas (2015)⁴. Governo do Estado de Alagoas.

⁴ Disponível em: <http://dados.al.gov.br/dataset/d8f3ac16-6441-4f45-8c69-a2fc5a4ff8a6/resource/840632e2-97cc-4e8c-a6f0-69e929e69c21/download/mapapoliticoadministrativo2015final.png> Acesso em: 11 set. 2017.

De acordo com dados do IBGE⁵ o Estado de Alagoas possui uma área de 27.848,003 km² divididos em 102 municípios. Sua população em 2010 era de 3.120.494 habitantes com estimativa de 3.375.823 habitantes em 2017. A renda *per capita* em 2016 foi de R\$ 662,00. Tem como capital a cidade de Maceió localizada no litoral.

O Estado de Alagoas tornou-se politicamente autônomo a partir de 1817. Emancipou-se da então Capitania de Pernambuco durante a Revolução Pernambucana. Esta revolução foi um movimento separatista e republicano frustrado pela coroa portuguesa. A antiga comarca de Alagoas se manteve fiel ao governo imperial. Isto levou D. João VI a proclamar sua emancipação elevando à categoria de província, hoje denominada de Estado (ARAÚJO, 2007).

A origem do Estado de Alagoas, assim como outros estados brasileiros se deu a partir das capitanias hereditárias. Neste sistema os donatários exerciam total poder sobre o território e as pessoas. Após a proclamação da república esta forma de poder se manteve por meio do *coronelismo*. Os grandes proprietários de terra tornaram-se os donatários e passaram a exercer o poder e controle sobre propriedades e pessoas. Para Verçosa (2006) o coronelismo permanece como marca cultural profunda da sociedade alagoana (VERÇOSA, 2006).

Alagoas continua sendo uma sociedade essencialmente agrícola. Suas principais atividades econômicas são a cultura canavieira, engenhos e usinas. De acordo com Carvalho (2008) estas atividades representam mais de 90% na balança comercial e aproximadamente 85% do emprego industrial.

Alagoas chegou ao século XX com apenas 0,9% de sua população frequentando a escola. Priorizava-se a oferta de ensino médio concentrado na capital do Estado (NASCIMENTO, 2014). O sistema educacional se expandiu em maior volume no ensino fundamental chegando a 65% da oferta total na década de 1990 (ALAGOAS, 2006). Porém, em 2015 os dados educacionais do IBGE apontaram a taxa de 16,5% de analfabetismo entre pessoas com 10 anos ou mais no Estado de Alagoas.

Buscamos contextualizar a oferta de Educação Especial em Alagoas partindo dos dados de incidência de deficiência na população mundial, brasileira e alagoana. No Relatório Mundial sobre Deficiência (SÃO PAULO, 2011), a Organização Mundial de Saúde — OMS aponta um percentual próximo a 15% da população mundial (estimada em 2010) com alguma forma de deficiência. Com base em resultados de pesquisas mundiais a OMS apresenta índices entre 2,2 e 3,8% da população mundial com deficiências mais significativas.

⁵ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/panorama> Acesso em: 30 jan. 2018.

No Brasil, os dados sobre a incidência de deficiência na população são levantados por meio do recenseamento, com aplicação de questionário diretamente aos cidadãos. No entanto, Lenzi (2012) alerta que, embora o Brasil venha adotando um padrão⁶ para o levantamento de dados, baseado na unificação dos conceitos sobre deficiência, os resultados ainda precisam ser analisados ponderadamente. Neste sentido, optamos por abordar os dados do Censo de 2010, que de acordo com Lenzi (2012) utilizou um questionário mais preciso e direto, a fim de estabelecer uma comparação com os dados da OMS.

No Censo de 2010, foi apurada a incidência de 32,18% da população brasileira com algum tipo e grau de deficiência. Entretanto, o percentual de pessoas com deficiências declaradas como sendo mais significativas chegou a 8,27% da população.

A tabela abaixo indica a incidência de deficiência na população alagoana, com base no Censo de 2010. Elaboramos a tabela utilizando os recursos do Sistema IBGE de Recuperação Automática — SIDRA. Selecionamos as seguintes variáveis: a) População residente — total; b) sexo — total; c) grupo de idade — total; d) ano — 2010; e) situação do domicílio — total.

Tabela 1 - População residente por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio, o sexo e os grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População – Alagoas (2010)

DEFICIÊNCIA/ % DE INCID.	NÍVEL OU GRAU DA DEFICIÊNCIA			
	NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM	GRANDE DIFICULDADE	ALGUMA DIFICULDADE	TOTAL
VISUAL	6.977	136.127	536.811	679.915
%	0,22	4,36	17,20	21,78
AUDITIVA	5.123	35.686	145.920	186.729
%	0,16	1,14	4,68	5,98
MOTORA	11.855	84.135	173.543	269.533
%	0,38	2,70	5,56	8,64
MENTAL/ INTELECTUAL	59.853	-	-	59.853
%	1,92	-	-	1,92
TOTAL	83.808	255.948	856.274	1.196.03
%	2,68	8,20	27,44	38,32

Fonte: IBGE (2010), elaborado pela autora (2018).

⁶ As questões aplicadas à população a fim de obter informações sobre a incidência e o grau/nível de deficiência, são elaboradas de forma colaborativa com o Grupo de Washington, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Instituto Nacional de Estadística y Censos – Indec da Argentina e a Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos - DGEEC do Paraguai. Atuam sob a coordenação do Washington Group on Disability Statistics – GW, com o objetivo de padronizar o levantamento das estatísticas das pessoas com deficiência, tanto nos censos populacionais como em outras pesquisas domiciliares. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95987.pdf> Acesso em: 09 maio 2018.

A população total de Alagoas em 2010 era de 3.120.494 habitantes. Deste total, 38,32% da população declarou possuir algum tipo e grau de deficiência. No entanto, nos interessa analisar a relação entre a oferta da Educação Especial e o percentual declarado de pessoas com maior comprometimento por alguma deficiência, que é de 10,88%. A tabela a seguir apresenta estes números e sua relação com os percentuais do Brasil e do mundo de maneira mais clara.

Tabela 2 – Incidência de Deficiência na População Mundial, Brasileira e Alagoana (2010)

GRAU/NÍVEL DE DEFICIÊNCIA	POPULAÇÃO		
	MUNDIAL	BRASILEIRA	ALAGOANA
ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA	15%	32,18%	38,32%
DEFICIÊNCIA MAIS SIGNIFICATIVA	2,2 a 3,8%	8,27%	10,88%

Fonte: OMS (2011), IBGE (2010), elaborado pela autora (2018).

Embora levemos em consideração a dificuldade de uma análise comparativa mais efetiva, estes números reforçam a necessidade de estudos voltados às especificidades destes sujeitos. Neste sentido o conhecimento pode tornar a sociedade mais inclusiva. Para elucidar o cenário desta pesquisa recorreremos à análise de documentos oficiais. Estes documentos mostram ações voltadas ao atendimento desta população no Estado de Alagoas. De acordo com o diagnóstico da Educação Especial no Plano Estadual de Educação — PEE que esteve vigente até 2015,

[...] o atendimento institucional público às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais somente teve início no ano de 1958, com a oferta de escolarização aos deficientes mentais e, apenas em 1973, é criada, na Secretaria Estadual de Educação, a Diretoria de Educação Especializada, órgão que passou a assumir a coordenação da Educação Especial em Alagoas. (ALAGOAS, 2006, p. 47).

Ressaltamos que em 1958 a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, na capital alagoana, ocorreu por iniciativa da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1985 foram implantadas as primeiras classes especiais no interior do Estado. Tratou-se de classes da área de Deficiência Mental, Visual e Auditiva. Neste período, o Estado contava com poucas instituições de caráter não governamental na oferta de Educação Especial (ALAGOAS, 2006).

Observamos na página da Secretaria de Estado de Educação e de Esporte de Alagoas⁷ um breve histórico da Educação Especial. Nele constavam informações sobre a criação da Gerência da Educação Especial e das ações empreendidas pela mesma. A implantação da inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva em 2001 foi uma das ações desta gerência. Sua extinção, em agosto de 2015, deu lugar à Supervisão da Educação Especial — SEE. Atualmente a SEE integra a Superintendência de Políticas Educacionais na nova estrutura da Secretaria de Estado da Educação — SEDUC.

Os cenários econômico e social do Estado de Alagoas vêm sendo apontados como fatores de grande interferência na escolarização da população (ALAGOAS, 2006, 2016). Em 2004 aproximadamente 403 mil adolescentes entre 12 e 17 anos, pertenciam a famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e com pelo menos 3 anos de defasagem idade-série. Ainda se convivia com a presença de crianças e adolescentes que trabalhavam com jornadas excessivas e péssima remuneração, o que os excluía totalmente do acesso à educação, à cultura e outros direitos (ALAGOAS, 2006).

Embora, dados do IBGE⁸ indiquem que a taxa de trabalho infantil tenha sido reduzida de 12,11% em 2007 para 4,35% em 2013, o texto do novo PEE (ALAGOAS, 2016) ainda reconhece a pouca escolarização da população alagoana. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNADC de 2016⁹ revelou que entre os jovens de 15 anos ou mais a taxa de analfabetismo é de 19,4%, e entre as pessoas com mais de 60 anos esta taxa é de 46,1% dos alagoanos, as mais elevadas do Brasil. Além da situação educacional o PEE (2016) aponta para a limitada autonomia econômica do Estado, resultante do seu lento desenvolvimento industrial. Análises desenvolvidas por Andrade, et al. (2010) revelam que:

No ano de 2003, Alagoas tinha 57,90% de seus domicílios considerados pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior à linha da pobreza. Além disso, o índice de Gini¹⁰ do Estado era de 0,608, o que sinalizava uma alta concentração de renda na região. No entanto, pode-se verificar que, a partir de 2004, esses indicadores vêm gradativamente melhorando mostrando uma redução da pobreza no Estado e uma evolução na distribuição de renda. (ANDRADE, et al., 2010, p. 06).

⁷ Esta página <http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/educacao-especial/educacao-especial/educacao-especial-no-sistema-de-ensino-de-alagoas> foi excluída do site em 2015. Acesso em: 10 set. 2015.

⁸ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/ Cálculos efetuados pela Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico SEPLANDE/AL que foi unificada à Secretaria de Estado da Gestão Pública – SEGESP/AL, originando a Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio SEPLAG/AL.

⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/10070/62922> Acesso em: 30 jan. 2018.

¹⁰ “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos.” Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23 Acesso em: 05 jun. 2017.

Os autores atribuem ao Programa Bolsa Família – PBF parte da responsabilidade por esta evolução na distribuição de renda em Alagoas (ANDRADE, et al., 2010).

De acordo com o Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único¹¹, em novembro de 2017 eram 634.371 famílias alagoanas (1.819.263 pessoas) inscritas no Cadastro Único. No mês de dezembro de 2017 o benefício foi pago a 405.105 famílias. O valor médio do benefício foi de R\$ 185,87 sendo que o valor total transferido pelo governo federal chegou a R\$ 75.296.822,00 no mês de dezembro de 2017.

Partindo da estimativa do IBGE que aponta o número de 3.375.823 habitantes no Estado de Alagoas em 2017, as 1.819.263 pessoas inscritas no Cadastro Único em novembro do mesmo ano correspondem a 53,89% da população estimada. Isto equivale a 2,87 pessoas inscritas por família (1.819.263 pessoas, divididas por 634.371 famílias). A partir destes cálculos concluímos que as 405.105 famílias que receberam o benefício em dezembro de 2017, representam aproximadamente 1.162.651 cidadãos alagoanos (405.105 famílias, multiplicadas por 2,87 pessoas), ou seja, 34,4% da população. Andrade et al. (2010) argumenta que para estas famílias o benefício pode ser a maior ou a única fonte de renda e sobrevivência.

Dentre os 102 municípios alagoanos, optamos por realizar a análise do contexto da prática no município de Delmiro Gouveia. Esta escolha se deu por diversas razões entre as quais: a) as características históricas, sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais do município; e, b) por ser o município de atuação profissional da pesquisadora. Portanto, passamos à apresentação de algumas de suas principais características.

O município de Delmiro Gouveia

Em 1952, a Vila da Pedra pertencente ao município de Água Branca/AL se emancipou politicamente por intermédio da Lei n.º 1623 de 16 de junho de 1952, dando origem ao município de Delmiro Gouveia. Este nome foi uma homenagem ao industrial cearense que empreendeu esforços para o desenvolvimento daquela região. No início do século XX Delmiro Gouveia construiu a hidrelétrica de Angiquinho, a primeira do nordeste, e uma fábrica de linhas que beneficiava o algodão produzido na região (NASCIMENTO, 2014).

O município de Delmiro Gouveia está localizado no sertão do Estado de Alagoas, extremo oeste, distante 295 km da capital Maceió. Faz divisa com os municípios alagoanos de Olho D'água do Casado, Pariconha e Água Branca. O rio São Francisco é a linha de fronteira

¹¹ Disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/relatorio.php#Cadastro%20%C3%9Anico>
Acesso em: 31 jan. 2018.

entre Delmiro Gouveia e os estados de Sergipe, Bahia e Pernambuco. Seu clima é semiárido e a vegetação predominante é a caatinga. De acordo com o IBGE¹² sua população era de 48.096 habitantes em 2010, e foi estimada em 52.597 habitantes para 2017. Esta população distribuída numa área de 626,69 km² resulta na densidade demográfica de 82,97 hab./km².

A divisa com o estado da Bahia se faz através do rio São Francisco com a cidade de Paulo Afonso onde está localizada uma das doze unidades da Companhia Hidrelétrica do São Francisco — CHESF. Até hoje há disputas por parte do território do município de Paulo Afonso/BA que segundo estudo, após a emancipação do Estado de Alagoas, deveria integrar seu território como parte do município de Delmiro Gouveia¹³.

Figura 2 – Mapa de Alagoas com destaque do município de Delmiro Gouveia (2016)



Fonte: Blog Liderança Caminho do Sucesso¹⁴ (2016)

O sertão só passou a ser reconhecido como uma região brasileira após a visibilidade alcançada pela guerra dos Canudos, travada no sertão da Bahia em 1896–1897 (NASCIMENTO, 2014). Embora o município de Delmiro Gouveia só tenha se emancipado em 1952, seu território e seu povo estiveram e parecem permanecer subjugados ao poder dos *coronéis*. Mesmo com a proclamação da República a concentração de poder se manteve nas mãos dos grandes proprietários de terra. De acordo com Nascimento (2014), república e

¹² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=2702405> Acesso em: 12 set. 2017.

¹³ Trabalho de Conclusão de Curso de bacharelado em Direito de autoria de Renato Ferreira dos Santos. Informações e mapas disponíveis em <http://territorio-royalties.webnode.com/> Acesso em: 12 set. 2017.

¹⁴ Disponível em <http://www.lideranca.blog.br/lideranca-de-delmiro-gouveia/> Acesso em: 14 mar. 2016.

coronelismo podiam ser considerados sinônimos perfeitos na *República dos Coronéis* que muitas vezes faziam uso da violência para alcançar seus interesses.

O tratamento de *coronel* dado ao cearense Delmiro Gouveia se deve ao seu poder econômico e político resultante das atividades como grande proprietário de terras, comerciante e industrial. Nascimento (2014) destaca que seus empreendimentos promoveram o desenvolvimento da região a partir de um projeto de educação. O projeto visava civilizar o sertão e o sertanejo a fim de adequá-los ao ideário burguês. Em razão disso dava ênfase a estratégias de educação formal e não formal para transformar o rude e bronco sertanejo em um ser civilizado.

Embora não haja registros de desenvolvimento econômico e social como o que se viu no período de 1903 a 1926¹⁵ na Vila da Pedra, as iniciativas de Delmiro Gouveia foram alvo tanto de elogios como de críticas. Onde alguns enxergavam um modelo a ser reproduzido em outras regiões inóspitas do sertão brasileiro, outros viam a continuidade do uso arbitrário da violência e da servidão muito próximas das relações escravagistas (NASCIMENTO, 2014).

No contexto atual o cenário político contou com um governo municipal que permaneceu por 16 anos no poder. Este governo foi eleito em 1996, 2000, 2008 e 2012, e transitou pelo Partido Republicano Brasileiro – PRB, e pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB. Durante a campanha de 2008 o candidato eleito, neste pleito pelo PRB, foi preso. Pesava sobre ele a suspeita de ter sido um dos mentores intelectuais da morte de um vereador local cotado para eleição a prefeito municipal naquele ano, mas foi inocentado por falta de provas.

De acordo com nossas buscas em *sites* oficiais, durante os 16 anos em que a administração pública municipal de Delmiro Gouveia esteve sob a gestão do mesmo chefe do executivo, foram realizados apenas dois concursos para provimento de cargos públicos. Destes, um foi feito em 2001 e outro em 2015, sendo que os aprovados do concurso de 2015 foram contratados em novembro de 2016. Entre as últimas ações da administração pública municipal em 2016, constatamos que além da contratação de 215 servidores concursados para vários cargos¹⁶ foi pago 14º salário aos professores concursados e contratados. Do nosso ponto de vista estas atitudes se configuram como estratégias para futuras empreitadas na vida política como pudemos confirmar em sites de notícias que já anunciavam a candidatura do ex-

¹⁵ Após a morte de Delmiro Gouveia por assassinato em 1917 seus sócios e sucessores deram continuidade a seu projeto até 1926. Mais informações consultar Nascimento (2014).

¹⁶ Disponível em <http://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2016/11/prefeitura-de-delmiro-gouveia-nomeia-215-aprovados-em-concurso-publico.html> Acesso em: 12 set. 2017.

prefeito¹⁷ ao cargo de deputado estadual em 2018.

Desde o início de 2017, o governo municipal está sob o comando do candidato eleito pelo Partido Social Democrático – PSD, com 52,78% dos votos. O atual prefeito havia participado do pleito em 2012 como candidato do PC do B. Naquela ocasião tinha alcançado 48,29% contra os 51,71% dos votos do mesmo adversário que em 2016 lhe fez oposição pelo PMDB. Indícios de abuso de poder político e econômico o levaram a abrir uma ação de impugnação de mandato eletivo contra o prefeito eleito em 2012. Esta ação resultou no afastamento dos candidatos a prefeito e vice em 11 de abril de 2013. No entanto por decisão acirrada no TRE (4 contra 3) o candidato a prefeito e a candidata à vice, sua filha, retomaram a gestão do município em 11 de setembro de 2013 o que foi comemorado por seus apoiadores com passeata pelas ruas da cidade¹⁸.

As características econômicas, sociais e educacionais do município de Delmiro Gouveia são muito próximas das características do Estado de Alagoas como um todo.

Todas as informações oficiais a seguir foram extraídas do site do IBGE¹⁹. O PIB do município resulta principalmente de atividades no setor de serviços, seguido pelo setor de administração e serviços públicos, indústria e agropecuária. Em 2015 10% da população encontrava-se ocupada com renda média de 1,7 salários mínimos. No entanto, 46,8% da população tinha rendimento mensal de até meio salário mínimo. Em 2015 seu PIB per capita foi de R\$ 9.330,46 ocupando a 33.^a posição no Estado e 3.877^a no país. O índice de desenvolvimento humano – IDH em 2010 foi de 0,612, considerado médio, e a taxa de mortalidade infantil de 15,05 óbitos para cada 1000 nascidos vivos.

O orçamento em 2015 era composto por 94,7% de recursos de fontes externas, ou seja, aqueles advindos da União e do Estado, entre eles: a) Fundo de Participação dos Municípios – FPM; b) Sistema Único de Saúde – SUS; c) Cota-Parte da Compensação Financeira pela Utilização de Recursos Hídricos – CFURH; d) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB; e) Cota-Parte Imposto sobre Circulação de Mercadorias – ICMS; f) Cota-Parte do Imposto sobre Propriedade de Veículo Automotor – IPVA. Esta composição orçamentária confere ao município de Delmiro Gouveia a 21.^a posição no Estado e 960.^a no país no que se refere ao percentual de receitas oriundas de fontes externas.

¹⁷ Disponível em <https://correionoticia.com.br/noticia/politica/lula-cabeleira-e-ziane-costa-podem-ser-candidatos-a-deputados-em-2018-pelo-pmdb/4/16293> Acesso em: 12 de set. 2017.

¹⁸ Disponível em <http://www.alagoas24horas.com.br/493770/tre-decide-pelo-retorno-de-lula-cabeleira-a-prefeitura-de-delmiro-gouveia/> Acesso em: 13 set. 2017.

¹⁹ Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/al/delmiro-gouveia/panorama> Acesso em: 13 set. 2017.

Destacamos a presença da CFURH no orçamento do município envolvido na pesquisa porque este recurso representa um incremento da receita que não está disponível para a maioria dos municípios brasileiros.

A compensação financeira para Estados, Distrito Federal e Municípios, decorrente da exploração de recursos naturais, entre eles os recursos hídricos, foi instituída pela Lei n.º 7990 de 28 de dezembro de 1989. De acordo com Dutra (2008) a CFURH também é conhecida como *royalties* no setor de energia elétrica, termo utilizado para denominar a compensação financeira devida pela Itaipu Binacional ao Brasil. Estes recursos são gerenciados pela Agência Nacional de Energia Elétrica – ANEEL.

O cálculo do valor dos *royalties* ou CFURH é baseado na extensão de áreas submersas e na quantidade de energia gerada mensalmente. Os percentuais destinados a cada esfera federativa foram definidos pela Lei n.º 8001, de 13 de março de 1990, sendo de 45% para os Estados, 45% para os Municípios e 10% para o Poder Executivo Federal. A aplicação deste recurso é vedada ao pagamento de dívidas e do pessoal do quadro permanente do ente receptor pela Lei n.º 7990/1989.

Ao analisarmos as planilhas de composição da receita do município constantes no Anexo II da Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO²⁰ observamos que no período entre 2012 a 2016 a CFURH representou os seguintes percentuais do montante das receitas:

Tabela 3 – Participação da CFURH na composição da receita do município de Delmiro Gouveia (2012-2016)

ANO	RECEITA TOTAL	CFURH	% SOBRE A RECEITA TOTAL
2012	85.653.896	9.436.243	11,02
2013	88.678.910	7.401.564	8,35
2014	92.658.019	5.617.535	6,61
2015	98.546.526	5.235.765	5,31
2016	103.837.277	4.221.357	4,06

Fonte: LDO (2013-2018), e ANEEL (2012-2018), elaborado pela autora (2018).

No ano de 2017 a CFURH fechou em R\$ 2.528.751, o que representou 1,6% da receita total prevista para o período (R\$ 157.375.133). Embora a participação da CFURH na receita do município venha diminuindo, merece atenção no que se refere à aplicação feita pelos gestores municipais. Em nossas buscas não localizamos nenhum documento que

²⁰ Disponível em: <http://www.pmdg.com.br/transparencia/index.php/pages/orcamento/ldo> Acesso em: 31 jan. 2018.

demonstrasse como estes recursos vêm sendo aplicados.

Para traçar um perfil da saúde no município nos baseamos nos dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde - DATASUS sintetizados na publicação Perfil Municipal – Delmiro Gouveia (ALAGOAS, 2014). O município contava até o ano de 2012 com: 1 centro de atenção psicossocial; 13 unidades básicas de saúde; 1 clínica especializada privada; 1 clínica especializada municipal; 5 consultórios isolados privados; 1 unidade mista de atendimento 24 h internação/urgência municipal; 1 farmácia popular municipal; 1 policlínica municipal; 12 postos de saúde; 1 secretaria de saúde; 1 unidade móvel pré-hospitalar estadual; 1 unidade móvel terrestre municipal; 1 unidade de serviço de apoio, diagnose e terapia municipal e 2 privadas (ALAGOAS, 2014).

No final do ano de 2014 foi inaugurada uma Unidade de Pronto Atendimento – UPA. Trata-se de uma UPA porte II conforme Portaria nº 1.295/2015:

Art. 1º Fica qualificada a Unidade de Pronto Atendimento (UPA 24h, Porte II) e estabelecidos recursos, no montante anual de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), a serem acrescidos ao Teto Financeiro do Estado de Alagoas e do Município de Delmiro Gouveia (AL), componente do Bloco da Atenção de Média e Alta Complexidade Ambulatorial e Hospitalar, em parcelas mensais de R\$ 125.000,00 (cento e vinte e cinco mil reais). (ALAGOAS, 2015, p. 1).

O município apresenta alguns problemas já notificados pelo Ministério Público — MP e multados por órgãos competentes. Os problemas envolvem questões diretamente relacionadas a condições de saúde da população como, por exemplo, o descarte irregular de resíduos sólidos. O município foi multado em 2016 pelo Instituto do Meio Ambiente — IMA em R\$ 258 mil reais por esta irregularidade²¹.

Outras fragilidades da saúde pública em Delmiro Gouveia foram destacadas pelos membros do Conselho Municipal de Saúde em 2014 durante audiência com representantes do MP de Alagoas²². Entre os problemas os conselheiros apontaram: a) quantidade insuficiente de equipes de saúde; b) falta de medicamentos de uso contínuo; c) número reduzido de exames de ultrassonografia; d) problemas com parasitose; e) alto índice de infestação predial acarretando no aumento dos casos de dengue; f) condições inadequadas de trabalho dos agentes de endemia; g) contratos temporários, etc.

²¹ Disponível em http://www.mp.al.mp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3208:fpi-multa-em-r-258-mil-a-prefeitura-de-delmiro-gouveia-por-manter-lixao-na-cidade&catid=58:noticias-fpi&Itemid=6 Acesso em: 18 set. 2017.

²² Disponível em http://www.mp.al.mp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3208:fpi-multa-em-r-258-mil-a-prefeitura-de-delmiro-gouveia-por-manter-lixao-na-cidade&catid=58:noticias-fpi&Itemid=6 Acesso em: 18 set. 2017.

As informações e dados levantados sobre a educação no município de Delmiro Gouveia datam do início do século XX. No período entre 1911 e 1926, se observou uma taxa de matrícula de quase 100% da população em idade escolar. Este registro estava circunscrito ao perímetro do núcleo fabril da Vila da Pedra e arredores e contrastava com as taxas em torno de 1% nas demais regiões do interior do Estado de Alagoas. O investimento na educação daquela parcela da população estava diretamente ligado à necessidade da produção (NASCIMENTO, 2014).

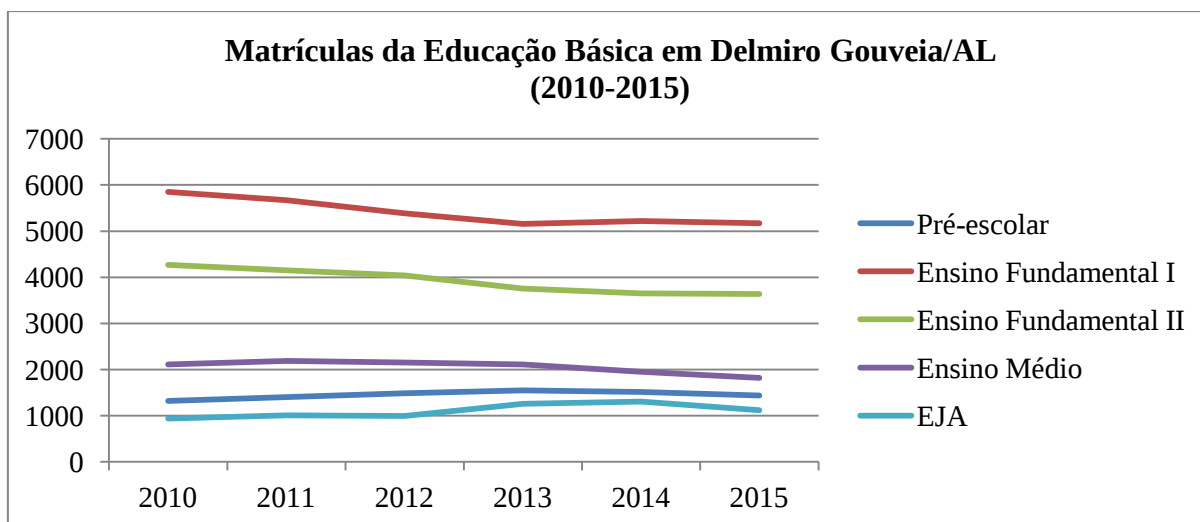
Há uma grande lacuna em relação às informações sobre a educação no município no período entre a década de 1930 e 1990. Dados sobre a matrícula na Educação Básica estão acessíveis na página do INEP a partir de 1997, enquanto o IBGE disponibiliza dados populacionais a partir de 2000.

No que se refere à educação, o panorama do município apresentado no *site* do IBGE informa que em 2010 foi registrada taxa de escolarização de 96,1% na população de 6 a 14 anos. No entanto, no Ensino Médio a taxa de escolarização foi de 38,8%, bem inferior à do Ensino Fundamental.

A oferta de Ensino Superior, público e presencial, teve início em 2010 com a implantação da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, uma das ações do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Até o ano de 2009 o Ensino Superior, no município de Delmiro Gouveia, estava a cargo de instituições privadas que ofertam cursos de graduação e especialização na modalidade EAD – Educação à Distância. Com a oferta de quatro cursos de licenciatura a UFAL – Campus do Sertão vem contribuindo para a formação inicial de docentes, nas áreas de: Letras, Pedagogia, História e Geografia. A universidade também oferta os cursos de Engenharia Civil e de Produção.

O gráfico abaixo apresenta dados gerais da matrícula na Educação Básica no município de Delmiro Gouveia, no período de 2010 a 2015. Os números abrangem as matrículas da rede pública municipal e estadual, bem como da rede privada em todas as modalidades de ensino ofertadas. Podemos observar algumas oscilações com destaque à redução de matrículas no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e um pequeno avanço nas matrículas da Pré-escola e da EJA.

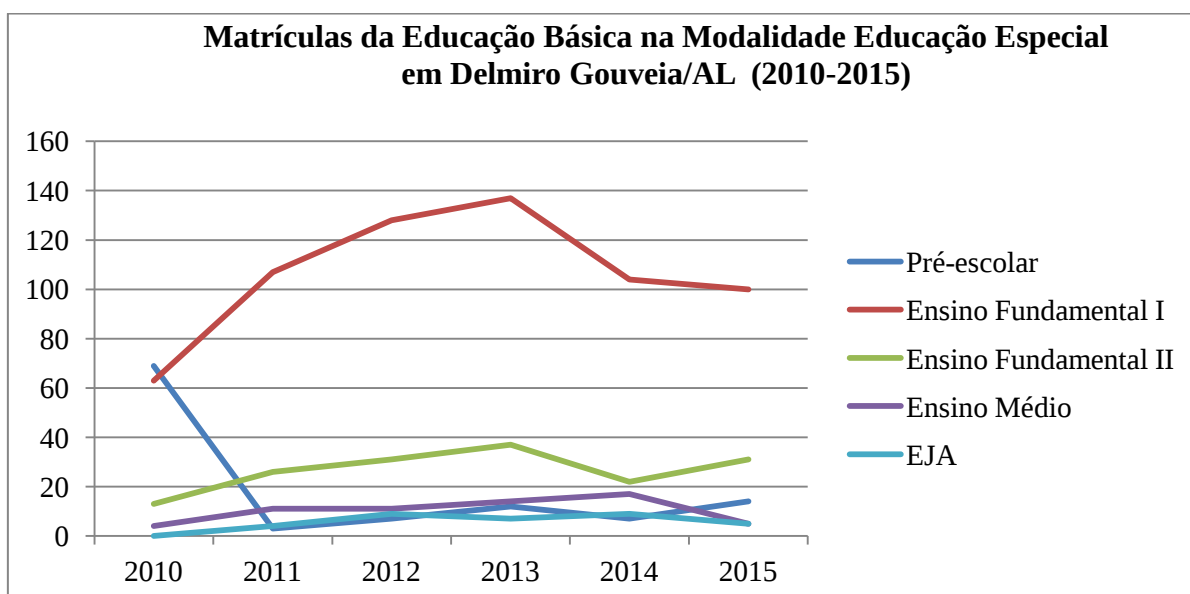
Gráfico 1 – Matrículas na Educação Básica em Delmiro Gouveia/AL (2010-2015)



Fonte: INEP (2010-2015), elaborado pela autora (2018).

Destacamos no gráfico a seguir as matrículas da Educação Especial, diluídas no gráfico anterior em razão da dupla matrícula garantida pelo Decreto n.º 6571/2008, e mantida pelo Decreto n.º 7611/2011 que o revogou. As informações foram coletadas no sistema de consulta à matrícula do INEP, exceto em relação ao ano de 2015, cujos dados foram extraídos do documento Resultados finais Censo Escolar – Anexo II²³. Embora a fonte de informações seja a mesma, percebemos uma divergência que esclarecemos no Capítulo 3, item 3.1.

Gráfico 2: Matrículas da Educação Básica na Modalidade Educação Especial em Delmiro Gouveia/AL (2010-2015)

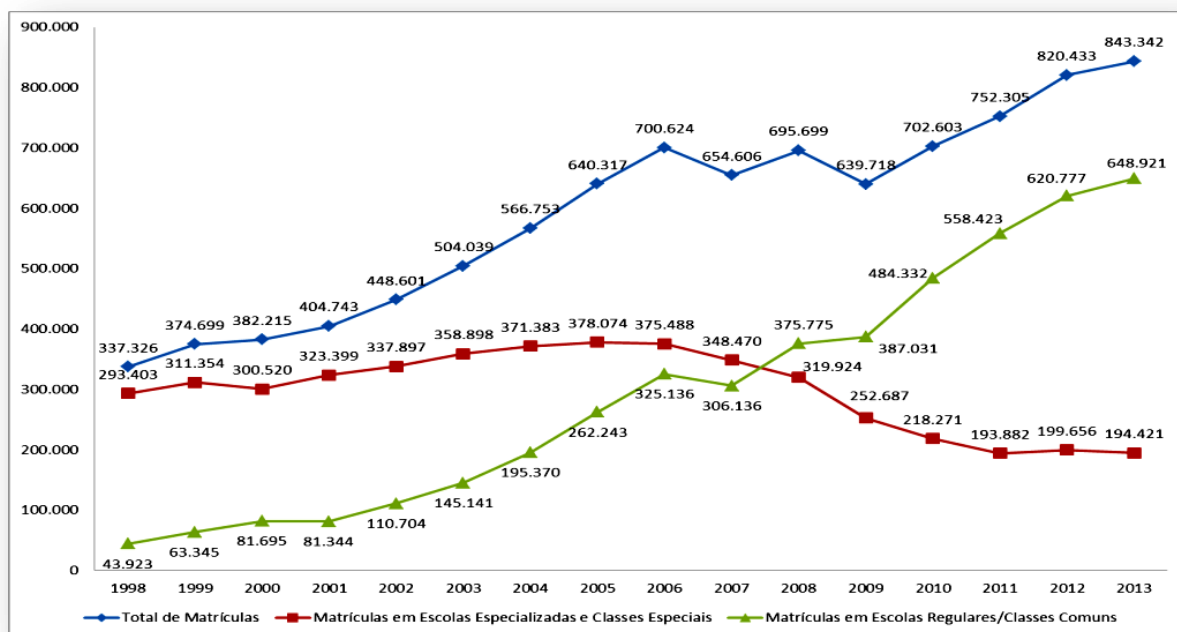


Fonte: INEP (2010-2015), elaborado pela autora (2018).

²³ Disponível em <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos> Acesso em: 15 fev. 2018.

Ao compararmos os dados de matrícula na EE do município com os dados nacionais do gráfico abaixo, constatamos que até 2013 as matrículas nesta modalidade em escolas do ensino regular cresceram, acompanhando o movimento nacional.

Figura 3 – Gráfico da evolução da matrícula na Educação Especial, Brasil (1998-2013)



Fonte: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 08)

Mais detalhes do contexto educacional do município e das escolas envolvidas na pesquisa são apresentados no capítulo 3.

Em síntese, é neste contexto político, econômico, social e educacional que se inserem as instituições e os agentes que constituem o campo e os sujeitos da pesquisa. Do nosso ponto de vista, incluir como participantes da pesquisa os agentes que atuam com as políticas de Educação Especial no contexto apresentado favorece a aproximação e apreensão da realidade da educação destinada aos alunos do PAEE.

Questões e objetivos que orientam a pesquisa.

Após apresentarmos a caracterização do objeto e do problema no contexto a ser investigado, indicamos abaixo as questões iniciais que orientaram esta pesquisa:

- a) Como as Políticas de Educação Especial vêm sendo produzidas no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e às políticas e práticas atuais?
- b) Como a escolarização dos alunos do PAEE é abordada nos documentos normativos estaduais?
- c) Como estas políticas, presentes em documentos nacionais e estaduais, são traduzidas na prática por meio da ação da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, das Secretarias municipais de educação, das escolas, das professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, das professoras auxiliares e cuidadoras que acompanham o aluno incluso em sala de aula comum e das professoras de classes comuns com alunos inclusos?
- d) Estas práticas têm garantido, além do acesso, a permanência e a aprendizagem em níveis que possibilitem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a participação mais autônoma no ambiente escolar e em outros espaços da vida social?

Objetivos

Geral:

Desvelar como as políticas de Educação Especial vêm sendo produzidas no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e às políticas e práticas atuais, e como vêm sendo colocadas em ação, no sentido de garantir o direito à educação para os sujeitos do PAEE.

Específicos:

Para que se alcance o objetivo geral proposto, foram estabelecidos alguns objetivos específicos que, em conjunto com as questões iniciais já apresentadas, direcionaram o olhar durante a investigação:

- 1 - Levantar os documentos que normalizam a Educação Especial em Alagoas com ênfase ao período posterior aos anos de 1990, incluindo leis, decretos, resoluções, Planos Estaduais de Educação entre outros emanados da SEDUC/AL e Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL;
- 2 – Analisar nos documentos que normalizam a Educação Especial em Alagoas, como é abordada a escolarização dos alunos deste público alvo;
- 3 - Investigar as concepções sobre Educação Especial e sobre Inclusão que embasam e permeiam as ações dos diversos agentes diretamente envolvidos na atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas;

4 - Observar como se dá a atuação das políticas de Educação Especial, no contexto da prática, em escolas públicas do município de Delmiro Gouveia²⁴.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos e verificar a tese utilizamos os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações.

O texto da tese está organizado em cinco capítulos além desta introdução e das considerações finais. O capítulo número um apresenta a revisão de literatura sobre as pesquisas em políticas de Educação Especial em Alagoas, indicando a lacuna onde se insere esta investigação. No capítulo dois apresentamos o referencial teórico assumido na realização da pesquisa, que combina a abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), a teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu (BOURDIEU 2007, 2004a, 2001a). Este capítulo também se destina a apresentar os conceitos e concepções que permeiam as políticas de Educação Especial no Brasil e no mundo.

No capítulo três está detalhada a metodologia da pesquisa que congrega a explicitação da perspectiva, do posicionamento e do enfoque epistemológicos. Neste capítulo apresentamos o campo e os sujeitos da pesquisa bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. O capítulo quatro traz as análises das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas nos contextos da influência e da produção do texto. Os resultados e efeitos da tradução das políticas de Educação Especial no contexto da prática são analisados no capítulo cinco. Esta análise parte da categorização das dimensões contextuais da atuação da política, que são: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais, e contextos externos. Todas as análises são permeadas pela abordagem bourdieusiana.

Nas considerações finais são apontadas algumas conclusões possíveis a partir da categorização dos contextos do ciclo de políticas (contexto de influência, contexto da produção do texto, e contexto da prática) e das dimensões contextuais da teoria da atuação, permeadas pela teoria bourdieusiana.

As principais conclusões são as seguintes: a) a autonomia na produção dos textos legais que normalizam a Educação Especial no Brasil e no Estado de Alagoas é limitada por influências do campo global das Políticas Educacionais e do campo econômico privado nacional; b) a presença insuficiente do Estado na garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial reflete-se na oferta educacional inadequada do

²⁴ O conceito de atuação das políticas está explicitado no referencial teórico, Capítulo 2.

ponto de vista da legislação, irregular do ponto de vista da formação dos agentes e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado; c) desresponsabilização dos agentes escolares por meio da terceirização do trabalho docente; d) duplo processo de exclusão dos alunos do PAEE no contexto pesquisado por intermédio da autoeliminação e da marginalização por dentro; e) dificuldade em transformar o sistema de ensino em espaço inclusivo, decorrente da forte influência dos paradigmas da normalização e da integração.

Argumenta-se em favor da possibilidade de superação da condição observada por meio da disseminação do conhecimento como fator desencadeador da crise necessária para a revolução simbólica bem-sucedida (BOURDIEU, 2014).

CAPÍTULO 1

A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALAGOAS: REVISANDO A LITERATURA

O objetivo desta seção é apresentar a revisão de literatura sobre o tema Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Os dados apresentados a seguir resultaram de pesquisa que envolveu o levantamento de Teses e Dissertações em sites oficiais (Banco de teses da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, IBICT, Domínio Público, outros).

A busca por outras publicações²⁵ foi realizada a partir do levantamento de grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior do Estado de Alagoas que investigam a Educação Especial. Foram levantadas as publicações dos integrantes destes grupos por intermédio do currículo Lattes dos pesquisadores.

1.1 O QUE ENCONTRAMOS?

Considerando inicialmente a busca por trabalhos que abordassem a Educação Especial em Alagoas sobre qualquer aspecto, o levantamento resultou na localização de 150 documentos conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Textos sobre Educação Especial no Estado de Alagoas (2003-2017)

(continua)

TIPO DOC.	QUANT.	AUTORES
TESES	02	Almeida, 2014; Mercado, 2016.
DISSERTAÇÕES	18	Silva, 2004; Medeiros, 2009; Balbino, 2010; Barros, 2009; Barros, 2010; Dounis, 2013; Lima, 2013; Lykouropoulos, 2007; Nogueira, 2009; Santos, 2013, Santos, 2014; Santos, 2012; Santos, 2011; Santos De Lima, 2009; Santos Viana, 2010; Sarmento, 2013; Silva, 2010; Souza, 2011.
LIVROS	02	Bittencourt, 2014; Fumes et al., 2010.
CAPÍTULOS DE LIVROS	20	Balbino; Fumes, 2012; Barros, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e; Barros; Fumes, 2008, 2009; Fumes, 2005, 2010a, 2010b, 2010c; Fumes; Barros, 2006, Fumes; Chaves, 2010; Fumes; Lima, 2003; Fumes, et al., 2007; Santos; Fumes, 2012a, 2012b; Silva; Felix; Costa, 2007; Silva; Santos; Fumes, 2014.

²⁵ Livros, capítulos de livros, artigos publicados em periódicos, trabalhos completos publicados em anais de eventos.

(conclusão)

TIPO DOC.	QUANT.	AUTORES
ARTIGOS/ PERIÓDICOS	17	Barbosa; Fumes, 2010; Barbosa; Fumes; Melo Junior, 2012; Bittencourt; Francisco, 2011; Calheiros; Fumes, 2014; Bittencourt; Francisco; Mercado, 2013; Fumes; Santos; Dounis, 2013; Fumes et al., 2014; Fumes, 2014; Lima; Fumes, 2012; Melo; Fumes, 2013; Sarmento, 2014; Sarmento; Fumes, 2014; Silva; Santos, 2014; Silva; Fumes, 2014; Barbosa, M. O.; Fumes, 2016; Avila, 2016; Barbosa; Vitorino; Bezerra Dias, 2016.
TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS	91	Araujo; Fumes, 2014; Araujo; Fumes, 2009; Barbosa et al., 2011; Barbosa; Fumes, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2012, 2013, 2014; Barbosa, 2011; Barbosa; Calheiros, 2011; Barros; Fumes, 2007, 2008, 2009; Bittencourt; Francisco, 2012a, 2012b, 2015; Bueno et al., 2005; Calheiros; Fumes; Barbosa, 2012; Calheiros; Fumes, 2011, 2012; Fumes; Araujo, 2009, 2013, 2014; Fumes; Vilela, 2014; Fumes et al., 2013; Fumes; Santos, 2013; Fumes; Rodrigues Silva; Calheiros, 2012; Fumes; Melo Junior, 2012; Fumes; Vilela, 2012; Fumes, 2011; Fumes; Barbosa, 2010; Fumes; Lima, 2008; Fumes; Viana; Santos, 2007; Fumes; Barros; Guedes, 2007; Figueiredo, 2003; Lima; Calheiros; Fumes, 2011; Lima; Fumes, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b; Lima, et al., 2009; Melo; Fumes, 2011; Melo; Barros; Barbosa, 2013; Mercado; Fumes, 2014; Nobrega; Ferro; Rocha, 2015; Pavezi, 2010, 2013, 2015; Pavezi; Matias, 2015; Santos; Fumes, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b; Santos; Barbosa, 2011a, 2011b; Santos; Gomes; Fumes, 2013a, 2013b; Santos; Viana; Neiza, 2008; Sarmento; Fumes, 2009a, 2009b, 2012, 2013; Sarmento; Souza, 2010; Sarmento; Santos, 2009; Sarmento, 2009a, 2009b; Silva; Fumes, 2014; Silva, 2009; Silva; Barros, 2008; Silva, et al., 2013; Souza; Fumes, 2012; Souza; Fumes; Sarmento, 2010; Souza; Sarmento, 2010; Souza, 2009a, 2009b; Souza; Nadja, 2009; Viana; Fumes, 2007, 2010; Viana; Santos; Cavalcante Neto; Fumes, 2009; Viana; Santos; Fumes; Barros, 2009; Viana; Santos; Fumes, 2008a, 2008b; Viana; Santos; Neiza, 2008; Araujo; Fumes, 2016.
TOTAL		150

FONTE: Banco de teses da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, IBICT, Domínio Público, outros (2017), elaborado pela autora (2017).

Deste total, 128 trabalhos resultaram de pesquisas empreendidas pelos integrantes do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade – NEEDI, grupo vinculado à UFAL - Universidade Federal de Alagoas e os outros 22 trabalhos têm origens diversas.

Tabela 5 – Origem dos trabalhos localizados (2003-2017)

↓Origem Tipo de doc. →	Teses	Dissertações	Livros	Capítulos de livros	Artigo em Periódicos	Trabalhos publicados em Anais	Total
NEEDI	1	10	2	20	15	80	128
DIVERSAS	1	08	-	-	2	11	22
TOTAL	2	18	2	20	17	91	150

FONTE: Banco de teses da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, IBICT, Domínio Público, outros (2017), elaborado pela autora (2017).

Das 18 dissertações, 16 tiveram origem em programas de Pós-Graduação da UFAL - Universidade Federal de Alagoas, Campus Sede em Maceió, sendo: 11 do Mestrado em Educação; uma do Mestrado em Ensino da Saúde; uma do Mestrado em Direito; e, três do Mestrado em Educação Brasileira. Uma dissertação era da PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, e uma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

Ao analisarmos os dados gerais das dissertações identificamos que dez estiveram sob a orientação da Profª Drª Neiza de L. F. Fumes, pesquisadora do ONEESP²⁶, coordenadora do Observatório de Educação Especial do Estado de Alagoas – OEEEEAL, que integra a rede de pesquisa colaborativa constituída pelo ONEESP e pretende analisar a política de implantação das salas de recursos multifuncionais - SRM no Estado de Alagoas. A pesquisadora também coordenava o NEEDI cujo objetivo era pesquisar práticas de inclusão que envolviam temas como: a formação de professores, interações na escola inclusiva, estratégias para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, inclusão na Educação Superior, Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, tecnologias assistivas, políticas públicas, avaliação da aprendizagem e os diversos tipos de deficiências.

O NEEDI contava, em 2016, com 17 participantes pesquisadores entre professores, mestrandos e graduandos. A soma da produção de seus componentes foi identificada neste levantamento como sendo a mais significativa (128 trabalhos) sobre o tema no Estado de Alagoas²⁷. A leitura dos resumos destes 150 trabalhos nos possibilitou identificar algumas categorias temáticas a partir do tema inicial *Educação Especial no Estado de Alagoas* e

²⁶ Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) coordenado pela Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes. Reúne pesquisadores de diversas universidades do país que vêm realizando pesquisas, divulgando a produção dos conhecimentos na área, assim como promovendo a formação continuada para professores de salas de recursos multifuncionais.

²⁷ Conforme informação no site <http://neediufal.blogspot.com.br/2010/12/pesquisadores.html>. Acesso em: 24 maio 2017.

quantificar os trabalhos nestas categorias.

Tabela 6 – Categorização temática dos trabalhos (2003-2017)

Tipo de doc. → ↓ Origem	Teses	Diss.	Livro	Cap. de Livro	Art. em Periódico	Trab. em Anais	Total	%
Práticas de inclusão	0	6	1	5	4	21	37	24,7
Formação de professores para a inclusão	2	4	0	1	3	15	25	16,7
Educação Física e inclusão	0	0	0	7	4	14	25	16,7
Inclusão no Ensino Superior	0	4	0	3	1	12	20	13,3
Inclusão e políticas públicas	0	1	0	0	1	08	10	6,7
Inclusão na visão do incluso	0	1	0	0	1	8	10	6,7
Inclusão na pós-graduação	0	0	0	0	1	5	6	4
Inclusão e legislação	0	0	0	2	1	1	4	2,6
Inclusão e def. intelectual	0	0	0	0	0	3	3	2
Saúde Mental	0	0	1	0	2	0	3	2
Temas gerais Ed. Especial e/ou Inclusão.	0	1	0	2	0	1	4	2,7
Inclusão e família	0	0	0	0	0	0	2	1,3
Inclusão e o setor privado	0	1	0	0	0	0	1	0,6
TOTAL	2	18	2	20	17	91	150	100

FONTE: Banco de teses da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, IBICT, Domínio Público, outros (2017), elaborado pela autora (2017).

Percebemos que a produção que se destacou envolveu os temas das práticas de inclusão (37), fossem elas observadas em salas de recursos multifuncionais (SRM) ou em salas de aula do ensino comum, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Estes trabalhos trataram de situações pontuais sobre a inclusão de alunos por meio de adaptações curriculares, uso de tecnologias da informação e comunicação, formas alternativas de avaliação promovidas por professoras do ensino regular e da sala de recursos.

As metodologias utilizadas nestes trabalhos, em sua maioria, foram o estudo de caso e a história de vida. As análises estiveram voltadas a três aspectos principais: a) a responsabilização do (a) professor (a) frente à inclusão; b) o papel das tecnologias da informação e da comunicação no processo de inclusão; e, c) a capacidade do aluno que possui alguma deficiência em se adaptar ao ambiente escolar, seja a sala de aula comum ou a SRM.

Este tema também predominou nas dissertações de mestrado (6) que trataram de: 1) software para a prática da língua portuguesa escrita por pessoas surdas (NOGUEIRA, 2009); 2) atividade docente de um professor do ensino superior que tem aluno com deficiência física incluso e as contribuições da técnica da autoconfrontação simples para sua prática pedagógica (SANTOS, 2011); 3) consultoria colaborativa como forma de pesquisa realizada com uma professora e sua turma de 28 alunos, dos quais um apresentava deficiência auditiva, com a finalidade de colaborar com práticas de inclusão e servir de instrumento de formação continuada de professores (SOUZA, 2011); 4) atividade docente de uma professora envolvida em um processo de consultoria colaborativa para a inclusão escolar de um aluno com paralisia cerebral (DOUNIS, 2013); 5) significações constituídas por uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre sua atividade docente em turma regular, na qual estivessem incluídas alunas com deficiência intelectual (SANTOS, 2013); 6) ações colaborativas de uma professora de SRM e uma de sala de aula regular a fim de auxiliar no desenvolvimento da escolarização de um aluno com surdez em uma escola regular municipal de Craíbas/AL (SARMENTO, 2013).

Na sequência se destacaram os trabalhos sobre a formação de professores para a inclusão (25). Entre estes trabalhos foram localizadas duas teses de doutorado que abordaram: 1) o processo de constituição profissional do professor de Educação Especial a partir de três fatores: formação inicial, formação continuada e exercício da docência (MERCADO, 2016); 2) a percepção de professores e alunos do curso de Pedagogia da UFAL sobre a implementação do modelo inclusivo neste curso de formação de professores (ALMEIDA, 2014).

O tema da formação de professores esteve presente em quatro dissertações de mestrado. As contribuições da pesquisa e consultoria colaborativa na formação continuada de professores que atuam com alunos do PAEE foram abordadas por Souza (2011) e Santos (2014). A formação continuada para o AEE na modalidade de Educação à Distância - EAD foi investigada por Silva (2010) e, Barros (2010) analisou o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada desenvolvida pela rede municipal de ensino de Maceió, na perspectiva da educação inclusiva. Os demais trabalhos foram voltados prioritariamente para

experiências de formação daqueles que atuam ou atuarão com o AEE em SRM ou com alunos inclusos em classes comuns tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Trabalhos sobre a inclusão em aulas de educação física (25) também se destacaram neste levantamento. As discussões trataram da educação física adaptada, fosse para atender alunos com deficiência física incluídos na Educação Básica ou no Ensino Superior. Nos trabalhos sobre a inclusão no Ensino Superior (20) foram abordados aspectos do trabalho docente diante da presença de aluno incluso e os desafios do acesso e permanência do aluno com deficiência. Nestes trabalhos predominou o uso da técnica de autoconfrontação aplicada a professores e alunos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

É importante destacar qual a abrangência identificada nas pesquisas destes 150 trabalhos. Percebemos uma grande concentração de pesquisas realizadas no e sobre o município de Maceió (131). Em apenas nove trabalhos os autores se propuseram a desenvolver o estudo de um tema abrangendo o Estado de Alagoas como um todo. Dos 102 municípios alagoanos, apenas seis foram foco de estudos sobre algum aspecto da Educação Especial.

Tabela 7 – Abrangência dos trabalhos (2003-2017)

Tipo de doc. → ↓ Origem	Teses	Diss.	Livro	Cap. de Livro	Art. em Periódico	Trab. em Anais	Total	%
ESTADO DE ALAGOAS		1	-	1	-	7	9	6
ARAPIRACA		1	-	-	-	2	3	2
CRAÍBAS		1	-	-	1	1	3	2
DELMIRO GOUVEIA		-	-	-	-	2	2	1,3
MACEIÓ	2	15	2	19	15	78	131	87,3
PALMEIRA DOS ÍNDIOS		-	-	-	-	1	1	07
PÃO DE AÇÚCAR					1		1	0,7
TOTAL	2	18	2	20	17	91	150	100

FONTE: Banco de teses da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, IBICT, Domínio Público, outros (2017), elaborado pela autora (2017).

Dos nove trabalhos que trataram de uma temática sobre a Educação Especial e a inclusão de forma mais abrangente no Estado de Alagoas, sete são trabalhos publicados em anais de eventos, um é capítulo de livro e uma é dissertação de mestrado.

Considerando as categorias já levantadas neste trabalho, os sete artigos podem ser assim classificados: a) inclusão e políticas públicas (PAVEZI, 2013, 2014); b) formação de professores para a inclusão (MERCADO; FUMES, 2014); c) inclusão e deficiência intelectual (SANTOS; BARBOSA, 2011a, 2011b); d) inclusão e legislação (FIGUEIREDO, 2003; BUENO, et al., 2005).

O capítulo de livro tratou da formação continuada de professores de AEE que atuavam ou iriam iniciar as suas funções nas SRM do Estado de Alagoas (SILVA; SANTOS; FUMES, 2014) enquanto a dissertação de mestrado de Lima (2013) analisou como acontecia a inclusão de alunos com deficiência no cenário dos cursos superiores da área da saúde da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Embora o título indique se tratar de uma pesquisa abrangente, os sujeitos da pesquisa frequentavam duas instituições localizadas na capital do Estado, Maceió. O autor concluiu que a inclusão no seu campo de investigação era um acontecimento tímido e carente de políticas institucionais de apoio docente e discente (LIMA, 2013).

Temas como a inclusão e as políticas públicas (10) e, a inclusão e a legislação (4), que são aspectos que nos interessam particularmente no que se refere às políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, são pouco frequentes nestes trabalhos e serão analisados a seguir.

1.2 COMO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL É ABORDADA?

Foram localizados 14 trabalhos que abordaram as políticas de Educação Especial em Alagoas: uma dissertação (LYKOUROPOULOS, 2007), dois capítulos de livros (BARROS; SIMÕES; FUMES, 2009; FUMES, 2010), dois artigos publicados em periódicos (BUENO et al., 2005; CALHEIROS; FUMES, 2014), e nove trabalhos completos publicados em anais (FUMES; VILELA, 2014; FUMES, et al., 2013; FUMES; SANTOS, 2013; FIGUEIREDO, 2003; PAVEZI, 2013; PAVEZI; MATIAS, 2014; PAVEZI, 2015; SARMENTO, 2009; SILVA, et al., 2013).

Lykouropoulos (2007) pesquisou as políticas de inclusão de alunos com deficiência na Rede Municipal de Maceió/AL. Analisou a incorporação destas políticas por duas escolas desta rede durante a vigência do Projeto Político-pedagógico e Plano Plurianual 2001-2004, que se estendeu até 2006. Baseou-se na análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação e de documentos escolares, dados estatísticos e relatos de membros do

Departamento de Educação Especial, bem como de dirigentes, pedagogos e professores das escolas envolvidas na pesquisa.

Partindo das hipóteses que: a) a forma como vinha sendo operacionalizado o acesso e permanência dos alunos com deficiência a partir das políticas de inclusão, acobertavam o caráter seletivo da escola brasileira; e que b) as características das escolas e a forma como suas equipes se apropriavam das políticas resultavam na implantação da inclusão de diferentes modos, Lykouropoulos (2007) concluiu que: embora o acesso estivesse legalmente garantido os dados não confirmavam nem o acesso nem as condições satisfatórias para a escolarização destes alunos, e que, embora as políticas fossem apropriadas de formas diferentes em cada uma das escolas pesquisadas, as representações hegemônicas condicionavam fortemente esta apropriação.

O tratamento legal dispensado às pessoas com deficiência na Lei Orgânica do Município de Maceió/AL (1990) foi discutido em um capítulo de livro por Barros, Simões e Fumes (2009) e a base legal para a inclusão de alunos com deficiência foi abordado por Fumes (2010) em outro capítulo de livro. Os estudos concluíram que não havia legislação específica voltada para a Educação Especial no município de Maceió, portanto as ações da Secretaria Municipal de Educação eram conduzidas exclusivamente pela Lei Orgânica do Município.

Na Revista Brasileira de Educação Especial foram localizados dois artigos referentes ao tema investigado. Em um deles Bueno et al., (2005) apresentaram mapeamento e análise das semelhanças e diferenças regionais sobre as bases legais e os princípios e diretrizes da Educação Especial em estados brasileiros, incluindo Alagoas. O objetivo do trabalho foi constituir material de referência para outros pesquisadores da área. Foi observado pelos autores que, em geral, os documentos se reportavam às declarações internacionais e à legislação educacional do país. Os autores questionaram a limitação do número de alunos com deficiência a serem matriculados em cada classe, bem como a proibição da matrícula de alunos com diferentes tipos de deficiências na mesma turma e apresentaram outros aspectos que julgaram relevantes em sua análise. (BUENO, et al., 2005)

Em outro artigo, Calheiros e Fumes (2014) resgataram aspectos históricos da Educação Especial em Maceió/AL e analisaram o atual processo de implantação do que chamaram de *política do atendimento educacional especializado (AEE)*. Partiram da caracterização geográfica, política, econômica, social e educacional de Maceió e desenvolveram o estudo mediante análise documental, concluindo que apesar do município ser novo vem se esforçando em responder à atual política do AEE. Apontaram algumas

dificuldades relacionadas à precariedade da estrutura física das escolas e falta de profissionais habilitados que resultaram, segundo os autores, do descaso de más administrações públicas.

Os nove trabalhos completos publicados em anais abordaram as seguintes temáticas:

- três trataram do programa de implantação de SRM em Maceió/AL (FUMES; VILELA, 2014; FUMES, et al., 2013; FUMES; SANTOS, 2013);
- o trabalho de Figueiredo (2003) analisou documentos contendo princípios, diretrizes e normas da Educação Especial que definem a política dessa modalidade de ensino nos Estados da Região Nordeste: Rio Grande do Norte, Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Alagoas, Maranhão e Sergipe. A autora observou a presença do princípio da inclusão como meta a ser alcançada, e a Educação Especial como promotora da inclusão, o que foi criticado pela mesma, pois esta defendeu que a inclusão fosse efetivada pela via da escola regular;
- os trabalhos de Pavezi (2013, 2015) autora desta tese, e Pavezi e Matias (2014), analisaram a implementação da atual política de Educação Especial (BRASIL, 2008) sendo que: um deles analisou o avanço da matrícula na Educação Especial e a permanência dos baixos índices educacionais em Alagoas, concluindo que este avanço da matrícula não veio acompanhado das condições necessárias para a melhoria da qualidade da educação (PAVEZI, 2013); outro caracterizou o Estado de Alagoas e o município de Delmiro Gouveia para situar o leitor sobre o cenário em que se devem implementar as políticas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, concluindo que o acesso a todos estes sujeitos ainda não está sendo garantido (PAVEZI, MATIAS, 2014); e o terceiro analisou a efetivação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007b) e de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, sob a coordenação da Diretoria de Políticas de Educação Especial da DPEE/SECADI/MEC²⁸, e concluiu que a implementação destes programas no Estado de Alagoas ainda não vem realizando os objetivos propostos. (PAVEZI, 2015);
- Sarmento (2009) analisou as políticas de formação de professores de Educação Física da Rede Estadual de Alagoas visando à efetivação da Educação Inclusiva e concluiu que é necessário um tratamento diferenciado para se garantir a igualdade em relação à participação social tomando a pessoa com deficiência como sujeito desta política;
- Silva *et al* (2013) apresentaram resultados de uma pesquisa-ação realizada em Palmeira dos Índios/AL sobre a política de formação docente voltada à educação inclusiva. Concluíam que as iniciativas neste sentido são pontuais e pouco articuladas sendo necessário criar uma cultura de formação no município.

²⁸ Diretoria de Políticas de Educação Especial/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão./Ministério da Educação.

As principais conclusões a partir da revisão dos trabalhos sobre políticas de Educação Especial em Alagoas são as seguintes: a) as pesquisas concentraram-se na descrição e análise da implementação das políticas, principalmente a partir do programa de implantação das SRM e do programa de formação continuada de professores para a Educação Especial; b) apontaram as fragilidades e dificuldades do sistema educativo do Estado de Alagoas no sentido de garantir a inclusão por meio da implementação da política nacional.

A partir da leitura destes trabalhos percebeu-se que, no Estado de Alagoas, há uma tendência em reproduzir as políticas nacionais em vez da criação de políticas locais. No entanto, problemas da própria PNEEPEI associados a um conjunto de elementos do contexto da prática dificultam a inclusão educacional dos alunos do PAEE nas escolas das redes públicas em Alagoas.

1.3 QUAIS AS LACUNAS?

Observamos que a produção acadêmica sobre as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas é escassa. No que se refere a pesquisas sobre políticas educacionais, as pesquisas enfocam prioritariamente as escolas de Maceió. Os trabalhos localizados, em sua maioria, não circulam em meios acadêmicos com muita intensidade por se concentrarem em publicações de anais de eventos da área da educação.

Algumas investigações corroboraram esta constatação como a análise das pesquisas em Educação Especial no Brasil nos anos de 2001 a 2003 realizada por Marques, et al. (2008). Este pesquisa resultou na elaboração de um quadro no qual indicaram a produção de teses e dissertações em 25 programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições de Ensino Superior no Brasil. No quadro não havia registros de trabalhos provenientes de Alagoas neste período.

Na análise da produção do GT 15 sobre Educação Especial da ANPED²⁹ as autoras Garcia e Michels (2011) apresentaram um quadro da produção deste grupo sobre Política Educacional para a Educação Especial, e listaram 29 trabalhos do período compreendido entre 1991-2010. Ao analisarmos este levantamento não localizamos trabalhos sobre o Estado de Alagoas nem a presença de pesquisadores vinculados a instituições de ensino de Alagoas. Nos trabalhos sobre redes municipais não havia referência a municípios alagoanos e entre os estudos referentes a estados brasileiros, Alagoas não estava presente.

²⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Destacamos a pesquisa realizada por Calheiros e Mendes (2013) quanto à produção científica sobre a formação de professores do *III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial*, que reuniu pesquisadores de diversas instituições de ensino do país. Este levantamento localizou três trabalhos sobre formação de professores para a Educação Especial em Alagoas.

Embora também pertençam ao PAEE, os alunos com altas habilidades, superdotação, bem como aqueles que estão impossibilitados de frequentar a escola por problemas de saúde, não foram localizadas pesquisas sobre a atuação das políticas de Educação Especial para estes sujeitos. A Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), orienta que sejam organizadas atividades a fim de promover o enriquecimento curricular e o avanço ou conclusão da escolarização em menor tempo, para os alunos com altas habilidades e superdotação. Recomenda também a organização de classes hospitalares e atendimento domiciliar para aqueles que dele necessitam, temporária ou permanentemente.

O resultado desta revisão de literatura indica a importância e a necessidade de se empreender mais estudos no que se refere às políticas de Educação Especial e sobre como estas políticas vem sendo colocadas em ação no Estado de Alagoas. Consideramos que o referencial teórico utilizado nesta pesquisa possibilitou uma análise abrangente das políticas de Educação Especial por compreender todos os contextos nos quais ela é produzida e atuada.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos o referencial teórico-metodológico o qual se fundamenta na abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), na teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)³⁰ e em conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007, 2004a, 2001a). Para subsidiar teoricamente os achados e as análises apresentamos conceitos diretamente relacionados ao objeto investigado, os quais consideramos fundamentais para sua compreensão, tais como: Estado, política, política pública, Política Educacional, Educação Especial, política de Educação Especial, público e privado, direito educacional, inclusão.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (*POLICY CYCLE APPROACH*), DA TEORIA DA ATUAÇÃO E DA TEORIA SOCIAL DE BOURDIEU NA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada por Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), bem como a teoria da atuação da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) oferecem elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade. A trajetória da política se desenvolve num ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática³¹.

No decorrer deste capítulo aprofundamos a caracterização destes contextos, que resumidamente podem ser assim definidos: a) contexto de influência: é o contexto em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; b) contexto da produção do texto: neste contexto o discurso dominante sobre a política é

³⁰ A abordagem do ciclo de políticas tem sido empregada por diversos pesquisadores brasileiros. A respeito do uso desta abordagem, ver Mainardes e Stremel (2015); Mainardes e Gandin (2013a, 2013b); Mainardes (2017)

³¹ Ao aprofundar sua análise e responder as críticas feitas ao ciclo de políticas, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Estes dois contextos se inserem e ampliam os aspectos a serem analisados nos contextos da prática e da influência respectivamente, sendo considerados uma extensão dos mesmos (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

representado por meio de texto político que pode assumir diversas formas como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política; c) contexto da prática: é onde a política é colocada em ação e está sujeita a interpretação e recriação, é onde produz efeitos e consequências (MAINARDES, 2006).

No livro *Como as escolas fazem as políticas* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), Ball e colaboradores apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*). A partir desta teoria, compreende-se que as políticas não são meramente implementadas, mas são colocadas em ação com diversas adaptações, ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas.

As dimensões contextuais da teoria da atuação da política, que contribuem para a análise do objeto desta pesquisa, compreendem os seguintes elementos: a) Contextos situados: dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais; história e características das comunidades onde as escolas estão inseridas (perfil socioeconômico); dados sobre matrículas na Educação Especial; b) Contextos materiais: infraestrutura das escolas; recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade; recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo; c) Culturas profissionais: representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão; formas de condução ao cargo de direção e autonomia da escola; garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e a serviços de apoio à inclusão; pontos de vista dos agentes escolares em relação à presença do aluno do PAEE na escola comum; níveis de responsabilidade dos agentes escolares pela inclusão dos alunos do PAEE na escola; d) Contextos externos: imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais; relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais; políticas de apoio à gestão escolar; expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa em relação aos efeitos da escolarização para os alunos do PAEE.

A perspectiva epistemológica destas abordagens, em sua gênese, estava baseada no pós-estruturalismo, mas seus formuladores, Ball, Bowe e colaboradores (1992, 1994, 2006b, 2016) passaram a utilizar um referencial mais flexível e pluralista, ancorado na ideia de inter-relacionamento de teorias que McLennan (1996 apud BALL, 2006b) chama de *teorização combinada*, mantendo o cuidado em relação à coerência e evitando o reducionismo. Neste sentido, “[...] as pesquisas atuais de Ball, baseadas no pluralismo, possibilitam a utilização de conceitos de autores de diferentes perspectivas epistemológicas [...]” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 152). Deste modo, fica favorecida a interlocução proposta nesta investigação com os conceitos da teoria da estrutura social de Pierre Bourdieu para a análise das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas.

A perspectiva epistemológica que se fundamenta na teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, ou seja, no estruturalismo construtivista³², considera a presença de estrutura subjacente ao social e sustenta que estas são produto de uma “[...] gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação.” (BOURDIEU, 2004a, p. 149). Os agentes incorporam as estruturas sociais, mas também provocam mudanças no mundo social por meio de suas ações. Os principais conceitos elaborados por Bourdieu, adotados nesta investigação, são os conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* além da utilização do termo *agente* como referência tanto a sujeitos quanto a instituições sociais (BOURDIEU, 2007, 2004a, 2001a).

Os conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu foram desenvolvidos, reformulados e aprimorados durante suas pesquisas empíricas nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Encontramos estes conceitos expostos em todas as suas obras, no entanto, sua evolução é mais bem percebida nas obras: *A distinção: crítica social do julgamento*; *Coisas Ditas*; *Meditações Pascalianas* (BOURDIEU, 2007, 2004a, 2001a), cujas originais foram publicadas em 1979, 1986 e 1997 respectivamente. Trata-se de conceitos complexos, e para não incorreremos no risco de reduzir sua abrangência exploramos seus significados no decorrer deste capítulo.

A título de introdução destes conceitos, podemos assim defini-los: a) *habitus*: sistema de disposições que se constitui a partir da incorporação da estrutura objetiva do mundo social na forma de esquemas de percepção, pensamento, apreciação, julgamento e classificação que orientam a ação dos agentes, com efeitos na realidade do mundo social, sendo ao mesmo tempo um princípio gerador de práticas e de representações (BOURDIEU, 2001a); b) *campo*: é um segmento do espaço social, um microcosmo relativamente autônomo, com leis e regras próprias, capital e objeto de interesse específico. É ao mesmo tempo constituído e constituinte do *habitus* dos agentes, que lutam a partir da sua posição e disposição a fim de ali tornar dominantes os valores que defendem; c) *poder simbólico*: é o poder de construção da realidade mediante a construção e legitimação dos sistemas simbólicos, no campo social. O poder simbólico está presente em todos os microcosmos, no entanto, no campo social global este poder é exercido legitimamente pelo Estado por intermédio dos atos das instituições que o compõem (BOURDIEU, 2001a, 2004b, 1989a).

Nesta teoria, o espaço social ou campo social é entendido como um macrocosmo constituído por diversos microcosmos. Os microcosmos são outros campos que se configuram como segmentos do todo social e se inter-relacionam. Portanto, os contextos da abordagem do

³² Embora o autor seja contrário à atribuição de rótulos e classificações, no intuito de evitar mal-entendidos, se auto define nesta obra como construtivista estruturalista ou estruturalista construtivista. (BOURDIEU, 2004a, p. 149)

ciclo de políticas e as dimensões contextuais da teoria da atuação estão inseridos no campo social. Na análise de políticas educacionais é necessário considerar os campos e subcampos nos quais elas são discutidas, disputadas, transformadas em texto e colocadas em ação.

A análise de políticas educacionais, nesta perspectiva, tem início antes de sua elaboração em forma de texto e segue até sua atuação em escolas situadas. Parte-se do contexto das influências globais, que na teoria de Bourdieu (1989a) pode ser explicado a partir do conceito de poder simbólico, o qual é constituído de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações, localizando-se no campo social ou macrocosmo.

Nesta pesquisa, as análises do objeto nos contextos de influência, produção do texto e contexto da prática em suas diversas dimensões, se dão no campo das políticas educacionais³³ onde se inserem as políticas de Educação Especial, e no campo educacional compreendendo o sistema de ensino do Estado de Alagoas.

É no campo educacional que as políticas educacionais são colocadas em ação pelos agentes escolares. É importante levar em conta que um campo se constitui a partir de: autonomia relativa por se tratar de um microcosmo dotado de leis próprias; capacidade de retradução do mundo exterior; e a existência de uma lógica própria (BOURDIEU, 2004b).

O conceito de autonomia, acima esboçado, permeia as análises desta tese e foi desenvolvido por Pierre Bourdieu a partir do significado etimológico da palavra autônomo, ou seja, “[...] que tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento.” (BOURDIEU, 2011, p. 195). Uma vez que o campo social é composto por diversos subcampos, que funcionam numa relação de interdependência entre si, permeados pelo poder simbólico sob domínio do Estado, esta autonomia é sempre relativa. Portanto, cada campo constrói seu grau de autonomia, a qual se reflete nas práticas das suas instituições e agentes, em razão da posição que ocupam no campo e do capital específico que possuem.

A teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) considera a existência de certo grau de autonomia do contexto escolar, o que se refere tanto à definição de suas próprias leis como às respostas ou resistência que oferece às pressões externas, advindas do macrocosmo e de outros campos ou subcampos. Portanto cabe esclarecer que Ball, Maguire e Braun (2016) rechaçam a noção de que as políticas sejam *implementadas* no contexto da prática e assumem o conceito de *atuação*, ou seja, as políticas são transformadas em ação, a partir de um conjunto de dimensões contextuais.

³³ Stremel (2016) explorou a questão da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Segundo a autora, no Brasil a política educacional é um campo em expansão e ainda em construção.

Os autores buscam superar a definição corrente do termo *implementação* como algo a ser realizado pelos sujeitos de forma passiva e acrítica. Para tanto apresentam a teoria da atuação, a qual inclui as pessoas na política afirmando que “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita³⁴ nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

As políticas, portanto, não são apenas *implementadas* uma vez que no contexto da prática ficam sujeitas a processos de interpretação, tradução, reinterpretação e recriação pela ação ativa de seus atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A ação destes atores, chamados de agentes na teoria social de Pierre Bourdieu, não é totalmente determinada pela posição que ocupam no campo (neste caso o campo educacional) dada a característica dualista do *habitus* que é ao mesmo tempo estruturado e estruturante, como será discutido adiante.

Embora os três contextos tenham igual importância na análise de políticas, é preciso levar em conta a forte determinação da ação do Estado na sua formulação, que se dá no contexto de influências (MAINARDES; GANDIN, 2013). Bourdieu (2004a, 2014a) justifica o poder do Estado como resultado do consenso construído pela violência simbólica que este exerce sobre os agentes, o que lhe confere o papel de organizador da vida social.

O alcance mais amplo na análise de políticas educacionais é possível a partir da conciliação entre o nível macroestrutural com o nível micro. Isso é favorecido ao incluir as experiências e percepções das pessoas que vivem os dramas da educação, portanto fazem parte da totalidade social (BALL, 2002; BALL, 2006). A análise estrutural ocorre simultaneamente à pesquisa empírica também no modelo teórico-metodológico de investigação construído por Pierre Bourdieu. Ao considerar as particularidades da realidade empírica situada e datada, como nos propomos nesta pesquisa e explicitamos no Capítulo 3, atuamos nas condições em que é possível retirar o verdadeiro do falso (BOURDIEU; WACQUANT, 1995; BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000).

Partindo desta defesa e justificativa inicial para o uso combinado da abordagem do ciclo de políticas, teoria da atuação e conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu, nesta pesquisa, aprofundamos e detalhamos a imbricação de seus conceitos a seguir.

2.1.1 Contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais no campo global das políticas educacionais

³⁴ A tradução mais adequada na língua portuguesa é “inscrita” ao invés de “escrita”.

Este contexto envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar-se na ideia de que “[...] as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo precisam ser compreendidas historicamente.” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154).

É neste contexto que entra em jogo a luta pela defesa de interesses, onde diversos grupos buscam influenciar na definição dos propósitos da educação. Entram em cena agências multilaterais, grupos políticos, representações da sociedade civil, indivíduos, entre outros que buscam legitimar os conceitos que embasam o discurso sobre a política em disputa. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES 2007; MAINARDES; GANDIN, 2013a)

As influências internacionais, na definição das políticas educacionais nacionais, são analisadas, nesta pesquisa, a partir dos conteúdos de textos produzidos ou apoiados por agências multilaterais como: Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA)³⁵. Compreendemos que estes documentos contêm discursos políticos predominantes, mas que podem ser transformados por meio da ação política.

Ball (2001) afirma que, embora não haja uma transposição total da agenda educacional global, as decisões políticas dos Estados Nação vêm sendo tomadas majoritariamente dentro da lógica do mercado global, levando a certa “[...] convergência de políticas educativas [...]” (BALL, 2001, p. 112).

Esta convergência de políticas educativas pode ser mais bem entendida a partir do conceito de campo global das políticas educacionais, criado por Rawolle e Lingard (2015) a partir da noção e conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu. De acordo com os autores, este é um campo que está acima da nação e tem efeitos na nação. Rawolle e Lingard (2015) argumentam que a criação de dados comparativos sobre o desempenho escolar a nível internacional, como os gerados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outros (TIMMS e PIRLS³⁶), ajudou a constituir o emergente campo global da política educacional.

As influências dos documentos internacionais são analisadas a partir de sua incorporação, em alguma medida, nos documentos que integram a Política Nacional de Educação Especial, selecionados para esta pesquisa.

³⁵ Estas agências multilaterais são produtoras ou são citadas diretamente nos documentos internacionais selecionados para análise do contexto de influência.

³⁶ Third International Mathematics and Science Study - TIMSS (Terceiro estudo internacional de Matemática e Ciências), e, Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS (Progresso no estudo internacional de alfabetização e leitura).

É importante ressaltar que as influências não estão restritas ao contexto inicial de discussões, o qual antecede a elaboração dos textos legais, mas está presente em todas as etapas da trajetória da política (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Nesta pesquisa, não buscamos conhecer os bastidores da elaboração dos documentos internacionais, mas partimos da origem das influências globais sobre eles. Analisamos em que medida os conceitos predominantes são legitimados e incorporados aos documentos que normalizam a política de Educação Especial no Brasil e no Estado de Alagoas.

Considerando a autonomia dos estados brasileiros, no que se refere à elaboração de legislação educacional no âmbito dos Sistemas Estaduais de Ensino e dos Conselhos Estaduais de Educação, os textos que normalizam a Educação Especial no Estado de Alagoas são o foco de análise no contexto da produção do texto.

2.1.2 Contexto da produção do texto: o poder simbólico representado nos documentos que normalizam e orientam a Educação Especial no Estado de Alagoas

Todos os conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu se inter-relacionam, e só é possível compreender como se constitui o poder simbólico a partir da análise de como se instituem os sistemas simbólicos no campo social. Partindo da maneira dinâmica de pensar a construção do mundo social, onde se entrelaçam as estruturas mentais dos agentes sociais (*habitus*) e as estruturas objetivas do campo (mundo dos objetos/real), temos nas representações os elementos produtores e constitutivos da realidade (BOURDIEU, 1989a, 1999a, 2001a).

A política de Educação Especial no Estado de Alagoas, objeto desta pesquisa, assume representações tanto na forma de texto como na forma de discurso. Portanto, é preciso considerar a complementaridade dos conceitos de *política como texto* e *política como discurso* (BALL, 1994, 2002). Com base em Bourdieu (2014a), esta análise considera textos e discursos de políticas públicas enquanto instrumentos e representações de poder simbólico, que colaboram na construção de práticas públicas e de discursos do serviço público.

O texto é o produto que resulta de compromissos que sobreviveram aos embates em diferentes campos de influência. Desde as influências iniciais, as ocorridas nas micropolíticas das formulações legislativas, no processo parlamentar, nas políticas e micropolíticas dos grupos de interesse, e está sujeito a uma pluralidade de interpretações em razão da pluralidade de leitores (BALL, 1994, 2002).

Os discursos constroem algumas possibilidades de pensamento sobre o texto pelas vozes consideradas legítimas e investidas de autoridade, instituindo regimes de verdade (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009; BOURDIEU, 2014a). A credibilidade de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja tomado como verdade consensualmente, entre os demais agentes daquele campo. Portanto, o discurso é, segundo Maguire e Ball (2007) com base em Foucault, sempre parcial e representa apenas um ponto de vista entre vários.

São consideradas como formas de representação de uma política: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2007, p. 29). Os materiais produzidos no contexto da prática, para colocar uma política em ação, também a representam (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Todos se constituem em material para análise de políticas educacionais em uma perspectiva crítica, ao se levar em conta que resultam de processos de disputas e acordos. Portanto, representam grupos que conseguiram obter êxito no controle das representações da política, num determinado campo (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Esta pesquisa parte das influências internacionais/globais na formulação de políticas Nacionais para a Educação Especial no Brasil. Em seguida centra-se prioritariamente na análise do contexto de influência para a formulação, interpretação e tradução destas políticas no Estado de Alagoas. A finalidade da investigação deste contexto é “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes” (MAINARDES, 2007, p. 38) em documentos de políticas de Educação Especial, postas em ação no Estado de Alagoas.

As políticas são colocadas em ação em escolas situadas no campo educacional, daí a importância de incluir na pesquisa o contexto da prática, pois “[...] só compreendemos, verdadeiramente o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista, etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa neste campo [...]” (BOURDIEU, 2004b, p. 29).

2.1.3 Contexto da prática: o *habitus* dos agentes na atuação das políticas de Educação Especial em dimensões contextuais da prática no Estado de Alagoas

É no contexto da prática que efetivamente a política se concretiza por intermédio da ação dos agentes sociais que, influenciados por suas histórias de vida, sua realidade

socioeconômica e cultural, suas possibilidades, recursos e condições objetivas, interpretam e recriam a política produzindo efeitos e consequências, portanto:

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios e interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

A ideia de que as políticas não são meramente *implementadas* é aqui reiterada, evidenciando que no ciclo de políticas os sujeitos não são silenciados, mas dotados de voz (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Na teoria social de Pierre Bourdieu a razão de ser das condutas humanas, aparentemente inconsequentes ou inconscientes, é entendida como resultado da incorporação da realidade objetiva, se tornando *habitus* (sistema de disposições). Por outro lado, a realidade objetiva é estruturada pela ação dos agentes, daí a característica dualista do *habitus* de ser estruturado e estruturante ao mesmo tempo. As estratégias dos agentes dão à ação a aparência de ser totalmente racional, embora seja mais mecânica e automática e visa a um senso prático, que é produto da exposição continuada a situações semelhantes. Portanto, ao colocarem em ação as políticas de Educação Especial, no campo educacional, os agentes não são nem totalmente determinados, nem totalmente livres (BOURDIEU, 2001a, 2004a, 2007, BOURDIEU; EAGLETON, 1996).

Ao colocar a política em ação em condições materiais diversas, e a partir de dinâmicas interpretacionais subjetivas, os agentes sociais produzem resultados/efeitos. Esses efeitos precisam ser incluídos na análise do contexto da prática, como uma extensão deste contexto no que se refere à infraestrutura disponível, culturas profissionais, processos de interpretação e tradução, pressões externas etc. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A distância entre a política e a realidade à qual se destina a torna ideologicamente abstrata e, portanto, mais vulnerável às mediações que se darão no contexto da prática (BALL, 2002). De acordo com Ball, tendemos a pensar no ajustamento dos professores e outros agentes sociais ao contexto e à política, mas não atentamos para o ajustamento da política ao contexto. Nesta pesquisa, analisamos os *ajustes secundários*, que decorrem do compromisso dos agentes sociais no campo educacional. Os ajustes podem resultar tanto em estratégias de contenção da política, por meio de adaptações que não introduzem pressão para

a mudança radical, como em estratégias de ruptura total com a estrutura vigente (BALL,2002).

As políticas de Educação Especial colocadas em ação no Estado de Alagoas são instrumentos simbólicos, e recebem diversos sentidos ao serem interpretadas na e pelas ações dos agentes do campo educacional. As práticas destes agentes se configuram como estratégias que decorrem do *habitus*, cujo papel é unificar e homogeneizar as práticas e os julgamentos de agentes da mesma classe social ou pertencentes ao mesmo campo. Isso não significa que há um determinismo absoluto, mas há uma previsibilidade a partir da posição do agente no campo (BOURDIEU, 2001a, 2007).

A materialidade e as particularidades do campo educacional, onde as políticas educacionais são colocadas em ação por meio das estratégias de seus agentes, não vêm sendo consideradas ao se elaborar estas políticas. Ball et al. (2016) afirmam que a política é desmaterializada quando não se leva em conta o ambiente, bem como seus recursos financeiros e humanos, de onde são extraídos os dados para uma pesquisa. Portanto, desenvolveram e aplicaram os conceitos de variáveis contextuais que interferem nas práticas organizacionais, assim denominados: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais e contextos externos.

A relevância da análise que se dá nos contextos sociais particulares está relacionada, principalmente, ao fato de que estes não são levados em conta na formulação das políticas mais amplas. No entanto, estas políticas são interpretadas, traduzidas e colocadas em ação por diferentes indivíduos e grupos de atores em contextos específicos, a partir de recursos disponíveis e em realidades socioculturais e históricas que afetam sua concretização/efetivação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para efeitos desta pesquisa, se constituem em contextos da prática, duas escolas públicas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, sendo uma escola da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e uma da Rede Estadual de Ensino do mesmo município. Nestes contextos são analisados aspectos relevantes das dimensões contextuais da atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas.

Nas análises destas dimensões contextuais da atuação das políticas educacionais estamos atentos para a falsa aparência de consciência das práticas dos agentes, que acabam se ajustando espontaneamente às necessidades do campo, o que os leva a agir a partir das estruturas incorporadas, de forma mais ou menos automática onde “[...] o agente não é por inteiro o sujeito de suas praticas.” (BOURDIEU, 2001a, p. 169).

Tomamos o sistema de ensino na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), ou seja, como um dos mecanismos que contribui com a perpetuação das estruturas sociais, que se dá por meio da transmissão de poder e de privilégios ao transformar em *mérito escolar* a herança cultural familiar.

Desta forma o sistema escolar exerce a violência simbólica ao impor, dissimuladamente, um *arbitrário cultural* que aumenta, reforça e reproduz a desigualdade entre as classes. Portanto, contribui para a legitimação da ordem estabelecida ao mesmo tempo em que cumpre “[...] sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 208).

Na teoria de Pierre Bourdieu, a cultura pode ser entendida como uma espécie de moeda, de onde decorre a denominação de *capital cultural* para reforçar sua característica de troca. As classes que possuem maior capital cultural o utilizam como instrumento de dominação, impondo-o às classes dominadas de maneira arbitrária, ao que Bourdieu e Passeron (1975) chamam de *arbitrário cultural*. A violência simbólica, exercida pela ação pedagógica escolar, se expressa na imposição legítima e dissimulada da cultura dominante, velada pela aparência de neutralidade e de equidade formal.

A violência simbólica é um fundamento poderoso da ordem social, e seu poder pressupõe a adesão do dominado à legitimidade dos princípios que fundamentam seu estado de dominado. Isso se opera a partir da incorporação das categorias que justificam a dominação como algo inscrito na ordem das coisas, irreversível e natural (*doxa*), e o sistema de ensino contribui para esta dominação.

A fim de possibilitar melhor compreensão sobre a atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, levamos em conta o conceito de *doxa* desenvolvido por Bourdieu para superar o conceito de ideologia. *Doxa* se refere a tudo que é admitido como óbvio e leva os agentes a aceitarem as coisas como elas são, sem conhecê-las, nem questioná-las, como se fossem leis gerais que governam o campo (BOURDIEU; EAGLETON, 1996; BOURDIEU, 2003).

No entanto, tendo em vista que o homem e a sociedade se constituem reciprocamente de forma integrada, sem voluntarismos ou determinismos, a instituição escolar não pode ser entendida como totalmente reprodutora da ordem social por ser orientada por pressões externas, pois apresenta resistência a partir de sua autonomia relativa. O sistema de ensino só

pode ser compreendido, em sua totalidade, se analisado em sua relação com a estrutura das relações de classe, para fugir à sua aparente neutralidade (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Muitos conceitos e concepções sobre as políticas de Educação Especial, colocadas em ação no contexto da prática, colaboram para uma análise relacional deste objeto, portanto, apresentamos na próxima seção os conceitos e concepções que consideramos imprescindíveis nesta pesquisa.

2.2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA GÊNESE À AÇÃO

Esclarecer conceitos que permeiam a constituição do objeto investigado nos permite localizar este objeto num campo ou subcampo. Isso é fundamental para compreendermos a *doxa* deste campo, ou seja, as leis baseadas no senso comum que regulam as lutas por dominação do campo. Como esta análise envolve prioritariamente os campos da Política Educacional e o campo Educacional onde as políticas de Educação Especial são colocadas em ação, partimos de alguns conceitos e concepções que consideramos fundamentais para localizar a gênese das políticas de Educação Especial, como: Estado, política, política pública, política educacional e direito educacional. Em seguida apresentamos conceitos diretamente ligados ao objeto de pesquisa, como: Educação Especial, política de Educação Especial, público e privado, integração e inclusão.

2.2.1 Conceitos que antecedem a gênese das políticas de Educação Especial: Estado, política, política pública, política educacional e direito educacional

Com base nas discussões de Bourdieu (2014a), definir o Estado é algo complexo, pois as representações sobre ele, inscritas em nossas estruturas mentais, podem ser produtos do próprio Estado. Isto se deve ao fato do Estado ser entendido como parte constituinte do campo social ao mesmo tempo em que constitui e estrutura a ordem social.

O campo social é constituído por um conjunto de campos de lutas específicas (campo jurídico, intelectual, religioso, político, etc.) que concorrem entre si para que seu poder seja reconhecido como legítimo. É nesta luta que surge o Estado como metacampo do poder, ou seja, um poder sobre os poderes. O Estado é o campo de acumulação e uso do poder simbólico legítimo, o que lhe garante a manutenção e a reprodução da ordem social a partir do consenso sobre o sentido do mundo social (BOURDIEU, 2011, 2014a). Embora o poder

simbólico seja a forma de capital mais valiosa do Estado, o campo econômico também exerce seu poder sobre ele com repercussão sobre os campos de interesse desta pesquisa.

A política³⁷, nesta perspectiva, se refere aos *Atos do Estado* ou “[...] atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social.” (BOURDIEU, 2014a, p. 39). O Estado exerce a dominação tanto física como simbólica sobre o campo social, e quanto mais eficientemente desempenhar sua dominação simbólica menos necessitará fazer uso da violência física para impor seu poder. As políticas são instrumentos de poder simbólico, sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais, pois são representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público. Com base em Bourdieu (2014a), compreendemos como *interesse público* aquilo que, ao mesmo tempo em que se opõe ao interesse particular, também se refere ao interesse de uma parcela significativa da população de uma nação.

A dissimulação dos interesses do Estado, a que nos referimos, está fundamentada na ideia de que o Estado é um campo social onde são travadas lutas políticas que envolvem agentes de diversos subcampos, visando à posse do capital simbólico. Nesta disputa estão em jogo os interesses dos dominantes e dos dominados. O Estado encontra-se na posição de dominante e faz concessões aos interesses dos dominados, garantindo assim a manutenção da ordem vigente e a sua própria existência e posição no campo social. Estas concessões são editadas em forma de normas pelos agentes e instituições que atuam no campo burocrático.

Embora o campo burocrático detenha o poder sobre todos os poderes, porque edita as normas sobre os outros campos, não se trata de um campo sem disputas. De acordo com Bourdieu (2014a), “O essencial das lutas políticas envolve agentes externos ao campo burocrático, mas que estão numa relação de homologia com os agentes inscritos no campo burocrático e nas lutas inerentes ao campo burocrático.” (BOURDIEU, 2014a, p. 655), principalmente os agentes e instituições dos campos jurídico e político.

A concepção de política, enquanto forma de atividade ou de práxis humana ligada ao conceito de poder, também é destacada por Bobbio (2000, 2002). Para este autor, inicialmente, o conceito de poder se referia aos meios que possibilitavam obter vantagem ou alcançar efeitos desejados. Estes meios compreendiam tanto o domínio da natureza como o

³⁷ Bourdieu (2011, 2014a) aborda distintamente a política e o campo político. Para o autor a política é a luta sobre os princípios de visão, de divisão e de classificação do mundo social presente em todos os campos inclusive e de maneira mais explícita e contundente no campo político. O campo político é considerado um microcosmo assim como outros campos onde apenas os chamados “profissionais” podem jogar o jogo político, sendo os demais agentes que não conseguem adentrar a este campo considerados “profanos”. Ao tratar do campo político Bourdieu (2011, 2014a) se refere à política partidária. Para maior esclarecimento consultar Bourdieu (2011, 2014a).

domínio sobre outros homens (BOBBIO, 2002).

As transformações na forma de organização social, ocorridas principalmente a partir do século XVII, que do ponto de vista de Bourdieu (2014a), levaram à constituição de diversos campos com lutas específicas e daí ao surgimento do Estado moderno, também conduziram, do ponto de vista de Bobbio (2004), a uma mudança na representação da relação política. Esta passou de uma perspectiva onde havia o predomínio dos direitos do soberano sobre os deveres dos súditos, para uma perspectiva em que há o predomínio dos direitos do cidadão sobre os deveres do Estado (BOBBIO, 2004). No entanto, o autor afirma que o modo como os juristas definem o direito público subjetivo, entre eles o direito à educação, parte do princípio que o Estado tem o poder de fazer as leis e por meio delas influenciar a conduta dos cidadãos.

Bourdieu (2011, 2014a) alerta que, nem o Estado nem os campos burocrático, político e jurídico têm autonomia plena, pois se relacionam e exercem influência uns sobre os outros, além de se reportarem ao campo social onde estão os agentes em nome dos quais (ficticiamente) justificam suas ações. Neste jogo de forças, os agentes que atuam nestes campos imputam à política características de interesse público, dissimulando o predomínio dos interesses do Estado em detrimento das necessidades dos cidadãos, na definição das políticas. Isso envolve a prescrição de direitos e deveres no ordenamento jurídico do Estado (BOBBIO, 2007).

De acordo com Franco e Bittar (2006, p. 165), a política tem seu caráter público intensificado quando passa a “[...] atender as necessidades de quase todos da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder.”. O que consiste, de acordo com Rua (1998), num conjunto de procedimentos, formais e informais, que expressam relações de poder. Esses procedimentos se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos, contribuindo para a manutenção e a reprodução da ordem social pelo consenso dos agentes, e por consequência à perpetuação do Estado moderno.

Portanto, concordarmos que nenhuma política é neutra, pois é engendrada a partir de conflitos e correlação de forças em um contexto complexo e multifacetado, definido por condicionantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais (BALL, 1994).

É de fundamental importância considerar a dimensão processual da elaboração das políticas públicas, as quais sofrem influências de múltiplos contextos. De acordo com Mainardes (2009), isso:

[...] implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-

partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas. (MAINARDES, 2009, p. 10).

As políticas educacionais, como integrantes das políticas sociais, também resultam destas influências e precisam ser analisadas a partir da multiplicidade de aspectos envolvidos. Franco e Bittar (2006) afirmam que as políticas educacionais “[...] fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação.” (FRANCO; BITTAR, 2006, p. 165).

As políticas educacionais de uma nação, assim como outras políticas sociais, se compõem de uma vastidão de documentos legais, programas, projetos e ações financiados de acordo com o disposto na sua legislação.

Para que se efetivem, as políticas educacionais precisam estar inscritas no ordenamento jurídico do Estado, daí decorre a necessidade de discutirmos, ainda que brevemente, a constituição do Direito Educacional no Brasil.

A regulamentação dos direitos do homem, no ordenamento jurídico dos Estados nacionais, se amplia constantemente na medida em que as relações sociais se tornam mais complexas, daí decorre a organização do campo jurídico em diferentes ramos. Nas palavras de Bourdieu (1989b):

O campo jurídico é o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social. (BOURDIEU, 1989b, p. 212).

Ao exercerem o *direito de dizer o direito* os juristas consagram uma visão da ordem social, que é a visão do Estado e, à medida que ampliam seu raio de atuação, ao constituírem subcampos especializados em temas específicos do direito, se tornam instrumentos de poder simbólicos cada vez mais influentes e eficientes.

O Direito Educacional resulta das mudanças sociais, que fizeram emergir os chamados *novos direitos*. Esses, tentam contemplar o homem, não mais como um ser genérico e abstrato, mas visto na “[...] especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente, etc.” (BOBBIO, 2004, p. 33).

A discussão em torno do surgimento do Direito Educacional, enquanto um novo ramo ou subcampo do direito, ganhou força no Brasil a partir da década de 1970, e vem contribuindo consequentemente com o avanço da discussão quanto ao direito à educação (MOTTA, 1997; BOBBIO, 2004; JOAQUIM, 2009).

De acordo com Motta (1997), ao instituir a educação como um direito de todos, ao mesmo tempo em que determina sua obrigatoriedade, o Estado assume junto com a família e a sociedade o dever de provê-la. Ao Estado compete o papel de legislar sobre a educação escolar e aos pais o direito de escolher o tipo de educação, e a obrigação de matricular os filhos na rede regular de ensino. Destacamos que o direito à escolha do tipo de educação é limitado e condicionado a fatores como, por exemplo: a) níveis, etapas e modalidades de ensino ofertados e acessíveis à família; b) condição econômica da família; e c) valor atribuído por ela à educação escolar.

O Direito Educacional Brasileiro é apresentado por Motta (1997) como parte do direito positivo, dado a existência de um ordenamento jurídico específico da área educacional com base nos princípios constitucionais. Esta dimensão do Direito Educacional Brasileiro, que compreende a LDBEN bem como leis e normas complementares é denominada *Legislação do Ensino* (MOTTA, 1997).

Em virtude da multiplicidade de conceitos existentes sobre Direito Educacional, destacamos o seguinte:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento. (JOAQUIM, 2009, p. 115-116).

Este conceito se baseia na existência de um direito misto (público e privado), e apresenta como finalidade do Direito Educacional: mediar as relações entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem a partir da interlocução entre o direito, a educação e outras áreas do conhecimento que se fizerem necessárias. O significado de institutos juspedagógicos, para efeitos deste conceito, se refere a práticas educacionais de natureza ao mesmo tempo jurídica e pedagógica. Um exemplo é o caso da matrícula que, ao ser realizada, garante o acesso do aluno à educação formal e dá cumprimento a um dispositivo legal contemplado na LDBEN nº 9394/96 em seu artigo 6º. (JOAQUIM, 2009).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece que “[...] o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988). Isto confere ao cidadão, que for lesado, a possibilidade de recorrer ao Ministério Público para que promova as medidas necessárias à garantia deste seu direito (CURY, 1989, 1994). Ainda que a não realização de

um direito declarado em lei possa ser justificado pelo Estado com base nas condições objetivas dadas pelo desenvolvimento da sociedade, sua proclamação é um instrumento de luta (BOBBIO, 2004).

É desta forma que compreendemos as políticas de Educação Especial na perspectiva do direito, como um desdobramento das políticas educacionais e por consequência dos Direitos Educacionais. O direito à educação precisa também ser pensado e discutido considerando o sujeito específico, que tomado a partir de critérios de diferenciação que o classificam como pertencente ao PAEE, torna inviável a utilização de igual tratamento em razão de suas diferenças e necessidades.

O princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola decorre do direito constitucional de igualdade perante a lei, assegurado aos cidadãos brasileiros no artigo 5º da CF/88. Com base neste princípio, a igualdade de condições corresponde à ausência de discriminação, tanto para o ingresso como para a permanência dos alunos no sistema educacional.

Cury (2002) aponta a dificuldade em garantir, ao mesmo tempo, o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar. O reconhecimento da igualdade essencial de todas as pessoas se configura como o princípio da não discriminação, enquanto a diferença se refere às características reais de cada homem concreto. Por isso destacamos a importância de se garantir normas universais com base na igualdade dos seres humanos, mas que seja aplicável de acordo com as especificidades de cada um.

Decorre, portanto, a necessidade de legislação especificamente voltada à Educação Especial, como um recurso na garantia do direito à educação para os alunos do PAEE.

Estes conceitos e concepções norteiam as análises sobre as políticas de Educação Especial produzidas e atuadas no Estado de Alagoas.

2.2.2 Conceitos que permeiam a gênese das políticas de Educação Especial: Educação Especial, integração e inclusão, público e privado

Partimos da ideia que a Educação Especial oferece um atendimento especializado ao seu público-alvo, que se constitui de pessoas com características que as diferenciam das demais, por isso a necessidade de analisarmos a origem da *diferença*. A história da humanidade revela que quando o homem começou a associar-se a outros homens para viver em comunidade passou a classificar os integrantes deste grupo. Nesta perspectiva a ideia de diferença e desigualdade surgiu com a vida em sociedade.

Para Rousseau (1995) existem duas espécies de desigualdade, uma que ele chama de natural ou física e outra que chama de moral ou política. Embora reconheça que há diferenças naturais entre os homens afirma que, no estado natural as diferenças não são consideradas grandes o bastante para “[...] tornar um diferente do outro [...]” (ROUSSEAU, 1995, p. 266). Já no estado civil a igualdade de direito é *quimérica e vã*, uma vez que as leis são sempre favoráveis aos mais fortes.

A desigualdade se acentua com o surgimento da sociedade civil, e como resultado da interpretação que o homem faz das diferenças naturais. Isso leva a relações de dominação e exploração de uns sobre os outros. A dominação ocorre a partir de uma espécie de convenção criada pelos próprios homens que consiste em “[...] privilégios de que gozam alguns em prejuízo de outros.” (ROUSSEAU, 1995, p. 39).

Neste sentido, a diferença natural das pessoas com doenças contagiosas, deficiências de todas as ordens e com doença mental levaram a desigualdades civis que culminaram na exclusão do convívio social destas pessoas, por serem consideradas um infortúnio (FIGUEIRA, 1995; PESSOTI, 1994; FONSECA, 1995). Portanto, apesar do homem viver em sociedade, a sociedade ainda não se constitui em espaço para a convivência de todos os homens, em condições de igualdade.

Bourdieu (2014a) afirma que o Estado produz e impõe princípios de visão e de divisão, princípios de classificação, ou seja, de estruturas estruturantes do mundo social. Desta forma, institui o lugar dos agentes no mundo social a partir do capital (de qualquer natureza) que possuem, e o lugar para estas pessoas se localizava, e parece ainda se localizar, fora do espaço social geral.

E assim a humanidade vem criando instituições para dar conta dos chamados *desajustados sociais* (BUENO, 2011). Para os leprosos os leprosários, aos doentes mentais os hospitais psiquiátricos, para os idosos os asilos, aos jovens infratores os reformatórios, aos criminosos as prisões, para as pessoas com deficiência antes o abandono ou a morte, depois os asilos e os hospitais, agora escolas regulares e especiais numa perspectiva de inclusão.

Fica evidente que a classificação e hierarquização social ainda se baseiam em critérios essencialistas³⁸, ou seja, em diferenças consideradas profundas e permanentes, mas que se revelam em “[...] propriedades superficiais pelas quais os entes seriam reconhecidos [...]” (PEREIRA et al., 2011, p. 146) invisibilizando as semelhanças entre os sujeitos. Embora

³⁸ De acordo com Pereira et al (2011), “[...] a essencialização pode ser definida como um processo da categorização social caracterizado pela crença na existência de atributos imutáveis concernentes aos entes aos quais a categorização essencialista se aplica.” (PEREIRA et al, 2011, p. 146).

consideremos a perspectiva essencialista das políticas de Educação Especial uma barreira para a inclusão, reconhecemos que as pesquisas com foco nas diferenças destes sujeitos possibilitaram avanços e melhorias para seu tratamento clínico e atendimento educacional.

Com o avanço do conhecimento a partir do desenvolvimento de ciências como a psicologia da aprendizagem, a linguística, a análise experimental do comportamento e outras afins, o enfoque sobre a deficiência mudou, atribuindo melhores condições de intervenção à educação em lugar da medicina. O atendimento aos indivíduos, que atualmente compõem o chamado Público-alvo da Educação Especial – PAEE, passou do assistencialismo para os cuidados médicos e médico-pedagógico, até chegar ao predomínio do atendimento educacional (MARCHESI; MARTÍN, 1995).

Levantamentos realizados por Lipsky e Gartner (1997, apud CLOUGH; CORBETT, 2012) sobre as ideias em torno da oferta de Educação Especial nos Estados Unidos da América, nos últimos 50 anos, identificaram sua evolução em três *eras*:

- 1- a era das instituições
- 2- a era da desinstitucionalização
- 3- a era da adesão da comunidade³⁹.

Já no Brasil, como afirma Mantoan (2001), o atendimento educacional às pessoas com deficiência está dividido em três grandes períodos:

- de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado;
- de 1957 a 1993 – definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- a partir de 1993 – caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Durante estes períodos ora predominou o modelo médico, ora o educacional. O modelo médico ou clínico predominou no Brasil no final do século XIX e início do século XX. Em meados de 1950 apenas quarenta estabelecimentos públicos de ensino regular e três instituições especializadas atendiam alunos com deficiência mental. As instituições especializadas também atendiam alunos que apresentavam outros tipos de deficiência (MAZZOTTA, 1996).

³⁹ Os autores se referem à “era das instituições” como o período em que as pessoas com deficiência eram atendidas exclusivamente em instituições segregadas, sem interação nem integração com a comunidade/sociedade. A “era da desinstitucionalização” é caracterizada por ter sido “[...] marcada pela criação de lares, de grupos e oficinas de enfermagem protegidas que se integraram fisicamente na comunidade, mas que enfatizou a prestação de serviços especializados em ambientes socialmente segregados.” (LIPSKY; GARTNER, 1997, p. 80, tradução nossa). E, a “era da adesão da comunidade” representou a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares associada à oferta de apoios complementares na comunidade. (LIPSKY; GARTNER, 1997).

O abandono das abordagens clínicas, na educação de pessoas com deficiência, e a adesão a processos educativos, de acordo com Januzzi (2004), é fundamentada no marxismo e no materialismo histórico-dialético. Nesta perspectiva, o processo educativo destas pessoas é entendido como parte integrante da vida em sociedade, tendo como determinantes os elementos materiais e de produção. A partir desta concepção a mera existência de recursos, serviços educacionais especiais, e adaptações de toda ordem destinadas ao ensino de pessoas com deficiência, não garante seu sucesso, pois este depende da solução de problemas estruturais.

Outros posicionamentos sobre o tema foram identificados em levantamentos realizados por Clough e Corbett (2012). Os autores categorizaram cinco tendências chave sobre Educação Especial e inclusão predominantes na literatura inglesa, as quais sintetizamos a seguir: a) o legado psico-médico; b) a resposta sociológica; c) abordagens curriculares; d) melhoria das estratégias escolares; e, e) estudos críticos sobre deficiência.

a) O legado psico-médico (1950): entendido como o sistema de ideias amplamente voltadas à medicalização do indivíduo, que era visto como tendo um *defeito* e necessitando de uma educação *especial*.

b) A resposta sociológica (1960): critica o legado psicomédico e chama a atenção para uma construção social das necessidades educacionais especiais.

c) Abordagens curriculares (1970): enfatizam o papel do currículo, sendo que alguns escritores afirmam que este pode criar dificuldades de aprendizagem.

d) Melhoria das estratégias escolares (1980): enfatiza a importância da organização sistêmica na busca da escolaridade verdadeiramente abrangente.

e) Estudos críticos sobre deficiência (1990): afirma que, muitas vezes, para responder aos efeitos da exclusão provocada pelo modelo psicomédico, as políticas são elaboradas *de fora* da educação.

As categorizações apresentadas acima por Lipsky e Gartner (1997), Mantoan (2001), e Clough e Corbett (2012), demonstram uma transição do modelo médico ao modelo educacional no atendimento voltado às pessoas com deficiência, embora ainda coexistam no contexto da prática.

No Brasil, as *Campanhas* criadas pelo governo federal, em 1958, para o atendimento educacional aos *excepcionais*, inauguraram um período de mudanças em relação ao paradigma de atendimento a estes indivíduos. Na década de 1960, na LDBEN n.º 4.024/61 o direito à educação dos *excepcionais* foi contemplado pela primeira vez como dever do Estado, porém, com a manutenção de apoio financeiro à iniciativa privada (MAZZOTTA, 1996).

Do ponto de vista de Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial foi institucionalizada a partir da década de 1970, passando a prevalecer o paradigma educacional. A inserção, no texto da Lei nº 5692/71, sobre a oferta de tratamento especial aos alunos com deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, aliada à criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, reiteram o fortalecimento e supremacia do modelo educacional (FERREIRA; GLAT, 2003).

Algumas mudanças em relação à estrutura do MEC levaram a reconfigurações do CENESP. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP por meio do Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. No início do governo Collor, em 1990, as políticas de Educação Especial passaram à responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica, mas em 19 de novembro de 1992, a SEESP foi restabelecida. Em 2011 a SEESP foi extinta por efeito do Decreto nº 7.680, de 16 de maio de 2011, e passou à responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPPE, subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Estas mudanças, que levam a uma aparente indefinição quanto à posição das políticas de Educação Especial no campo educacional e no campo das políticas educacionais, podem estar relacionadas, do nosso ponto de vista, a fatores como: a) concepções quanto ao caráter integracionista ou inclusivista da Política de Educação Especial, que a coloca ora como um apêndice, ora como um elemento da Política Educacional como um todo; b) tentativa de atender às pressões de alguns segmentos da sociedade civil organizada e do setor privado, que atua na oferta desta modalidade de ensino; c) influência de documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, entre outros fatores que precisam ser estudados.

Podemos afirmar que as políticas de Educação Especial surgem a partir da evolução do conhecimento, que mudou a perspectiva de atendimento às pessoas com deficiências, do modelo médico para o modelo educacional.

Denominações, conceitos e concepções sobre Educação Especial, bem como a definição de quem são os sujeitos atendidos por ela, vêm passando por mudanças, as quais destacamos no Quadro 1 (Apêndice A). Estas resultam de influências de documentos internacionais incorporados aos documentos que normalizam e orientam a oferta de Educação Especial no Brasil.

As mudanças, tanto nas terminologias quanto nos significados que elas encerram, refletem prioritariamente as concepções vigentes no cenário internacional nestes períodos e que foram incorporadas, em certa medida, aos documentos normativos nacionais. O

atendimento educacional especializado, que na Constituição Federal (BRASIL, 1988) é preconizado como dever do Estado para com os *portadores de deficiência*, devendo ser ofertado *preferencialmente* na rede regular de ensino, significou o predomínio de sua oferta em classes ou escolas especiais de forma substitutiva, quando o paradigma da integração era hegemônico.

Atualmente, a concepção sobre a Educação Especial está pautada no paradigma da inclusão, sendo aparentemente mais ampla ao defini-la como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e visa tornar inclusivos os ambientes escolares. Nesta concepção, o atendimento educacional especializado - AEE não deve se restringir ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais – SRM ou em escolas especiais de forma complementar ou suplementar, pois preconiza abranger um conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a promover a autonomia dos alunos do PAEE, dentro e fora da escola.

Um estudo sobre as bases dos paradigmas da integração e da inclusão contribui para a compreensão das mudanças nas políticas de Educação Especial. Julgamos que a análise das experiências no campo das políticas de Educação Especial, em outros países, ajuda a compreender a realidade brasileira. Este processo, na Itália, ficou conhecido como *integração selvagem*, caracterizado pelo ingresso, em massa, dos alunos com deficiência nas escolas regulares elementares. Este processo ocorreu no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, em razão da cessação das escolas especiais, mas sem que as escolas regulares estivessem preparadas para atender educacionalmente esta demanda (MITTLER, 2003; NOCERA, 2007; BAPTISTA, 2009). Mazzotta (2003) alertou, para que o ocorrido na Itália não se repetisse no Brasil diante da possibilidade de uma proposta de inclusão total, que ele chamou de *inclusão selvagem*.

Pesquisas de Pletsch (2014) revelaram que, em muitos casos em que os alunos apresentam deficiências mais acentuadas ou múltiplas, embora estejam matriculados no ensino regular para frequentar uma classe comum, sua frequência à escola se dá exclusivamente nos horários do AEE na SRM. No capítulo 5, apresentamos evidências deste desaparecimento do aluno do PAEE do sistema escolar em decorrência das determinações constantes nos decretos nº 6.571/2008 e 7.611/2011, conforme já havia sido anunciado no *Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva* (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011).

Os problemas causados pela integração total levou a Itália a alterar a legislação, que passou a garantir aos alunos com deficiência o direito de frequentar as escolas e classes

comuns de forma gradativa. Inicialmente foram contemplados os alunos com deficiências físicas leves, em 1971, passando a abranger outras formas e níveis de gravidade das deficiências a partir de 1977. Mudanças na definição e identificação do alunado da Educação Especial, no final da década de 1990, resultaram na ampliação do percentual de alunos nesta modalidade, na ordem de 2% para 20%. No entanto, a destinação de recursos especiais continuou vinculada apenas aos 2% de alunos com *deficiência certificada*⁴⁰ (NOCERA, 2007).

Nocera (2007) destaca como algumas das principais dificuldades para a efetivação do processo de inclusão na Itália: a) mudanças no clima político e sociocultural, que levaram a mudanças na agenda política; b) o foco da inclusão voltou-se para os alunos estrangeiros; c) redução no currículo de formação de professores; d) insegurança causada por reformas e contrarreformas incompletas, marcadas por processos de descentralização e autonomia inacabados; e) conflitos em relação à atribuição de responsabilidade para as instituições, ora centrais, ora locais; f) pouca divulgação das pesquisas da área; e, g) formação inicial e continuada de docentes e gestores essencialmente livresca, ou exclusivamente à distância.

Em sua análise, sobre o percurso da inclusão escolar em alguns países da Europa, Baptista (2009) identificou a coexistência de três formas de ações: a) *unidirecional*, caracterizada pela concentração dos alunos com deficiência no ensino comum; b) *multidirecional*, onde há oferta de diversos serviços, tanto na escola comum como na especial; c) *bidirecionais*, em que são mantidos os dois sistemas e os alunos com deficiência são inseridos em escolas ou classes especiais (BAPTISTA, 2009).

Mendes (2009) analisou a proposta de escolarização de alunos com deficiência na França, considerada o berço da Educação Especial por ter sido o palco das primeiras e principais iniciativas no tratamento e atendimento educacional de pessoas com deficiência, a partir do século XVII. Identificou que, inicialmente, estas experiências foram pontuais, e no início do século XX passaram a fazer parte da legislação Francesa.

A partir da década de 1960, alguns fatores contribuíram para o avanço na regulamentação deste setor na França, como: democratização do ensino; crescente interesse por casos de inadaptação e prevenção de dificuldades dos escolares; crescente crítica ao modelo médico; crítica às instituições, decorrentes do movimento antipsiquiatria; críticas à escola enquanto reprodutora das desigualdades sociais; e aumento no número de classes de

⁴⁰ Nocera (2007) utiliza o termo “deficiência certificada” com referência à confirmação de “deficiência estabilizada ou progressiva” atestada por especialistas em serviços sociais e saúde, nos termos do § 3.º do Art. 3.º da Lei n.º 104/92.

aperfeiçoamento nas escolas públicas.

Mendes (2009) concluiu que a legislação francesa avançou pouco no que se refere à natureza paralela dos dois subsistemas, o da escola comum e o das instituições médico-sociais. Portanto, até o final de sua pesquisa, a coexistência dos dois subsistemas colocava nas mãos dos pais a responsabilidade por optar “[...] por uma escola comum que pouco mudou e que provavelmente resiste a acolher seu filho, ou por uma instituição médico-social, sem compromisso de escolarizá-lo.” (MENDES, 2009, p. 42).

No Brasil, a Educação Especial vem sendo estruturada, desde sua origem, principalmente por meio da ação de instituições privadas, conveniadas às secretarias de educação. Nos últimos anos houve um crescente avanço da atuação de instituições públicas, resultante das discussões internacionais e das políticas nacionais, que incorporaram a perspectiva da inclusão total em seus textos.

A relação público-privado na oferta de Educação Especial, também não foi superada ou transposta no Brasil. Dourado e Bueno (2001) afirmam que, o embate público-privado expressa a interligação entre estas esferas na estruturação e consolidação do Estado brasileiro. Os autores concluem que este confronto se torna mais complexo com as mudanças sociopolíticas, vinculando-se atualmente aos interesses do segmento empresarial e lucrativo.

Mesmo com a reforma do Estado, a partir da década de 1990, o setor privado segue incorporado à estrutura do Estado, atuando na oferta dos chamados *serviços não exclusivos*. Trata-se de organizações públicas não estatais e privadas⁴¹ que atuam, por meio de um contrato de gestão estabelecido com o Estado, na garantia de direitos sociais que passam a ser considerados serviços, como por exemplo, a saúde e a educação (GARCIA, 2004; KASSAR, 2001; CURY, 1989).

O Estado brasileiro mantém o apoio técnico e financeiro às instituições não estatais (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) sem fins lucrativos para a oferta de educação aos alunos do PAEE, desde que sejam conveniadas com o poder executivo do ente federativo competente (BRASIL, 2011). Embora o Estado venha ampliando sua participação na oferta

⁴¹ A distinção entre *público não estatal* e *privado* na oferta do ensino se refere exclusivamente ao componente de financiamento de uma e outra categoria sendo que ambas são de iniciativa privada. São consideradas pertencentes ao setor público não estatal as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, para as quais é previsto constitucionalmente a destinação de recursos ao comprovarem finalidade não lucrativa e por se destinarem a suprir a oferta de vagas não atendida pelo poder público nas etapas de ensino obrigatórias em lei. Enquanto pertencem à categoria de escolas privadas aquelas que visam lucro na oferta do ensino como típicas empresas capitalistas (GARCIA, 2004; CURY, 1989; BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; DOURADO; BUENO, 2001).

de Educação Especial⁴², esta atividade ainda é delegada à iniciativa privada, que tem sua atuação formalizada nos diversos documentos normativos da política de Educação Especial vigentes, perpetuando a atuação simultânea do setor público e privado.

Inicialmente, o objetivo da Educação Especial era promover a normalização, caracterizada pela busca da *normalidade* pelas pessoas com deficiência. O intuito era reduzir as diferenças diante do padrão estabelecido socialmente como normal, por intermédio do desenvolvimento de habilidades que evitassem a exclusão e que reinserisse estas pessoas no convívio social. Do ponto de vista de alguns autores, para o sistema educacional a normalização correspondeu à adequação do aluno às suas estruturas, que se mantiveram inflexíveis (CARVALHO, 2013; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

A integração é considerada, por alguns, como totalmente contrária ao significado de inclusão, por se basear em formas de seleção e classificação que definem em que tipo de programa ou serviço o aluno será inserido: classes especiais, salas de recursos, escolas especiais, classes comuns, classes hospitalares, etc., não sendo todos os alunos inseridos no ensino regular. Estas posturas são encaradas como discriminação social e negação do acesso à cidadania (MANTOAN, 2006; KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997, 2005).

Para Sasaki (1997), a integração emerge como possibilidade de reverter a exclusão social secular sofrida pelas pessoas com deficiência, no entanto, por basear-se no modelo médico atribui a estes indivíduos a responsabilidade por reabilitar-se para viver em sociedade. O autor não nega o mérito da integração em inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que ela consiga transpor as barreiras dadas por sua inflexibilidade e nenhum esforço em promover adaptações, constituindo-se num esforço unilateral. De acordo com esta concepção, a integração promove a inserção de alguns indivíduos ou grupos, não satisfazendo plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência (MANTOAN, 2006; SASSAKI, 1997).

Nos processos de integração mantém-se a segregação, que é o aspecto destacado negativamente, e que fomenta as práticas de exclusão resultantes da dificuldade das pessoas com deficiência em compartilhar dos sistemas de valores dominantes (SÁNCHEZ, 2005).

Um primeiro passo rumo à inclusão surgiu nos Estados Unidos, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a partir do movimento *Regular Education Initiative (REI)*, que pretendia incluir crianças com alguma deficiência nas escolas comuns (SÁNCHEZ, 2005; MENDES, 2006).

⁴² De acordo com o Resumo Técnico do INEP (2014) em 2013 o setor público concentrou 78,8% das matrículas da Educação Especial enquanto o setor privado atuou com 21,2% das matrículas.

Como reflexo destes movimentos nos EUA, é possível identificar, na literatura, duas posições principais. De um lado estão os chamados *inclusivistas*, que embora apoiem a inclusão destes sujeitos no sistema educacional comum, reconhecem seus limites e defendem a permanência dos serviços especializados. Já os *inclusivistas totais* acreditam na transformação da escola, a ponto de tornar-se uma instituição que recebe e atende satisfatoriamente todas as dimensões da diferença humana (MATOS; MENDES, 2014).

O princípio da inclusão surge no Brasil, de acordo com Bueno (2008), a partir da tradução da Declaração de Salamanca. No entanto, o autor aponta divergências na publicação do documento traduzido pela Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE que, em 1994 usou o termo *integração*, e em 2007 o substituiu pelo termo *inclusão*.

Para alguns autores, há equívocos na supressão do uso do conceito de *integração* e em sua substituição pelo uso do termo *inclusão*, o que se justifica pela restrição no significado do termo *inclusão* em relação ao termo *integração*. Etimologicamente, o termo *inclusão* evoca o movimento de interpor (NOCERA, 2007a), enquanto o termo *integração* se traduz por interação, relações de reciprocidade entre o contexto e os sujeitos que dele se aproximam (CARVALHO, 2013; BAPTISTA, 2009).

Por outro lado, há a defesa da substituição do termo *integração* pelo termo *inclusão* para que se institua uma forma mais completa e sistemática de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, devendo as escolas se adaptarem às particularidades de todos os alunos (MANTOAN, 2006).

Bueno (1999) vai além das discussões quanto ao termo que melhor caracteriza a garantia do direito educacional aos alunos do PAEE. O autor adverte que, nem os defensores da *integração*, nem os defensores da *inclusão total* têm levado em conta a exclusão em larga escala operada pelo ensino regular e também pelo ensino especial, a partir da ampliação do acesso e da desqualificação do trabalho pedagógico com a “[...] instituição da educação de massas, nas décadas de 60 e 70.” (BUENO, 1999, p. 11).

A polêmica em torno do que de fato caracteriza a *inclusão educacional* no Brasil parece ainda estar longe de um consenso, diante disso, faremos um esforço para elucidar alguns pontos de tensão.

O conceito de *inclusão* aparece como algo novo, revolucionário, e embora tenha sido “[...] originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente,

atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida.” (GARCIA, 2004, p. 24)⁴³.

A discussão sobre *inclusão educacional* passou a fazer parte do discurso e da produção acadêmica a partir da emergência da expressão *exclusão social*. Garcia (2004) apresenta a transformação deste conceito que, por volta da década de 1970, se referia à exclusão dos “[...] deficientes físicos e mentais, doentes mentais, inválidos, considerados como inadaptados socialmente em função de características próprias.” (GARCIA, 2004, p. 24). De acordo com a autora, a *exclusão social*, atualmente, nomeia não só uma categoria de sujeitos considerados *excluídos*, mas também os processos que conduzem a situações de exclusão relacionadas ao novo conceito de pobreza.

Martins (1997) alerta para o risco de utilizarmos o termo exclusão como sinônimo de pobreza, pois as privações não se restringem aos aspectos econômicos, mas, alcançam uma dimensão moral. O autor afirma que “[...] não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas⁴⁴ de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.” (MARTINS, 1997, p. 14). Do seu ponto de vista, a exclusão constitui um conjunto de dificuldades resultantes de uma “[...] inclusão precária e instável, marginal.” (MARTINS, 1997, p. 26). Entende que todos ocupam uma posição no mundo do trabalho e na vida social. No entanto, estas posições vêm sendo redefinidas em razão das grandes transformações econômicas.

Ao aproximarmos esta discussão da teoria bourdieusiana, compreendemos que a exclusão social não existe, pois todos os agentes ocupam uma posição no espaço ou campo social. Todos estão no jogo e conhecem o sentido do jogo. A posição de cada agente só pode ser entendida em sua relação com a posição dos demais agentes no campo social. Esta posição é definida pelo montante de capital que o agente possui, seja capital econômico, cultural, social, simbólico. Portanto, a inclusão é aqui entendida como a possibilidade de redefinição da posição dos agentes a partir do acesso aos capitais que lhes possibilitem mover-se no campo social. Entendemos que o acesso às diversas formas de capital é resultado de lutas, nas quais os agentes se encontram em posições e condições desiguais, pois aqueles que já detêm a posse destes capitais exercem o domínio sobre o campo (BOURDIEU, 2004b).

⁴³ De acordo com Garcia (2004) o conceito de inclusão foi discutido por Parsons (1966, 1969, 1977) como sendo uma das etapas da estrutura do sistema social. Como consequência do processo social surgem “diferenciações” de grupos sociais, donde decorre a necessidade de desenvolver a “capacidade adaptativa” ou adaptação destes à vida em sociedade, e a “generalização de valores” ou inclusão que corresponde à difusão de valores comuns para toda a sociedade.

⁴⁴ Concordamos com Garcia (2004) quanto à necessidade de cautela no uso da expressão “vítimas” a fim de não perder a dimensão do sujeito.

Embora nossa compreensão sobre exclusão e inclusão⁴⁵ já estejam definidas acima, destacamos que a *ideologia da inclusão* penetrou o campo educacional a partir da difusão das ideias sobre *inclusão social*, entendida como o resgate da cidadania com base na democracia e no Estado de Direito (BONETI, 2006). Para responder, na prática, ao movimento mundial pela inclusão social, espera-se que o campo educacional construa um sistema educacional único e de qualidade para todos, por meio da reorganização das escolas regulares (MICHELS, 2009; GARCIA, 2004).

Um sistema educacional inclusivo, nesta perspectiva, deve promover ação educativa “[...] que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação aos saberes para o trabalho, aos saberes culturais, da produção da cultura.” (BONETI, 2006, p. 118).

A atual PNEEPEI orienta a construção do sistema educacional inclusivo, recomendando a reorganização das escolas a fim de atender as especificidades de todos os estudantes. No entanto, seu texto ainda é alvo de dissensos entre os pesquisadores da área da Educação Especial. Os principais pontos de tensão foram expressos por dois grupos de pesquisadores por meio de petições públicas. A primeira, denominada *Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*, subscrita por Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Patricia Braun, Marcos José da Silveira Mazzotta, Márcia Denise Petsch e outras 1.134 pessoas (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a). A outra, elaborada em resposta à primeira e subscrita por Mônica Pereira dos Santos, Michele Pereira de Souza da Fonseca e outras 88 pessoas, é denominada *Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva* (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b).

Os principais pontos destacados e sobre os quais divergem os autores e pesquisadores que subscrevem as citadas petições públicas, se referem a: a) formas mais ou menos democráticas e participativas de construção da política em questão; b) dissenso quanto ao princípio de inclusão que fundamenta as diretrizes da política; c) limites no estabelecimento de critérios para a definição dos sujeitos da política, ou seja, dos alunos do PAEE; d) competência para exigir e orientar a elaboração de planejamento educacional individualizado; e) acesso reduzido dos alunos do PAEE à educação infantil e a programas de intervenção precoce, pela ausência de políticas intersetoriais; f) divergências quanto à simplificação dos serviços de apoio ao AEE ofertado em SRM, e ao papel de todos os agentes

⁴⁵ No decorrer do texto utilizaremos os termos exclusão e inclusão para nos referirmos às posições “mais” ou “menos” marginais, ocupadas pelos agentes no campo social.

escolares no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do PAEE; g) redução das matrículas em escolas especiais sem que isso corresponda ao aumento de matrículas nas classes comuns, nem mesmo a garantia de acesso ao AEE; h) redução no número de matrículas de alunos do PAEE no ensino médio em relação aos números do ensino fundamental, e aumento expressivo da matrícula destes alunos na EJA; i) limites na formação de professores de maneira geral; j) constantes alterações em relação ao órgão responsável pelas políticas de Educação Especial; k) incoerência dos princípios de inclusão contidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) com especial referência à meta IV (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a, 2011b)

Destacamos que ambos os grupos defendem o princípio inclusivo da PNEEPEI. No entanto, a complexidade do ideal proclamado para a ação educativa inclusiva precisa ser analisada a partir da complexidade do mundo contemporâneo e como um elemento das políticas sociais atuais. Uma tarefa que não caberá aqui, pois o objeto desta pesquisa não contempla todas estas interfaces.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, buscamos analisar as políticas de Educação Especial que têm sido desenvolvidas no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e nas políticas e práticas atuais. Este objeto foi construído a partir da noção de campo, levando em conta que ele “[...] não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades.” (BOURDIEU, 1989c, p. 27). Portanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com foco investigativo sobre a natureza complexa e multifacetada do objeto, que nos possibilita uma análise relacional a partir dos seus determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Na perspectiva da sociologia reflexiva de Bourdieu, devemos manter uma vigilância constante tanto sobre o objeto quanto sobre o pesquisador, a fim de romper com o senso comum, isto é, romper com as representações pré-construídas sobre o objeto e partilhadas pelos agentes envolvidos com o mesmo, incluindo o pesquisador (BOURDIEU, 1989c).

O caráter científico da investigação é dado pelo rigor e vigilância epistemológica do pesquisador. Daí decorre a necessidade de explicitação de três elementos dos estudos epistemológicos de política educacional (EEPE): perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico, e o enfoque epistemológico (TELLO, 2012).

Neste sentido, o referencial teórico desta tese utiliza-se da estratégia da *teorização combinada*, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007, 2004a, 2001a). Na teoria de Bourdieu prevalece a perspectiva epistemológica estruturalista, conforme explicitado no capítulo 2, item 2.1. Já a abordagem do ciclo de políticas e teoria da atuação tendem a uma perspectiva pós-estruturalista e pluralista. Em virtude da estratégia da teorização combinada, trata-se de uma tese que adota uma perspectiva epistemológica pluralista⁴⁶.

Com relação ao posicionamento epistemológico, buscou-se assumir um posicionamento crítico, pois busca-se desvelar a articulação do social contra a ideia de determinismo e estabilidade absoluta de suas estruturas. Nesta direção procuramos articular o

⁴⁶ Com relação ao pluralismo, ver Coutinho (1991). Com relação ao pluralismo na pesquisa em Política Educacional, ver Tello e Mainardes (2012, 2015) e Mainardes (2018).

objeto de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo, de forma relacional. Procuramos manter a vigilância constante sobre as impressões da pesquisadora a fim de fugir da legitimação da política analisada, e buscamos explicitar a gênese da desigualdade social e possíveis processos de reprodução (BOURDIEU, 1989c; MAINARDES, 2009).

O enfoque epistemológico refere-se à coerência entre objetivos da pesquisa, teoria, análises e conclusões, bem como a coerência entre perspectiva epistemológica e posicionamento epistemológico (MAINARDES, 2017). Nesta tese, considera-se que os aspectos metodológicos da pesquisa mantêm coerência com a perspectiva e com o posicionamento epistemológico assumido.

Inicialmente foi realizado um levantamento documental com o objetivo de recolher, analisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre o tema (BARROS; LEHFELD, 1996), as quais foram apresentadas na revisão de literatura, Capítulo 1 desta tese.

Por meio da revisão de literatura foi identificada a lacuna onde se insere o objeto. A partir daí definimos o referencial teórico e estabelecemos um desenho metodológico que faz uso da triangulação metodológica (FERREIRA; SCHIMANSKI; BOURGUIGNON, 2012) a partir do uso de diferentes técnicas na coleta de dados, que neste caso se deu por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) e observações (Apêndice C).

Todos os dados levantados foram submetidos à análise relacional, segundo a teoria da sociologia reflexiva de Bourdieu (1989c). Nesta perspectiva, as análises de todos os dados empíricos, construídos por meio da aplicação das técnicas selecionadas, foram subsidiadas pelo referencial teórico, a fim de buscar responder às questões que permeiam o problema de pesquisa.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa no dia 20 de julho de 2016, e aprovado em 17 de agosto de 2016, conforme CAAE nº 57975516.9.0000.0105. Todos os participantes foram contatados e informados quanto ao teor da pesquisa, e concordaram com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice D)

3.1 O CAMPO E OS AGENTES SOCIAIS DA PESQUISA

A definição do campo, onde se insere o objeto da pesquisa, implicou na definição das demais opções. Nesta investigação, as análises do objeto nos contextos de influência, produção do texto e contexto da prática em suas diversas dimensões, se deram no campo das

Políticas Educacionais, onde se inserem as políticas de Educação Especial, e no campo Educacional, compreendendo o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas.

O Sistema Estadual de Ensino abrange todas as escolas da Educação Básica, públicas e privadas, cujos municípios não tenham constituído seu sistema próprio de ensino. Diante da dificuldade em estabelecer, com precisão, quais os municípios que possuem sistemas próprios e autônomos de ensino⁴⁷, optamos por caracterizar como campo educacional, desta pesquisa, o Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e; b) a Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia, onde se inserem as instituições escolares envolvidas na pesquisa. A tabela a seguir apresenta dados quantitativos quanto à composição do campo educacional delimitado⁴⁸ para esta pesquisa, enquanto a caracterização da amostra encontra-se adiante.

Tabela 8 – Dados gerais sobre o campo da pesquisa: Matrículas, Docentes e Escolas – Estado de Alagoas – Município de Delmiro Gouveia (2015)

		ALAGOAS		DELMIRO GOUVEIA		
		Geral	Rede Estadual	Geral	Rede Munic.	Rede Estadual
Matrícula	Creche	34.465	3	0	0	0
	Pré-escola	80.644	319	1.434	1.327	0
	Ensino Fund. I	284.584	10.624	5.169	4.379	178
	Ensino Fund. II	226.306	47.812	3.634	2.731	450
	Ensino Médio	117.015	98.005	1.816	0	1.637
	Ed. Profissional	22.529	4.816	0	0	0
	EJA Ens. Fund.	91.728	13.776	964	748	216
	EJA Ens. Médio	19.252	18.627	154	0	154
Total de Matrículas		876.523	193.982	13.326	8.569	2.280
Total de Docentes		33.432	6.701	477	334	103
Total de Escolas		3.145	306	39	31	4

Fonte: INEP (2015), elaborado pela autora (2018).

As políticas de Educação Especial são colocadas em ação para atender ao direito educacional dos alunos do PAEE, que precisam estar declarados no Censo escolar. Portanto, a

⁴⁷ De acordo com nossos levantamentos dos 102 municípios alagoanos 20 declaram ter Sistema Municipal de Ensino, no entanto só conseguimos localizar quatro leis de criação de sistema e todas apontam que atuarão integrados e em colaboração com a União e o Estado de Alagoas.

⁴⁸ Destacamos os dados do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e do campo delimitado para esta pesquisa, portanto, são omitidos dados das redes municipais em geral, da rede federal e da rede privada de ensino.

seguir apresentamos um panorama das matrículas na E E no campo da pesquisa.

Tabela 9 – Dados sobre a matrícula na Educação Especial no campo da pesquisa – Estado de Alagoas – Município de Delmiro Gouveia (2015)

		ALAGOAS		DELMIRO GOUVEIA		
Etapa/modalidade da Educação Básica		Geral	Rede Estadual	Geral	Rede Munic.	Rede Estadual
Matrícula na Ed. Especial	Creche	127	0	0	0	0
	Pré-escola	641	1	14	14	0
	Ensino Fund. I	8.677	488	100	94	3
	Ensino Fund. II	3.845	832	31	24	7
	Ensino Médio	625	543	5	0	5
	Ed. Profissional	53	26	0	0	0
	EJA Ens. Fund.	91.728	13.776	964	748	216
	EJA Ens. Médio	88	86	0	0	0
Total de Matrículas		105.784	15.752	1.114	880	231

Fonte: INEP (2015), elaborado pela autora (2018).

Observamos no sistema de consulta à matrícula do INEP que, no ano de 2015 o número total de matrículas do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA, também foi informado na modalidade da Educação Especial. Atentamos para uma nota de rodapé da página consultada⁴⁹, a qual afirmava que estavam sendo consideradas as matrículas do Projovem Urbano. Ao analisamos as planilhas dos *Resultados Finais do Censo Escolar 2015* dos demais estados e municípios, constatamos que todos informaram com duplicidade o total das matrículas desta etapa e modalidade de ensino. Salientamos que o cômputo da dupla matrícula gera o envio de recurso do FUNDEB em dobro.

O Decreto nº 6.629/2008 (BRASIL, 2008c), que regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, estabelece em seu Artigo nº 27 que a matrícula no Projovem Urbano está condicionada a três fatores: a) idade entre dezoito e vinte e nove anos completos; b) não ter concluído o ensino fundamental; e, c) saber ler e escrever. No § 1º deste artigo, assegura atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos do PAEE participantes do Projovem Urbano, desde que estes atendam ao disposto no artigo. No entanto, a Nota Técnica Conjunta nº 01/2014 (SEB/SECADI/FNDE) considera, para fins de destinação de recursos do FUNDEB, que os alunos matriculados na EJA também sejam

⁴⁹ Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php> Acesso em: 15 fev. 2018.

matriculados no AEE. O respaldo legal para esta orientação é o disposto no inciso IV do artigo 3º do Decreto nº 7.611/2011, que apresenta como um dos objetivos do AEE assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Entendemos que houve um equívoco na interpretação das orientações legais quanto aos critérios para garantir a dupla matrícula, o que levou a esta forma de registro. Mas, consideramos que tal equívoco foi corrigido, pois, verificamos que estas informações encontram-se alteradas no documento *Resultados finais Censo Escolar – Anexo II*⁵⁰, o qual apresenta dados da matrícula da Educação Especial nas redes públicas estaduais e municipais, ao final de 2015. Com base nas informações contidas neste documento e na *Relação nominal das escolas estaduais e do Distrito Federal que receberam SRM*, conforme a Portaria nº 105 de 14/10/2015⁵¹, elaboramos a tabela abaixo.

Tabela 10 – Dados de matrícula na Educação Especial e quantidade de SRM na esfera pública do campo da pesquisa – Rede Estadual de Ensino de Alagoas – Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia – Escolas Estaduais de Delmiro Gouveia (2015)

	Estado de Alagoas		Município de Delmiro Gouveia			
	Rede Estadual		Rede Municipal		Escolas Estaduais	
Etapas/mod. Educação Básica	Matrícula	SRM	Matrícula	SRM	Matrícula	SRM
Creche	0	-	0	-	0	-
Pré-escola	1	-	14	-	0	-
Ensino Fund. I	488	-	94	-	3	-
Ensino Fund. II	832	-	24	-	7	-
Ensino Médio	543	-	0	-	5	-
Ed. Profissional	0	-	0	-	0	-
EJA Ens. Fund.	138	-	5	-	0	-
EJA Ens. Médio	86	-	0	-	0	-
TOTAL	2088	86	137	13	15	0

Fonte: INEP (2015), MEC (2015), elaborado pela autora (2018).

Os levantamentos revelaram que apenas 30, dos 102 municípios alagoanos, receberam SRM a serem implantadas em escolas estaduais. Das 86 SRM da Rede Estadual de ensino de Alagoas, 49 localizavam-se em Maceió e concentravam o maior número de matrículas da Educação Especial, chegando a 1.336 alunos do PAEE em 2015. As escolas estaduais,

⁵⁰ Disponível em <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos> Acesso em: 15 fev. 2018.

⁵¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25041-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-estaduais-e-distrito-federal-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&I_temid=30192 Acesso em: 29 set. 2017.

localizadas em Delmiro Gouveia, não receberam nenhuma SRM. Embora tenham sido destinadas 13 SRM para a Rede Municipal de Ensino, as quais poderiam contribuir na oferta de AEE aos alunos do PAEE das escolas estaduais, verificamos, durante a pesquisa, que apenas três estavam em funcionamento, conforme discutimos no Capítulo 5, item c.

Além das SRM, o Estado de Alagoas conta com três Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado – CEAAE que colaboram na oferta de AEE, localizados em Maceió e vinculados à 1ª GERE. Embora o trabalho desenvolvido nestes centros não faça parte desta investigação, visitamos os CEAAE e participamos de um evento em comemoração aos 10 anos do Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez – CAS no mês de setembro de 2016. As principais informações estão sintetizadas no Quadro 2 (Apêndice E).

Os serviços oferecidos pelos CEAAE favorecem, prioritariamente, a população da capital, beneficiando poucos alagoanos de municípios próximos e inviabilizando o acesso àqueles que residem muito distante. A SEDUC/AL é mantenedora dos centros, no entanto, a quase totalidade dos seus profissionais é contratada temporariamente. Isso se deve, segundo o superintendente de políticas educacionais, a não criação dos cargos para as funções e atribuições desempenhadas por estes profissionais.

Não realizamos levantamento quanto às instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, que atuam na oferta do AEE, porque durante a realização da pesquisa os convênios com estas instituições haviam sido suspensos.

Outros serviços de apoio à inclusão não incluídos nesta pesquisa foram as classes hospitalares e o atendimento domiciliar. Levantamentos indicam que estes serviços ainda não se encontram devidamente estruturados e em funcionamento no Estado de Alagoas (FONSECA, 2011; SOUZA, 2011).

Ressaltamos que, nestes campos, a trajetória e as disputas pela definição do que será expresso nos textos legais se dá num ciclo contínuo, por intermédio da ação dos agentes e instituições ali inseridos.

A amostra

A definição da amostra da pesquisa embasou-se na ideia de pertencimento ao campo do objeto, deste ponto de vista “[...] um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz.” (BOURDIEU, 1989c, p. 31).

As instituições do Campo Educacional, envolvidas nesta pesquisa, são: a) uma escola da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, localizada em Delmiro Gouveia e b) uma escola da

Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia⁵².

A escola da Rede Estadual de Ensino, que nesta pesquisa será identificada como *Escola Estadual*, foi criada a partir de decreto governamental no início da década de 1990, e fica localizada na área urbana do município de Delmiro Gouveia. Possui uma estrutura física que compreende: 15 salas de aulas, sala de vídeo, biblioteca, laboratórios (informática e de ciências), secretaria, diretoria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica e auditório, todos climatizados. Conta ainda com cozinha, cantina, refeitório, almoxarifado, pátio coberto, banheiros masculinos e femininos, com um reservado e adaptado para cadeirantes, ginásio de esportes em construção.

A Escola Estadual funcionava nos três turnos e o quadro a seguir indica a oferta das etapas e modalidades da Educação Básica, bem como o número de alunos no ano de 2016⁵³.

Quadro 3 – Oferta de ensino na Escola Estadual (2016)

Etapas/modalidade da Educação Básica	Número de alunos	Alunos do PAEE
Ensino Fund. I	262	0
Ensino Fund. II	265	3
Ensino Médio	45	1
Ed. Profissional	142	0
EJA Ens. Médio	115	1
TOTAL	829	5

Fonte: Secretaria da Escola Estadual, elaborado pela autora (2017).

O quadro de pessoal da Escola Estadual era composto por 98 profissionais. Seis agentes desta escola participaram da pesquisa, sendo: a Gestora Geral da unidade de ensino; uma Coordenadora Pedagógica; dois professores regentes/titulares e duas professoras auxiliares.

As funções, bem como as formas de vínculo trabalhista do pessoal, estão indicadas no quadro a seguir.

⁵² Solicitamos autorização da Secretaria Municipal de Educação para pesquisar nosso objeto na rede.

⁵³ Embora as entrevistas e observações tenham sido realizadas nos meses de fevereiro e março de 2017 a Escola Estadual estava concluindo o calendário referente ao ano letivo de 2016 neste período.

Quadro 4 – Quadro de pessoal da Escola Estadual (2016)

Posição ocupada pelo agente⁵⁴	Total	Efetivos	Temporários⁵⁵
Professores	52	36	16
Auxiliar de Educação Especial	4	0	4
Gestor de unidade de ensino	1	1	0
Coordenadora Pedagógica	4	4	0
Gestor adjunto	2	2	0
Agente administrativo	3	3	0
Secretário escolar	2	2	0
Merendeira	9	9	0
Auxiliar de serviços diversos	12	12	0
Vigias	6	6	0
Total	95	75	20

Fonte: Secretaria da Escola Estadual, elaborado pela autora (2017).

A escola da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia incluída nesta pesquisa, aqui identificada como *Escola Municipal*, funciona nos três turnos com oferta de Ensino Fundamental I e II nas modalidades regular e EJA, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Oferta de ensino na Escola Municipal (2016)

Etap/modalidade da Educação Básica	Número de alunos	Alunos do PAEE
Ensino Fund. I	496	11
Ensino Fund. II	396	4
EJA Ens. Fundamental I	42	0
EJA Ens. Fundamental II	244	0
TOTAL	1.178	15

Fonte: Secretaria da Escola Municipal, elaborado pela autora (2017).

⁵⁴ O mais relevante para nossa análise é a posição que o agente ocupava no campo durante a realização da pesquisa, portanto, não utilizamos a nomenclatura Cargo/Função. Ainda assim esclarecemos que em razão de alguns cargos não terem sido criados na estrutura da SEDUC/AL e da SEMED, alguns agentes desempenhavam funções que não correspondiam aos cargos para os quais foram concursados. Por exemplo, diante da inexistência do cargo de Coordenador Pedagógico, um funcionário concursado para o cargo de Professor era indicado/convidado para assumir estas atribuições.

⁵⁵ Dos 20 temporários, 7 eram cedidos pelo município e 13 selecionados através de edital da SEDUC/AL.

Esta escola foi fundada no início da década de 1980 e localiza-se na zona urbana. Sua estrutura física compreende: três blocos com 14 salas de aula, secretaria, sala de professores, biblioteca e laboratório conjugados (climatizada), direção, coordenação, cozinha, depósito de merenda, banheiros masculinos e femininos sendo um de cada adaptados, sala de recursos multifuncionais, pátio coberto, quadra de esportes em construção.

Para atender aos 1.178 alunos distribuídos nos três turnos, a Escola Municipal contava com um quadro de 106 funcionários, os quais atuavam em diversas funções a partir de diferentes formas de contratação, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 - Quadro de pessoal da Escola Municipal (2016)

Posição ocupada pelo agente	Total	Efetivos	Temporários⁵⁶
Diretor Geral	1	1	-
Diretor Adjunto	2	2	-
Coordenador Pedagógico	3	3	-
Professor	56	47	3 (EF1) 5 (EF2) 1 (EJA/EF)
Professor AEE	3	1	2 (M)
Cuidador ⁵⁷	3	2	1 (M)
Auxiliar de disciplina	5	3	2 (EF2)
Auxiliar de serviços educacionais	18	10	3 (EF1) 3 (EF2) 2 (EJA/EF)
Assistente administrativo	10	9	1 (EF1)
Bibliotecária	1	1	-
Merendeira	3	1	1 (EF1) 1(EJA/EF)
Vigilante	1	-	1
TOTAL (106)	106	80	26

Fonte: Secretaria da Escola Municipal, elaborado pela autora (2017).

⁵⁶ Não tivemos acesso a critérios para contratação de temporários, as falas dos agentes entrevistados indicaram a inexistência de tais critérios.

⁵⁷ De acordo com a PNEEPEI “Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.013).

Os seis agentes da Escola Municipal, participantes da pesquisa, foram: a Diretora Geral, duas coordenadoras pedagógicas, uma professora regente do EF I, uma cuidadora e uma professora de AEE.

A população da pesquisa, de acordo com Becker (1999), é “[...] o todo de onde se retiram os sujeitos da investigação.” (BECKER, 1999, p. 69), que aqui corresponde a todas as pessoas envolvidas diretamente na construção e atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Por ser esta população consideravelmente grande para ser incluída integralmente na pesquisa, foi necessário determinar uma amostra a fim de tornar viável a realização da mesma. A amostra, de acordo com Sampieri (1998), é representada por um subgrupo da população, e segundo Becker (1999, p. 69) “[...] são os sujeitos extraídos desta população.”.

A definição dos participantes desta pesquisa foi dirigida, ou seja, os sujeitos foram selecionados de acordo com algumas características, consideradas indispensáveis, para que a coleta de dados resultasse nas respostas buscadas às perguntas da pesquisa. Esta técnica de seleção da amostra é chamada, por Sampieri (1999), de amostra não probabilística, em função de que nem todos os sujeitos que compõem a população poderão ser selecionados.

Desta forma, os sujeitos desta pesquisa foram:

1. Seis gestores educacionais que atuavam na Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC/AL e em duas, das 13, Gerencias Regionais – GERE (identificados pelas siglas GED1, GED2, GED3, GED4, GED5, GED6);
2. Uma gestora educacional que atuava na Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia – SEMED (identificado pela sigla GEDM);
3. Cinco gestores escolares que atuavam nas escolas pesquisadas (identificados pelas siglas GES1; GES2, GES3, GES4, GES5);
4. Uma professora da SRM da escola municipal participante da pesquisa (identificada pela sigla PSRM);
5. Dois professores regentes e duas auxiliares de sala da Escola Estadual com alunos inclusos (identificados pelas siglas PREE1, PREE2, AXEE1 e AXEE2);
6. Uma professora regente e uma cuidadora da Escola Municipal com alunos inclusos (identificados pelas siglas PREMUL e CUIDADORA).

Deste modo, a pesquisa contou com a participação de dezenove agentes sociais.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O projeto de pesquisa foi apresentado, na íntegra, aos agentes convidados a participar da pesquisa. Um fator que contribuiu para o estabelecimento de uma relação baseada na confiança e respeito, entre pesquisadora e pesquisados, foi a proximidade da pesquisadora com o campo investigado. Esta proximidade, resultante das atividades desenvolvidas enquanto professora supervisora de Estágio em Gestão Educacional nestes espaços, favoreceram o que Bourdieu (2001b) chama de comunicação *não violenta*. O autor aponta os benefícios da proximidade social entre entrevistador e entrevistado em uma situação de pesquisa, e afirma que:

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 2001b, p. 697).

Estendemos a compreensão, quanto aos benefícios desta aproximação, para as situações de observação e de coleta de dados específicos das escolas e das secretarias de educação. Nesta pesquisa, optamos pelas técnicas da análise documental, entrevista semiestruturada e observação, que permitiram a triangulação dos dados coletados e favoreceram a análise relacional.

Análise documental

A análise documental é uma técnica utilizada para extrair o significado dos documentos escritos (GARDIN, 1973). Foram considerados documentos, para a análise nesta pesquisa, tanto os textos legais como aqueles produzidos durante a investigação (COUTINHO et al., 2009). Procedemos à seleção dos documentos que julgamos serem os que melhor favorecem a compreensão sobre o objeto, e que nos possibilitam criar novas informações sobre o mesmo (SÁNCHEZ DÍAZ; VEGA VALDÉS, 2003). Os documentos analisados estão presentes em todos os contextos do ciclo de políticas, conforme indicado a seguir.

a) Contexto de influência: os documentos internacionais e nacionais, selecionados nesta pesquisa, foram classificados como pertencentes ao contexto de influência por possibilitarem a análise de suas determinações num modelo de cascata, onde o disposto nos documentos internacionais exerce influência na elaboração dos documentos nacionais, que por sua vez influenciam a produção dos textos estaduais e locais. São eles:

Internacionais:

- a) Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990);
- b) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (UNESCO, 1994);
- c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999);
- d) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)..

Nacionais:

- 1) Lei nº 9394/1996 promulga LDBEN (BRASIL, 1996);
- 2) Lei nº 10.172/2001 institui o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001a);
- 3) Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB que instituem e aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b);
- 4) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a);
- 5) Decreto nº 6.571/2008 dispunha sobre o AEE, foi revogado pelo Decreto nº 7.600/2011 (BRASIL, 2008b);
- 6) Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) - Instituem Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- 7) Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011);
- 8) Lei nº 13.005/2014 institui o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a);
- 9) Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015).

b) Contexto da produção do texto: são considerados como fontes para a análise do contexto da produção de texto os documentos que orientam a efetivação da Educação Especial no Estado de Alagoas, elencados a seguir:

- a) Lei nº 5.805/1.996 institui a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiências (ALAGOAS, 1996);

- b) Lei nº 6060/1998 dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos (ALAGOAS, 1998);
 - c) Lei nº 6.757/2006 aprova o PEE para o período de 2006-2015 (ALAGOAS, 2006).
 - d) Lei nº 7.795/2016 aprova o PEE para o período de 2016-2016 (ALAGOAS, 2016a);
 - e) Portaria SEDUC nº 1.325/2016 estabelece a sistemática de avaliação da aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas (ALAGOAS, 2016b);
 - f) Portaria SEDUC nº 195/2016 estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino para o ano letivo de 2016 (ALAGOAS, 2016c);
 - g) Portaria SEDUC nº 12.764/2016 estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino para o ano letivo de 2017 (ALAGOAS, 2016d).
- c) *Contexto da prática*: são documentos que colaboram para a análise do contexto da prática, nas diversas dimensões contextuais:
- a) Projeto Político-pedagógico;
 - b) Regimento Escolar;
 - c) Dados sobre matrícula e quadro funcional;
 - d) Registro das observações realizadas nas escolas envolvidas na pesquisa;
 - e) Transcrições das entrevistas realizadas com os atores sociais selecionados.
- A análise dos documentos selecionados se deu por meio da extração dos significados dos textos na relação com o objeto, nos contextos investigados.

Entrevistas semiestruturadas

Outra técnica utilizada para a coleta de dados foi a realização de entrevistas de tipo semiestruturadas, em que a elaboração das questões se deu a partir de questionamentos básicos, considerados relevantes para a pesquisa, apoiados no referencial teórico-metodológico (TRIVINOS, 1987), e no conhecimento prévio do objeto e da realidade investigada (BOURDIEU, 2001b).

De acordo com Bourdieu (2001b), “[...] a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida.” (BOURDIEU, 2001b, p. 704). Portanto, as entrevistas possibilitaram o levantamento dos pontos de vista dos agentes sobre o objeto, a partir do lugar que ocupam no campo social.

As perguntas fundamentais, que constituem os roteiros das entrevistas, foram

elaboradas antecipadamente, no entanto, fizemos uso da liberdade que o entrevistador dispõe para modificá-las. A percepção do entrevistador, quanto ao que pode ser mais apropriado durante a entrevista, pode levá-lo a modificar a ordem das questões, modificar sua redação, omitir ou incluir questões que considerar impróprias ou necessárias para a coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foram realizadas 17⁵⁸ entrevistas com agentes sociais que atuam com as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, visando compreender o objeto a partir da perspectiva daqueles que estão diretamente envolvidos com ele. Concordamos com Manzini (2003), ao afirmar a relevância da gravação das entrevistas como forma de captar a fala do outro. Portanto, solicitamos autorização dos agentes sociais para procedermos à gravação da entrevista em áudio, o que foi aceito por 17 participantes e recusado por dois.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito e enviado para cada participante, a fim de que estes dessem a palavra final sobre o conteúdo das mesmas e autorizassem sua utilização nesta pesquisa. Desta forma, mantivemos o rigor, no sentido de não imprimirmos nosso ponto de vista sobre os conteúdos das entrevistas, durante o exercício de transcrição. A identidade dos participantes foi resguardada, sendo estes identificados por uso de sigla que representa a função que desempenhavam na data da realização da entrevista.

Observações no contexto da prática

A observação etnográfica ou direta está articulada com a reflexão teórica que subsidia esta pesquisa, favorecendo o diálogo entre a teoria e a prática, bem como a percepção das estruturas subjacentes ao objeto (BOURDIEU, 2000). Esta técnica, aliada à análise documental e à entrevista semiestruturada, nos conferiu maior abrangência na coleta e análise de dados sobre o objeto (GIL, 2010), além de possibilitar o confronto entre o discurso sobre a realidade e a realidade observada. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a observação permite perceber os fatos sem intermediação, por meio do uso dos sentidos. No entanto, vai além de ver e ouvir, e permite examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Elaboramos um roteiro prévio para guiar nosso olhar durante as observações, que se deram nas duas escolas públicas selecionadas como campo nesta pesquisa. Procuramos observar como as Políticas de Educação Especial são colocadas em ação, pelos diversos agentes sociais, nos diversos espaços destas duas escolas.

As observações foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2017,

⁵⁸ Embora tenhamos dezenove agentes sociais participando da pesquisa as três agentes que responderam pela Supervisão da Educação Especial na SEDUC/AL solicitaram conceder a entrevista em conjunto.

abrangendo: a) sala de recursos multifuncional; b) salas de aula comuns com alunos do PAEE inclusos; c) planejamento das professoras de AEE e das professoras das classes comuns com alunos do PAEE inclusos; d) reuniões com a equipe de gestão; e) outros espaços da escola (pátio, cantina, quadra de esportes, biblioteca, secretaria, etc.).

Durante as observações levantamos dados específicos de cada escola, os quais possibilitaram a elaboração dos quadros apresentados na caracterização da amostra. Nos meses em que realizamos as observações as escolas estavam concluindo o ano letivo de 2016, portanto, nossa inserção nas salas de aula foi inferior às observações dos demais aspectos aos quais nos propomos. Computamos um total de 160 horas de observações, assim distribuídas:

Quadro 7 – Carga horária de observações nas escolas pesquisadas, Delmiro Gouveia (2017)

Contexto da observação	Escola Estadual	Escola Municipal	Total
Sala de aula comum	30	19	49
Sala de Recursos Multifuncionais	0	3	3
Gestão e outros espaços	62	46	108
Total	99	71	160

Fonte: Relatórios da pesquisadora (2017).

No capítulo a seguir apresentamos as considerações, inferências e aproximações, tecidas pelo cruzamento triangulado das informações obtidas a partir da análise dos documentos, dos conteúdos das entrevistas e das observações, sob a luz do referencial teórico.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Nesta seção são explorados os contextos de influência e de produção do texto.

4.1 O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: DA REDE GLOBAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS À MICROPOLÍTICA ESCOLAR

O campo social global ou macrocosmo é permeado por um conjunto de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações. Estas representações constituem o poder simbólico por serem aceitas e exercerem influência em campos específicos. O Campo Educacional e o campo das Políticas Educacionais, embora funcionem a partir de uma lógica própria, são pressionados e tensionados pelas representações dominantes no macrocosmo. A capacidade destes microcosmos em retraduzir o mundo exterior, criando respostas próprias, vão definir o grau de autonomia na atuação sobre o seu objeto.

Portanto, nesta subseção alertamos para a necessidade de atenção às influências presentes nas políticas de Educação Especial, desde o âmbito global até o local.

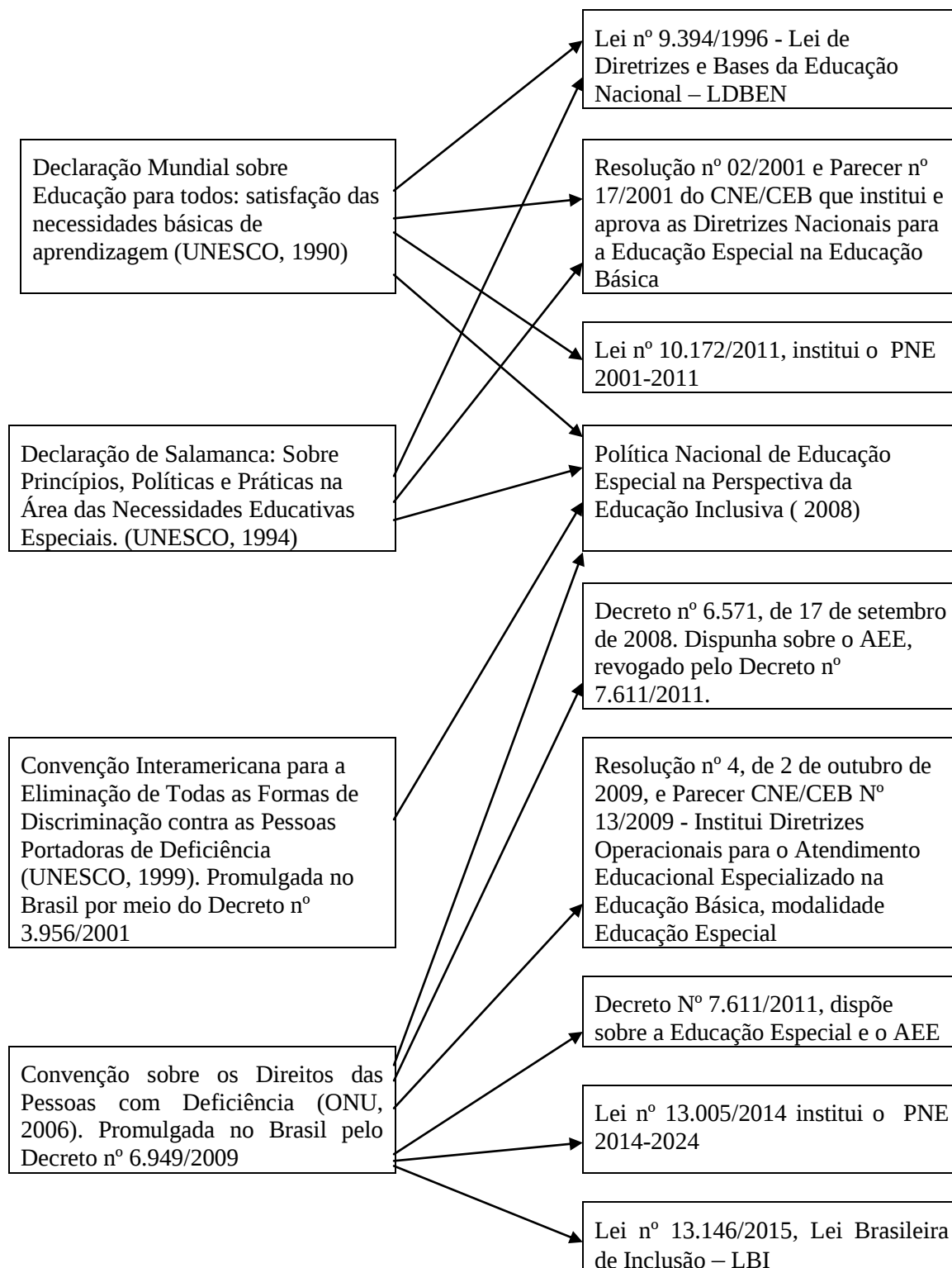
Conforme já anunciado no item 2.1.1, não buscamos conhecer os bastidores onde se travaram as disputas até a elaboração dos textos finais dos documentos internacionais selecionados, mas levamos em conta a forte influência do campo econômico global, representado pelas agências multilaterais envolvidas no processo. De acordo com Garcia (2004) os discursos sobre inclusão não estão presentes apenas nas políticas educacionais recentes, mas também em documentos da área econômica, e vêm sendo apropriados pelo campo educacional.

A seleção dos documentos internacionais analisados nesta pesquisa ocorreu a partir da constatação de sua influência na elaboração dos documentos que normalizam a Educação Especial no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Este recorte temporal se justifica pelo fato de que todos estes documentos foram elaborados em um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo, que ao passo que produz a exclusão social, também cria mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão. Trata-

se de documentos orientadores que, a partir da interlocução com a sociedade, visam a propor e construir consensos a respeito de questões educacionais (GARCIA, 2004).

A figura abaixo apresenta os documentos internacionais e nacionais selecionados, e indica as prováveis influências daqueles sobre estes, sintetizadas na sequência.

Figura 4 - Influências dos Documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais



Fonte: Documentos legais, elaborado pela autora (2018).

As influências dos documentos selecionados foram constatadas a partir de análise documental, na qual verificamos que os conceitos e ideias que os fundamentam foram incorporados, de alguma forma, aos documentos que orientam e normalizam a política nacional de Educação Especial.

Ao procedermos a um levantamento quanto à abordagem da Educação Especial no ordenamento jurídico brasileiro percebemos que, embora ela estivesse contemplada desde a década de 1960, foi a partir da década de 1990 que ela ganhou corpo, acompanhando o movimento internacional em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social.

A análise dos documentos selecionados e dispostos na figura 3 nos permitiu identificar as seguintes influências:

- a) Embora o texto da Lei n.º 9.394/96 não explicita embasar-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), parece incorporar alguns de seus princípios. Ao afirmar a Educação Especial como parte integrante do sistema educativo, a LDBEN responde ao disposto no Art. 3º da referida declaração: *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*, e ao conteúdo do inciso V deste artigo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 2).

Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial ao elaborarem a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmaram a urgência em providenciar educação para os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

- b) O Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e a Resolução nº 02/2001, nele fundamentada, instituem e aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer anuncia que a Educação Especial se organiza a fim de cumprir uma série de dispositivos legais e político-filosóficos, com destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Ressalta trechos destas declarações, nos quais baseia as justificativas das propostas apresentadas no parecer. Tanto o Parecer nº 17/2001 do

CNE/CEB, quanto a Resolução nº 02/2001 incorporam e fazem uso de termos e conceitos presentes nestas declarações. No entanto, fazem algumas adaptações e alterações como: a) usam *necessidades educacionais especiais*, enquanto a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) se refere a *necessidades básicas de aprendizagem*, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a *necessidades educativas especiais*; b) adotam o termo *inclusiva* quando a tradução literal da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) seria *integrada* ou *integradora*.

- c) O texto introdutório do PNE 2001-2011 afirma que sua construção está “[...] em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (BRASIL, 2001a, p. 5). As orientações para a Educação Especial baseiam-se nos princípios da integração, e consideram a possibilidade de atendimento aos alunos *portadores de deficiência* em classes comuns, salas de recursos, salas especiais e escolas especiais, dependendo da necessidade do aluno.
- d) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), está embasada nos quatro documentos internacionais selecionados conforme explicitado em seu texto no item II – Marcos históricos e normativos. A PNEEPEI não é um documento normativo, mas orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial. O diferencial deste documento orientador das políticas nacionais de Educação Especial em relação aos documentos internacionais analisados, é que ele apresenta e define o PAEE. Este PAEE incorpora os sujeitos⁵⁹ considerados nos documentos internacionais e agrega outras categorias, como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação.
- e) O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado) não cita, mas se refere às disposições presentes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Refere-se ao apoio técnico e financeiro prestado pela União exclusivamente aos sistemas públicos de ensino, e às adaptações para eliminar ou

⁵⁹ Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) – pessoas portadoras de deficiência; Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) – pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999) – pessoas portadoras de deficiência; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) – pessoa com deficiência.

reduzir barreiras de acesso ao conhecimento, como as barreiras de comunicação, por exemplo. Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que, ao incorporar parte da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) apresenta uma normalização mais ampla sobre a Educação Especial e o AEE, considerando novamente o apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A revogação do Decreto nº 6.571/2008 pode ser considerada resultado da influência da iniciativa privada, neste caso das instituições públicas não estatais (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) sem fins lucrativos. A influência deste setor evidencia-se na definição de aspectos relacionados ao financiamento das políticas de Educação Especial, o que lhes beneficia diretamente confirmando as análises de Dourado e Bueno (2001).

- f) O Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que implementaram o Decreto nº 6.571/2008 baseiam-se na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporando seu conteúdo na íntegra. Esta convenção foi elaborada e proposta pelos Estados Partes da ONU com o propósito de assegurar equitativamente o exercício pleno de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, a fim de promover o respeito à sua dignidade. Esta é a primeira convenção internacional que adquire força de emenda constitucional nos termos do § 3º do artigo 5º da CF 1988⁶⁰.
- g) O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, revoga o Decreto nº 6.571/2008, ao mesmo tempo em que normaliza os aspectos educacionais contidos no artigo nº 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporando seu conteúdo na íntegra. O texto deste decreto, atendendo às orientações da PNEEPEI, apresenta como PAEE as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, e reafirma o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos.
- h) A meta 4 da Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação prevê a universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de alunos do PAEE de 4 (quatro) a 17 (dezessete). O acesso deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, e o AEE deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais. As

⁶⁰ § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

dezenove estratégias para atingir a meta 4 baseiam-se no Decreto Nº 7.611/2011, portanto, incorporam o disposto no artigo nº 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

- i) A Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) incorpora e reproduz, na íntegra, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Em linhas gerais, constatamos que as políticas de Educação Especial, a partir da década de 1990, vêm sendo construídas na perspectiva da inclusão social. Seus textos orientam a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, um sistema único e de qualidade para todos (MICHELS, 2009; MENDES, 2006).

No entanto, observamos a permanência da perspectiva da essencialização, tanto nos documentos internacionais quanto nacionais. A afirmação da diferença na definição de quem pertence ao PAEE na PNEEPEI e nos documentos legais que a normalizam pode potencializar o preconceito, a estigmatização e a marginalização destes alunos, principalmente na escola comum, contexto que historicamente não lhes foi acessível.

A forma como estes sujeitos estão representados nos documentos analisados reflete a posição que lhes foi atribuída de forma arbitrária a partir das lutas de classificação e construção do mundo social. O reconhecimento da existência desta classe de sujeitos cria condições para o exercício da dominação e violência simbólicas daqueles classificados como *normais* sobre os sujeitos do PAEE. A este tipo de dominação, Bourdieu (1999a) chama de *submissão encantada*, pois só é possível porque está inscrita na ordem natural das coisas (*doxa*), e é aceita tanto por dominados como dominantes por fazer parte do *habitus* de ambos.

No Brasil, algumas subcategorias do PAEE vêm participando mais fortemente das lutas por representação e reconhecimento de sua identidade e direitos sociais, apoiados por movimentos da sociedade civil organizada, como é o caso das comunidades surdas, das pessoas com Síndrome de Down e das pessoas com autismo. A legislação específica, que garante direitos aos sujeitos destas e de outras subcategorias dos sujeitos que compõem o PAEE, não é objeto de estudo nesta tese.

Percebemos, sobretudo nos documentos nacionais mais atuais e em vigor, que normalizam as políticas de Educação Especial, como no Decreto nº 7.611/2011, na Lei nº 13.005/2014 e na Lei nº 13.146/2015, um pequeno esforço, quase imperceptível, no sentido de atuar com autonomia na definição e elaboração dos textos destas políticas. Esta dificuldade em elaborar sua própria legislação não pode ser atribuída exclusivamente às influências dos documentos internacionais destacados, uma vez que são muitas as influências, no âmbito nacional, que interferem na autonomia do campo educacional.

Assim como o campo econômico global exerce influência sobre o campo social global e, consequentemente, sobre o campo global das Políticas Educacionais (RAWOLLE; LINGARD, 2015), também no campo social brasileiro há repercussão destas influências. A partir da década de 1990, o campo econômico privado vem influenciando, de forma mais sistemática, as políticas educacionais brasileiras. A partir de 2006, isto ficou bastante evidenciado pelas ações do movimento Todos pela Educação - TPE⁶¹.

O movimento TPE tem exercido forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras, bem como de seu financiamento. Seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi assumido como responsabilidade da União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e sociedade, por meio do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a). Esta situação evidencia certa supremacia do campo econômico privado, que se desdobra em outros *Atos do Estado*.

Por exemplo, para dar cumprimento ao disposto no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), o MEC lançou em 2007 o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE agrega diversos programas e ações, prevendo assistência técnica e financeira, com o fim de promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil, tendo como prioridade a Educação Básica. De acordo com Silva Voss (2011), a finalidade do PDE é “[...] promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir nosso país no projeto de desenvolvimento global.” (SILVA VOSS, 2011, p. 46).

O PDE é materializado no Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado ao ser firmado um termo de cooperação técnica entre a União e os Estados ou municípios. O PAR viabiliza apoio financeiro e assistência técnica do MEC aos cooperados. A assistência técnica ocorre por intermédio do Guia de Tecnologias Educacionais. Este guia apresenta materiais pedagógicos pré-qualificados pelo MEC.

Em suas análises, Bernardi, Rossi e Uczak (2014) constataram que há indução de parcerias com entidades do setor privado em todas as etapas desta política e que os mesmos sujeitos do movimento empresarial TPE são agentes e interlocutores no setor público, junto ao MEC, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos no Guia de Tecnologia (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Peroni et al. (2012) apontam que, das 60 tecnologias

⁶¹ Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP que se autodefine como “um movimento da sociedade brasileira que tem como propósito melhorar o País impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos”. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid_lang=1 Acesso em: 14 mar. 2018.

propostas para a categoria *ensino e aprendizagem*, 51 eram externas ao MEC, ou seja, advinham do setor privado. Consideram que esta prevalência de tecnologias do setor privado no Guia de Tecnologias pode indicar tanto a inexistência de políticas próprias, quanto a sintonia do Estado brasileiro, por meio do MEC, “[...] com a ideologia do empresariado, subordinando a educação à lógica do mercado.” (PERONI et al., 2012, p. 43).

Embora este modelo de colaboração entre os entes federados esteja baseado na centralidade do Estado, as pesquisas citadas reafirmam a grande influência do campo econômico privado. Percebemos que a reduzida autonomia do Estado em relação à construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia dos entes federados em relação à definição das prioridades educacionais de sua área de abrangência e competência.

Em nossa análise, constatamos que os *Atos do Estado* brasileiro, no uso de seu poder simbólico legítimo, produzem as políticas educacionais e políticas de Educação Especial. No entanto, estas políticas não refletem exclusivamente os interesses do Estado, tampouco todos os interesses e demandas da sociedade, visto que o campo global das Políticas Educacionais, somado ao campo econômico privado nacional, tem tido supremacia na sua definição.

Esta constatação reforça a ideia de Bourdieu (2011, 2014a) quanto à ausência de autonomia plena por parte do Estado e dos campos burocrático, político e jurídico, além de indicar grande poder do campo econômico sobre o Estado, que acaba por atuar a favor dos interesses deste campo.

A limitada autonomia identificada na produção dos textos legais que normalizam a Educação Especial no Brasil indica dificuldades em retraduzir o mundo exterior. Neste caso, não podemos afirmar a existência de um campo específico das políticas de Educação Especial, mas destacamos a necessidade de que estas políticas sejam consideradas um subcampo com interfaces entre o campo educacional e o campo das Políticas Educacionais. Nossa afirmação baseia-se no reconhecimento da existência e consolidação dos campos educacional e campo das Políticas Educacionais, bem como nas especificidades das políticas de Educação Especial.

Embora o ciclo de políticas seja uma metodologia dinâmica de análise na qual cada contexto está inter-relacionado com os demais, com o objetivo de tornar mais clara a exposição, destacamos as características relevantes de cada contexto. Na próxima seção apresentamos os achados que classificamos e analisamos como característicos do contexto da produção do texto no Estado de Alagoas.

4.2 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: ELABORAÇÃO DE LEGISLAÇÃO PRÓPRIA X REPRODUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL

Após a análise das influências globais sobre as políticas nacionais de Educação Especial, passamos ao contexto da produção do texto da política de Educação Especial no Estado de Alagoas. A revisão de literatura havia indicado e, durante a pesquisa, pudemos confirmar a escassez de documentos próprios que normalizassem e orientassem a oferta de Educação Especial no Estado de Alagoas, havendo tendência em reproduzir as políticas nacionais.

Esta tendência pode estar relacionada às características da sociedade alagoana. De acordo com Verçosa (2006), nela prevalecem as marcas do coronelismo e, embora não tenha mais nos coronéis a representação do poder e da lei, caminha a passos lentos no sentido de construir processos mais democráticos e autônomos. Martins (1997) destaca a concentração de poder nas mãos de cinco famílias no Estado que, através de novos mecanismos, como o domínio dos meios de comunicação de massa, controlam a vida, a consciência e as ações das pessoas, da polícia e de outras instituições.

Acreditamos que, no campo Educacional, uma das possibilidades de ampliação da autonomia pode estar atrelada à criação de Sistemas Municipais de Ensino – SME e à atuação de Conselhos Municipais de Educação - CME. Um levantamento revelou que 20 dos 102 municípios alagoanos declararam ter SME⁶², no entanto, só localizamos quatro leis⁶³. Nestas quatro leis, os SME declaram assumir as funções de planejamento, normalização, credenciamento, avaliação e supervisão das ações educacionais em seu nível e etapas de competência, integrados e em colaboração com a União e o Estado de Alagoas.

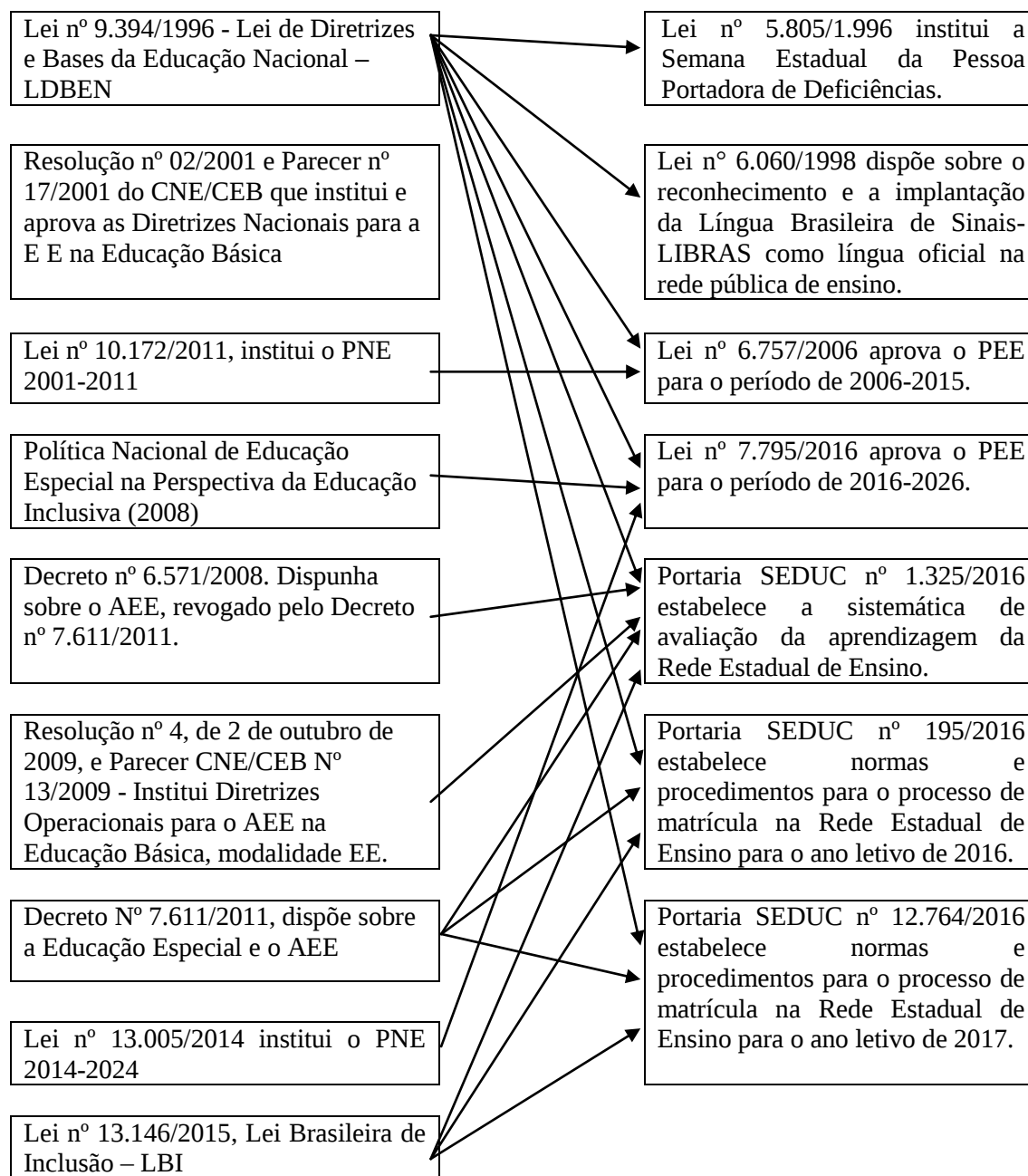
Neste cenário, buscamos a origem da produção de políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Identificamos a criação da Diretoria de Educação Especializada em 1973, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação. Uma das suas funções era a coordenação da Educação Especial, mas constatamos que somente a partir da década de 1990 o Estado passou a elaborar documentos normativos próprios.

A figura 5 aponta as influências dos documentos nacionais sobre os documentos estaduais.

⁶² Disponível em <http://www.deolhonosplanos.org.br/municipio/> Acesso em: 15 jul. 2017.

⁶³ Lei Municipal nº 599 de 30 de agosto de 2011 cria o SME de Campo Alegre/AL; Lei nº 4.940 de 06 de janeiro de 2000 institui o SME de Maceió/AL; Lei Municipal nº 1.244 de 23 de dezembro de 2005 cria o SME de Penedo/AL; Lei nº 286 de 25 de abril de 2003 cria o SME de Teotônio Vilela/AL.

Figura 5 – Influências dos Documentos Nacionais na elaboração dos Documentos Estaduais que normalizam a Educação Especial no Estado de Alagoas



Fonte: Documentos legais, elaborado pela autora (2018).

As análises dos documentos selecionados nos permitiram fazer as seguintes afirmações:

- 1) A Lei nº 5.805, de 31 de janeiro de 1.996, que institui a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamenta uma ação criada pelas APAE em 1964⁶⁴, sob a denominação de Semana Nacional do Excepcional que acontece todos os anos no

⁶⁴ Disponível em <http://apaebrasil.org.br/noticia/semana-da-pessoa-com-deficiencia-comemorada-em-agosto-pode-tornar-se-oficial-pelo-congresso> Acesso em: 29 ago. 2017.

período de 21 a 28 de agosto. O texto da Lei nº 5.805/1996 apresenta avanços em relação à proposta original das APAE que era voltada apenas às ações desenvolvidas por elas mesmas, em relação às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. A lei estadual declara como sua finalidade, “[...] promover a integração das pessoas portadoras de deficiência em todos os níveis sociais.” (ALAGOAS, 1996, p. 1), por meio de: campanhas educativas; intercâmbio de experiências e informações; divulgação de ações da administração pública estadual em prol destas pessoas. Implicitamente, o Estado de Alagoas incorpora o princípio integracionista presente no texto original da LDBEN. Com essa lei, o Estado amplia a abrangência das ações para todos os tipos de deficiência e para ações do poder público em relação a estas pessoas. Em 2017, a realização da XXI Semana Estadual da Pessoa com Deficiência não coincidiu com o calendário nacional, tendo sido realizada de 17 a 24 de agosto.

- 2) Em 1998, o governo do Estado de Alagoas foi pioneiro ao promulgar a Lei nº 6.060/1998, que reconheceu oficialmente a LIBRAS e outros recursos de expressão como meio de comunicação de uso corrente. Em nível nacional este reconhecimento se deu com a promulgação da Lei nº 10.436/2002. A lei atende ao instituído no artigo nº 59, inciso III da LDBEN, ou seja, assegura a presença de professor com especialização adequada para o atendimento educacional especializado, neste caso, na área da surdez. Contudo, os dados coletados no contexto da prática revelam que o disposto na referida lei estadual, no que tange aos aspectos educacionais, não vem sendo colocado em ação. Entre os aspectos educacionais que não vêm sendo efetivados completamente destacamos: a) acesso à educação bilíngue na rede pública a todos os alunos surdos desde a Educação Infantil; b) oferta de cursos de formação de intérpretes; c) oferta de curso de LIBRAS para alunos com surdez, familiares, professores do ensino regular e comunidade.
- 3) O texto do Plano Estadual de Educação de Alagoas 2006-2015, aprovado pela Lei nº 6.757, de agosto de 2006, apontava o restrito alcance das políticas voltadas aos alunos do PAEE, indicando como responsáveis por esta situação a existência de “[...] poucas instituições de caráter não governamental [...]” (ALAGOAS, 2006, p. 47), ao passo que reconhecia a necessidade de ampliação e aplicação de políticas educacionais de Educação Especial. É importante ressaltar que o PEE/AL 2006-2015 foi elaborado com base no PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172/2001. O texto do PNE 2001-2010 ainda considerava o atendimento dos alunos do PAEE em classes e escolas especiais de forma substitutiva ao ensino regular, e o diagnóstico

que embasou a elaboração das metas voltadas para a Educação Especial era superficial e impreciso. Dado o limite desta pesquisa, não foi possível avaliar em que medida os objetivos e metas propostos para a Educação Especial no Estado de Alagoas se efetivaram. O que pudemos constatar é que a primeira e primordial meta, que se referia à normalização da Educação Especial nos âmbitos estadual e municipais até 2008, o que representaria um avanço na construção de políticas mais orgânicas à realidade do Estado, ainda não havia sido efetivada em 2017.

- 4) O texto do PEE/AL em vigor, aprovado pela Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, com vigência de 2016 a 2026, reproduz 18 das 19 estratégias propostas para a Meta 4 no PNE 2014-2024⁶⁵ e apresenta outras 14 estratégias. Os temas das 14 estratégias versam sobre: acompanhamento do cumprimento da Meta 4 e suas estratégias; disponibilização de livros adaptados para alunos com deficiência visual; contratação de profissionais habilitados em nível superior; construção e reforma de escolas visando à acessibilidade; atendimento às necessidades de comunicação alternativa e aumentativa; orientação e apoio às famílias; proposta pedagógica específica a partir da elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI; democratização do acesso ao ensino superior; promoção de campanhas e audiências públicas; formação de professores; subsídio à formulação de políticas. Duas das estratégias específicas do PEE do Estado de Alagoas nos chamaram a atenção. A estratégia 4.38 afirma que o Estado deverá subsidiar a formulação de políticas “[...] que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (ALAGOAS, 2016, p. 19). Esta afirmação soa como um retrocesso em relação ao que o Estado havia se proposto no PEE anterior, mas não chegou a cumprir. Mais do que subsidiar, é competência do Estado elaborar, definir, produzir uma política de Educação Especial própria, respeitadas as disposições da legislação nacional. Na estratégia 4.25, o governo do Estado de Alagoas se propôs a contratar profissionais qualificados e habilitados em nível superior para atuar com as diferentes especificidades dos alunos do PAEE. No entanto, tais cargos até o momento não haviam sido criados. Na prática, a maior parte destes profissionais vem sendo contratados como temporários, por intermédio de seleções cujos editais ora explicitam exigências quanto à formação para atuação em algumas funções, ora omitem esta

⁶⁵ Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

informação. Pudemos constatar esta afirmação ao confrontar o conteúdo do edital nº 002/2015 da SEDUC/AL, no que se refere à exigência de formação e descrição das atribuições pertinentes ao cargo de *auxiliar de sala* com as declarações de auxiliares de sala participantes da pesquisa bem como mediante observações. Na Escola Estadual pesquisada, as *auxiliares de sala* eram responsáveis pelo acompanhamento individualizado a alunos do PAEE inclusos em classes comuns. No entanto, a exigência de formação de acordo com o edital é de “Certificado ou histórico de Nível Médio em curso normal ou magistério. Certificação em cursos na área de Educação Especial (40 h)”.

- 5) As portarias nº 195, 1.325 e 12.764, emanadas da SEDUC/AL em 2016, trataram respectivamente do estabelecimento de normas para a matrícula para o ano letivo de 2016, sistemática de avaliação da aprendizagem e normas para a matrícula em 2017. Embora não sejam documentos especificamente voltados para a Educação Especial, eles apresentam algumas orientações voltadas ao trato com os alunos do PAEE. Observamos que os textos destas portarias utilizam os termos constantes nos documentos atuais da política nacional de Educação Especial, como a Resolução nº 04/2009, o Decreto nº 7.611/2011, o PNE 2014-2024 e a LBI. Demonstram um esforço no sentido de garantir o acesso priorizando: a oferta de vagas para os alunos do PAEE; propondo adaptações em relação à avaliação e à promoção destes alunos. As portarias nº 195/2016 e nº 12.764/2016 exigem que o candidato a uma vaga em escola da rede pública estadual declare se é pessoa com deficiência⁶⁶ e, para fins de confirmação da matrícula, apresente o laudo comprobatório da deficiência declarada. No artigo 6º colocam as pessoas com deficiência como prioridade na distribuição de vagas. A exigência do laudo não é condição imprescindível para que o aluno do PAEE passe a receber AEE⁶⁷, no entanto, a análise que fazemos do texto da Portaria nº 195 vai no sentido de que pretendia garantir prioridade na matrícula para os alunos do PAEE mediante a comprovação da deficiência declarada. A Portaria nº

⁶⁶ Dando cumprimento ao disposto: na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (sobre apoio às pessoas com deficiência), e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1995 (sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência), alterado pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (sobre prioridade de atendimento às pessoas com deficiência).

⁶⁷ A decisão quanto à necessidade ou não de oferta de AEE resulta do estudo de cada caso identificado pela escola ou declarado pela família como aluno do PAEE. O professor do AEE, em colaboração com professores do ensino regular, com a família e com outros setores como o da saúde e assistência social, elabora o Plano de AEE individualizado. O laudo pode ser um documento complementar que será anexado ao Plano de AEE, mas não é obrigatório, pois a exigência de diagnóstico clínico pode impor barreiras ao acesso dos alunos do PAEE ao sistema de ensino (BRASIL, 2014).

1.325/2016, ao tratar da sistemática de avaliação, apresenta como especificidade para a Educação Especial, em seu artigo 3º, § 2º, inciso III que:

III - Educação Especial - dar-se-á mediante a avaliação pedagógica como processo dinâmico, em que prevaleçam os aspectos qualitativos e que indiquem as intervenções pedagógicas, possibilitando ao(a) professor(a) criar estratégias considerando as necessidades específicas dos(as) estudantes com deficiência/s, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, tais como ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da Língua de Sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana, sendo avaliados nas competências necessárias a sua inclusão social de acordo com o parecer descritivo específico para o público da Educação Especial. (ALAGOAS, 2016, p. 3).

O registro do processo avaliativo dos alunos do PAEE inclusos também recebeu atenção nesta portaria, ao indicar que seja feita com uso de ficha e parecer descritivo individuais. Considerando que estes alunos frequentam a SRM, o registro da avaliação do AEE deverá ser feito obrigatoriamente por meio de portfólio/dossiê, constando: relação dos alunos atendidos, frequência, Plano de Atendimento Individual – PAI, e relatos de caso. Quanto à promoção deste aluno, a Portaria nº 1.325/2016 estabelece:

Art. 14 Para o(a) estudante da Educação Especial, nos casos em que não obtiver rendimento para a promoção, o Conselho de Classe analisará cada caso e emitirá Parecer Descritivo, considerando:

I – A idade, evitando gerar ou aumentar a distorção idade/escolaridade;

II – As experiências sociais vivenciadas;

III – O desenvolvimento individual ocorrido durante o ano letivo.

Parágrafo Único – Os (As) estudantes da Educação Especial deverão ser avaliados prioritariamente de forma qualitativa de modo que a ênfase não deva estar nos aspectos cognitivos, mas nas competências necessárias a sua inclusão social, mesmo que as aprendizagens básicas para a série seguinte não tenham sido alcançadas. (ALAGOAS, 2016, p. 8).

Embora, nas orientações normativas desta portaria esteja subentendido que todos os alunos da Educação Especial, além de estarem na sala de aula comum, vêm recebendo AEE em SRM, nossas observações atestaram que este atendimento não está sendo garantido para todos. Portanto, as escolas estaduais do município de Delmiro Gouveia ficam impossibilitadas de atender às determinações desta portaria em relação a tudo que se refere ao AEE. Esta afirmação está respaldada no fato de não estar sendo ofertado AEE para nenhum dos 15 alunos do PAEE declarados no Censo Escolar de 2015⁶⁸. Destacamos que o número de alunos do PAEE é maior do que vem sendo indicado no Censo Escolar, pois as escolas só estão informando

⁶⁸ Dados disponíveis em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php> Acesso em: 26 set. 2017.

aqueles que apresentam laudo médico, o que está em desacordo com a Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, embora esta seja um dos subsídios legais da Portaria nº 1.325/2016. O único serviço de apoio à inclusão dos alunos do PAEE nas escolas estaduais do município de Delmiro Gouveia é a oferta de uma *auxiliar de sala* que acompanha exclusivamente o aluno do PAEE com laudo, mas não participa do planejamento nem da avaliação deste aluno. Outros aspectos relacionados às atribuições das *auxiliares de sala* são discutidos na próxima seção.

Além dos aspectos destacados, este estudo nos possibilitou identificar como a escolarização dos alunos do PAEE vem sendo abordada neste conjunto de documentos que normalizam a Educação Especial no Estado de Alagoas. Entre outras questões, observamos que: a) a escolarização ainda é identificada com a garantia de acesso à Educação Básica e ao AEE e, no entanto, permanece vinculado à apresentação de um laudo; b) as indicações em propiciar uma proposta pedagógica “[...] específica e acessível [...]” (PEE/AL, 2016, p. 19), e, estabelecer que na avaliação escolar dos alunos do PAEE sejam priorizadas as “[...] competências necessárias à sua inclusão social.” (ALAGOAS/PORTARIA Nº 1325, 2016, p. 3) sugerem uma flexibilização baseada na redução do currículo e na descrença quanto à capacidade de aprendizagem destes sujeitos (PLETSCH, 2014, PLETSCHE; ROCHA; OLIVEIRA, 2016); c) embora prevejam o uso de tecnologias pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos do PAEE, não definem como operacionalizar as parcerias para empreender pesquisas que as desenvolvam; e d) estes documentos, em sua maioria, apresentam uma preocupação mais expressiva com a prevenção das deficiências, a integração social das pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho, em detrimento da garantia de sua aprendizagem.

Os participantes da pesquisa manifestaram seus pontos de vista sobre a incorporação das políticas nacionais de educação em geral e da Educação Especial, em particular na legislação educacional do Estado de Alagoas. Pudemos perceber que as opiniões diferiram, ora convergindo ora divergindo, a depender da posição que o agente ocupava no momento da entrevista.

Ao analisarmos os discursos dos agentes participantes da pesquisa levamos em conta que, tanto a manifestação de seus pontos de vista quanto suas ações não são nem totalmente livres, nem totalmente determinadas pela posição que ocupam no campo educacional. Isto decorre do *habitus* destes agentes, que incorporaram a realidade objetiva do campo ao qual pertencem, mas podem promover mudanças a partir da luta constante pela distribuição do capital específico do campo (BOURDIEU, 2001a, 2004a, 2007).

Analizamos as falas dos participantes vinculados à SEDUC/AL e à Escola Estadual, e dos participantes vinculados a SEMED de Delmiro Golveia e à Escola Municipal, no que se refere à legislação que normaliza a oferta de Educação Especial no Estado de Alagoas, apresentadas no Quadro 8 (Apêndice F).

Em termos gerais, os agentes entrevistados confirmam nossos achados quanto ao predomínio da reprodução das políticas nacionais de educação nos documentos que normalizam a educação em geral e a Educação Especial em particular, no Estado de Alagoas.

A reprodução pode ser entendida como uma forma de produção ao considerarmos que envolve decisão sobre manter certas regras e não outras. Os agentes que atuam em cargos cujas atribuições incluem a produção ou elaboração das políticas foram mais enfáticos em afirmar que as políticas nacionais são *adaptadas* ou *redesenhadas* para atender às particularidades do Estado de Alagoas: “[...] *hoje a gente replica, mas redesenhando.*” (GED1); “[...] *nós vamos reformulando e adaptando de acordo com o passar dos anos.*” (GEDM). Contudo, os agentes que atuam na Supervisão de Educação Especial (GED2, 3 e 4) manifestaram que consideram a legislação nacional voltada para a Educação Especial muito boa, embora seja redundante, “[...] *porque elas se repetem em várias esferas sempre as mesmas e com pequenas modificações.*” (GED4), o que indica estar sendo mais reproduzida do que produzida nos documentos estaduais.

Outras divergências foram percebidas nas falas daqueles que atuam em cargos de gestão. Os agentes que atuam nas GERE, embora afirmem que são realizadas adaptações na legislação nacional, admitem que as particularidades do Estado não são contempladas:

[...] a nossa diferença regional é muito grande e na maioria das vezes não dá certo porque não existe uma política estadual que vise as particularidades, as diferenças do nosso Estado, da nossa região, que é muito diversificado. (GED5).

[...] há sim respeito à legislação nacional vigente, mas em razão das características do próprio Estado é preciso considerar as particularidades. (GED6).

Já os pontos de vista dos gestores escolares diferem. Os gestores da Escola Estadual afirmam existir legislação educacional própria do Estado de Alagoas, porém, ao se remeterem a tais documentos, citam portarias e resoluções voltadas, em sua maioria, a orientar questões administrativas e burocráticas. Os gestores da Escola Municipal demonstraram desconhecer a existência ou não de legislação estadual voltada para a Educação Especial. Os fragmentos a seguir evidenciam esta análise:

Há portaria, há documento. A gente recebe por e-mail todas as portarias que sai sobre o tempo integral, as resoluções para organizar o ano letivo, o calendário escolar. (GES1).

Eles passam tudo para a gente as leis, com as diretrizes curriculares as portarias. (GES2).

Não vi ainda, não tive tempo ainda de ler estas coisas. (GES3).

A gente só recebe alguma orientação por parte da SEMED, estas outras políticas aí não. (GES4).

Entregar assim uma lei eles no momento ainda não entregaram, se tem eles vão passar para a gente, está tudo começando agora. (GES5).

Nos discursos dos agentes, que colocam as políticas em ação nas salas de aula, encontramos as maiores discrepâncias em relação aos pontos de vista dos demais participantes da pesquisa. Considerando que os textos das políticas são interpretados e recriados por estes agentes, influenciados principalmente pelo *habitus* e pelas condições objetivas do contexto da prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009), questionamos a existência de documentos normativos que orientassem seu planejamento e prática pedagógica em relação aos alunos do PAEE. Estes agentes afirmaram:

Se existe no AEE eu não sei, mas eu não tenho. Têm resoluções nacionais, isso tem bastante. (PSRM).

Não tenho conhecimento destas orientações, não foi me passado nada. Não tem nenhum tipo de documento, nenhum tipo de tratamento, não tem nenhum tipo de acompanhamento. (PREE2).

Se tiver alguma orientação eu não sei, porque eu não participo do planejamento. (AXEE2).

Tanto os professores regentes, bem como os auxiliares de sala, a cuidadora e a professora do AEE, fossem efetivos ou temporários, foram unânimes em afirmar que desconheciam a existência de tais documentos. Estas afirmações nos levaram a inferir que as práticas de inclusão no Estado de Alagoas estavam desarticuladas das políticas que as orientavam, fossem elas nacionais ou estaduais. Percebemos que, naquela realidade, os textos da política de Educação Especial eram ignorados por estes agentes escolares (BOWE; BALL; GOLD, 1992), de onde surge a importância da observação no contexto da prática para fortalecer nossa análise.

Com base na teoria da atuação, observamos e analisamos como ocorria a tradução da política no contexto da prática. Os achados mais significativos estão expostos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS

Embora a análise do contexto da produção do texto tenha revelado escassez de documentos normativos próprios no Estado de Alagoas, há políticas de Educação Especial, as quais são colocadas em ação, pois alunos do PAEE estão frequentando a escola comum.

Conforme explicitado no Capítulo 3, as instituições participantes da pesquisa foram uma escola da Rede Estadual e uma escola da Rede Municipal de Ensino localizadas no município de Delmiro Gouveia, ambas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Os agentes participantes, qualificados no Capítulo 3, colaboraram concedendo entrevistas, permitindo observações em sala de aula e em outros espaços das escolas, e possibilitando o acesso a documentos e dados escolares.

São os agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação. Ao fazê-lo, interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto onde atuam. Os resultados e efeitos destas ações foram analisados a partir da categorização das dimensões contextuais da atuação da política, que são: contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais, e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

5.1 CONTEXTOS SITUADOS

Revelar as características dos contextos situados das escolas pesquisadas envolve a análise de elementos que as aproximam e que as diferenciam em relação à atuação das políticas de Educação Especial. Para compreendermos se há e como se dá a interferência destas características na atuação das políticas de Educação Especial e, consequentemente, na garantia ou não do direito à educação aos alunos do PAEE, nesta análise focalizamos os seguintes elementos: a) dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais; b) história e características das comunidades onde as escolas estão inseridas (perfil socioeconômico); e, c) dados sobre matrículas na Educação Especial.

a) Dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais

Conforme anunciamos na introdução deste trabalho, optamos por realizar a análise da atuação das políticas de Educação Especial no contexto da prática no município de Delmiro Gouveia, devido a algumas características já apresentadas na introdução desta tese, e por ser o local de atuação profissional da pesquisadora. No entanto, solicitamos que as escolas participantes da pesquisa fossem indicadas por agentes que atuavam como autoridades nas instâncias de gestão da educação. Desta forma, a Escola Estadual foi indicada pela 11ª GERE, e a Escola Municipal foi indicada pela coordenação da Educação Especial⁶⁹ da SEMED de Delmiro Gouveia. Já os agentes escolares participantes foram aqueles que aceitaram o convite e concordaram com as disposições do TCLE. Ambas as escolas estavam concluindo o ano letivo de 2016 nos primeiros meses de 2017 em razão de greve da categoria realizada no ano anterior e por isto no decorrer da análise nos referimos ora ao ano civil ora ao ano letivo de 2016.

Embora a oferta de AEE em SRM seja a forma prevista no Decreto nº 7.611/2011 para a garantia de Educação Especial aos alunos do seu público-alvo, a presente pesquisa evidenciou que este atendimento não vem sendo garantido à totalidade destes alunos no Estado de Alagoas. Constatamos que, na Escola Estadual investigada, houve oferta de AEE em SRM no período de 2013 e 2014, tendo sido extinto posteriormente. O único serviço de apoio à inclusão oferecido aos alunos do PAEE no ano letivo de 2016 era o acompanhamento por uma auxiliar de sala mediante comprovação da deficiência por meio de laudo. A exigência de laudo médico contraria o disposto na Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE “[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.” (BRASIL, 2014b, p. 3). Porém, pode ser uma estratégia diante da escassez de agentes para atuar nos serviços de apoio à inclusão, ou seja, por razões econômicas.

Percebemos que embora a Escola Estadual pesquisada fizesse parte da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, seus alunos do PAEE, bem como seus agentes escolares não tinham acesso aos mesmos serviços de apoio à inclusão ofertados na capital. No item 3.1 destacamos que, das 86 SRM instaladas nas escolas da Rede Estadual, 49 estavam localizadas em Maceió, assim como os três Centros Estaduais de Atendimento Especializado. Portanto, a oferta de AEE e outros serviços especializados tinha capacidade de atender de forma mais abrangente os alunos do PAEE em Maceió. Por outro lado, na Escola Estadual pesquisada, este atendimento era restrito, insuficiente e inadequado perante o disposto na atual PNEEPEI e no

⁶⁹ Solicitamos autorização do secretário de educação do município, mas não o tomamos como agente participante da pesquisa porque a rede municipal está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, portanto, segue as orientações normativas do Conselho Estadual de Educação.

Decreto 7.611/2011, pois não oferecia AEE em SRM aos alunos do PAEE.

A seleção e capacitação de agentes que atuavam na oferta dos serviços de apoio à inclusão revelaram-se pouco eficientes para garantir o direito educacional dos alunos do PAEE. Conforme destacamos no capítulo 4, item 4.2, a quase totalidade destes agentes era contratada como temporários, indicando que a Educação Especial não se configura como prioridade na Rede Estadual de Ensino de Alagoas.

As características educacionais e a localização do município onde se insere a Escola Estadual eram fatores limitadores no processo de seleção de agentes para atuar com a Educação Especial. Por isto, os cargos que exigiam formação e habilidades específicas acabavam não sendo preenchidos, consequentemente, as auxiliares de sala eram redirecionadas para o acompanhamento individualizado de alunos do PAEE com laudo.

Embora estas agentes fossem as que mais necessitassem de capacitação, eram as menos assistidas por estarem atuando em Escola Estadual distante dos centros de formação. Escolas, agentes escolares e alunos do PAEE nos pareceram invisibilizados pela distância perante as autoridades educacionais.

Ainda que a Escola Municipal oferecesse o AEE, verificamos que não era para todos os alunos do PAEE que o fazia. O critério da exigência do laudo para prestar o AEE a estes alunos indicava que esta prática fazia parte da maneira como as políticas de Educação Especial vinham sendo atuadas nas escolas da Rede Municipal de Delmiro Gouveia.

Nem toda a demanda de alunos do PAEE em idade escolar para frequentar as séries iniciais do Ensino Fundamental estava matriculada e/ou comparecendo na escola. De acordo com a coordenadora da Educação Especial da SEMED, enquanto a demanda declarada no Censo Escolar em 2016 era de 97 alunos do PAEE⁷⁰, ela acreditava que em torno do dobro ou triplo estava fora da escola. Esta situação sugere que não havia uma interlocução entre o setor de coordenação da Educação Especial com os demais setores da SEMED, com as instituições filantrópicas que atendem pessoas com deficiência e com outras secretarias municipais, como a de Saúde e a de Assistência Social.

Embora as autoridades educacionais estivessem geograficamente mais próximas da Escola Municipal pesquisada, observamos que a Educação Especial não era percebida como integrante da Educação Básica. Até o final do ano civil de 2016, a coordenação da Educação Especial estava alocada no mesmo espaço da SRM da escola pesquisada, porque na SEMED alegavam não haver lugar para ela. A Educação Especial bem como os alunos do seu público-

⁷⁰ Informação não disponível no site do INEP até a data de realização da pesquisa.

alvo eram vistos como algo à parte. Em decorrência desta segmentação, as professoras do AEE reportavam-se exclusivamente à coordenadora da Educação Especial da SEMED. A equipe pedagógica da Escola Municipal não se preocupava nem se ocupava com estes agentes na escola.

Portanto, os contextos observados nos possibilitaram inferir que a distância ou a proximidade geográfica das escolas pesquisadas, em relação às autoridades educacionais às quais estavam submetidas, não se constituía em fator de grande interferência na atuação das políticas de Educação Especial.

Entendemos que a oferta era inadequada do ponto de vista da legislação, irregular do ponto de vista da formação dos agentes, e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao AEE. Estas constatações nos pareceram estar relacionadas a aspectos como: a) desconhecimento da legislação que orienta a oferta de Educação Especial, b) concepção de inclusão enraizada no paradigma integracionista; c) limitada autonomia do Estado de Alagoas e das escolas na gestão das políticas de Educação Especial, pela ausência de uma política própria; d) isenção de responsabilidade com o processo de inclusão, entre outros.

b) História e características das comunidades onde as escolas estão inseridas (perfil socioeconômico e cultural)

Embora tenhamos caracterizado o município de Delmiro Gouveia na introdução deste trabalho, destacamos alguns aspectos presentes nos PPP das escolas: o pertencimento da maioria da população à *classe pobre* ou *classe baixa*⁷¹, o desemprego, atividades econômicas como a agricultura de subsistência, o serviço público municipal e estadual, o comércio, a indústria⁷², a pecuária, a piscicultura e o setor de serviços. Ressaltavam os festejos locais como a festa da padroeira, carnaval, entre outros, e a existência de praça multieventos e quadras poliesportivas acessíveis a todos. Apontavam as poucas possibilidades de participação da população em atividades culturais, esportivas e de lazer, devido a fatores

⁷¹ Estas denominações estão presentes nos PPP das escolas pesquisadas. No entanto, nesta pesquisa consideramos a definição de classe a partir da teoria de Bourdieu, ou seja, enquanto construção arbitrária resultante da luta pela produção ou imposição de uma visão do mundo social (BOURDIEU, 2007). Em sua pesquisa apresentada na obra *A Distinção: crítica social do julgamento* Bourdieu (2007) classificou os agentes participantes em função de critérios de homogeneidade dos *habitus* verificados em seus estilos de vida. Na referida pesquisa, o autor utilizou as seguintes denominações: a) classes populares; b) classes médias; e c) classes superiores ou dominantes (BOURDIEU, 2007). Nesta perspectiva, de acordo com as declarações das agentes entrevistadas, as escolas pesquisadas atendiam à população da classe popular.

⁷² A Fábrica da Pedra concentrava o maior número de vagas na indústria, mas foi fechada em 2016.

como: acervo restrito da biblioteca pública, dificuldades de acesso ao museu e clubes sociais privados.

A Escola Estadual participante da pesquisa vinculava-se à 11ª GERE, sediada no município de Piranhas. A 11ª GERE abrangia oito municípios do alto sertão alagoano: Água Branca, Canapi, Delmiro Gouveia, Inhapi, Mata Grande, Olho D'água do Casado, Pariconha e Piranhas.

Do ponto de vista dos agentes escolares que atuavam na gestão, as características socioeconômicas e culturais da comunidade eram assim definidas:

As famílias dos nossos alunos são de classes variadas. A gente tem das pessoas mais carentes de nível mais baixo e temos classe média. Uma classe melhorzinha não. Isso falando na questão financeira. Agora na questão da escolaridade a gente tem muitos pais informados, com nível superior. Muitos pais de muito conhecimento, mas nessa questão social a gente tem da classe mais baixa até a classe média. (GES1).

[...] eu diria da classe pobre média, mas a classe pobre eu acho que tem mais. A situação socioeconômica deles é bem precária. (GES2).

A Escola Municipal participante da pesquisa também está localizada em um bairro central, e nos foi indicada pela coordenadora da Educação Especial. De acordo com seu PPP (2015)⁷³, as famílias que fazem parte da comunidade escolar eram de delmirenses e também de pessoas vindas de outros municípios e Estados. Em sua maioria eram de *classe baixa*, desestruturadas, muitos desempregados ou atuando no mercado informal, e com formação máxima até o Ensino Fundamental.

O perfil dos alunos apresentado no PPP da Escola Municipal reforça que eles possuem condições socioeconômicas e culturais baixas, por pertencerem, em sua maioria, a famílias pobres da periferia da cidade. Afirma que alguns alunos precisam trabalhar para ajudar no sustento da família e que sua herança cultural, social e familiar empobrecida se deve ao descaso das administrações públicas, que não eram comprometidas com a valorização cultural.

Os pontos de vista apresentados pelas gestoras escolares reproduziram o perfil apresentado no PPP:

[...] há dez anos atrás, quando eu vim para cá, o público alvo era bem diferenciado do que o que a gente tem hoje. Porque vinha o pessoal do centro da cidade, vinha o pessoal das escolas do Estado quando entravam em greve, vinham todos para cá.

⁷³ O PPP da escola foi disponibilizado para leitura e consulta, mas não tivemos acesso a um arquivo com seu conteúdo.

Então a nossa clientela era um pouco melhor financeiramente. Mas hoje a nossa escola está comportando mais os alunos de povoados e o pessoal daqui, então hoje o nosso público é mais carente. (GES3).

De uma forma geral a nossa clientela aqui da escola acho que é baixa (...) recebe alunos de povoado e tudo, eu acho que é baixa, poder aquisitivo baixo. (GES4).

A gente tem aqui várias classes, mais é a classe baixa mesmo porque a gente pega de povoados, crianças carentes, famílias bem carentes. A maioria é classe baixa. (GES5).

Ressaltamos que as escolas pesquisadas atendiam a alunos provenientes dos povoados vizinhos (zona rural), o que pode ter contribuído com a elaboração do ponto de vista destas agentes quanto aos perfis das comunidades.

Percebemos, nas referências às classes sociais que frequentam as escolas pesquisadas, uma relação direta e quase exclusiva com as características econômicas destas famílias, além de expressarem uma percepção do rural e do urbano como um elemento de classificação e de definição de posição social.

De acordo com Bourdieu (2013), as classes sociais existem duas vezes, ou seja:

[...] na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida. (BOURDIEU, 2013, p. 111).

Portanto, as concepções de classe apresentadas pelas agentes denotaram terem sido estabelecidas de maneira unilateral, com base na objetividade factual da distribuição de propriedades materiais, sem considerar a condição relacional das posições ocupadas pelos agentes no campo social.

Foi possível observar que o fator socioeconômico não era apontado como determinante para a busca ou não de serviços de apoio à inclusão pela família. A questão cultural e o desconhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência, bem como dos direitos educacionais dos alunos do PAEE aparentava ser o fator limitador nesta busca.

c) Dados sobre matrículas na Educação Especial

O ponto de partida para a garantia do direito à educação é a matrícula, pois garante juridicamente o acesso à escola. Os dados sobre matrículas dos alunos do PAEE são relevantes para a análise da atuação das políticas de Educação Especial no contexto da prática.

Conforme dados de matrícula da Escola Estadual apresentados no Capítulo 3, foram atendidos 829 alunos no ano letivo de 2016, nas seguintes etapas da Educação Básica: EF I,

EF II, EM, nas modalidades: regular, EJA e profissionalizante. Naquele ano, atuaram na escola 95 profissionais, sendo 56 professores, dos quais quatro eram auxiliares de sala temporários.

De acordo com a diretora, toda a demanda de matrículas era atendida pela escola:

Todos que chegaram aqui, em todas estas modalidades e séries que a escola oferece eles foram matriculados. Não tem, aqui na nossa comunidade, alunos que não estejam estudando por falta de vaga. Quanto a isso não temos problemas, nós temos turmas que não atingiram o limite de alunos ainda. Temos vagas sobrando, mas faltando não. (GES1).

A fim de melhor situarmos nosso objeto de estudo, partimos de alguns dados mais amplos. A tabela a seguir foi elaborada a partir de informações de diversas fontes: a) do INEP/EDUCACENSO⁷⁴ (matrícula na Educação Especial), b) da Relação nominal das escolas estaduais e do Distrito Federal que receberam SRM de acordo com a Portaria nº 105 de 14/10/2015⁷⁵ (nº de SRM), c) da 11ª GERE (nº de escolas).

Tabela 11 – Dados da Educação Especial na 11ª GERE: nº de Escolas da Rede Estadual, nº de alunos do PAEE e nº de SRM (2015)

Nº	MUNICÍPIO	Nº ESCOLAS	Nº ALUNOS PAEE	Nº SRM
1	Água Branca	2	7	0
2	Canapi	1	5	0
3	Delmiro Gouveia	5	15	0
4	Inhapi	3	6	2
5	Mata Grande	3	23	1
6	Olho D'água do Casado	1	3	1
7	Pariconha	3	22	0
8	Piranhas	3	25	1
	TOTAL	21	106	05

Fonte: INEP/EDUCACENSO, MEC, 11ª GERE, elaborado pela autora (2017).

A partir dos dados da tabela 11, destacamos as seguintes observações: a) a matrícula de alunos do PAEE vinha sendo realizada, no entanto, não é possível afirmar se correspondia a toda a demanda deste público; b) a oferta de AEE em SRM não contemplava todos os

⁷⁴ Disponível em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php> Acesso em 30 set 2017.

⁷⁵ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25041-doa-cao-srm-relacao-nominal-das-escolas-estaduais-e-distrito-federal-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 29 set 2017.

alunos do PAEE em razão da quantidade reduzida e da má distribuição das SRM em relação às demandas apresentadas.

Junto à secretaria da Escola Estadual realizamos um levantamento com a colaboração de uma servidora, quanto ao número de alunos do PAEE declarados no Censo Escolar nos últimos anos.

Tabela 12 - Alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Estadual investigada (2013-2016)

ANO	E F Anos Iniciais	E F Anos Finais	E M	EJA	TOTAL
2013	11	3	4	-	18
2014	9	5	6	1	21
2015	2	2	-	-	4
2016	-	3	1	1	5

Fonte: Secretaria da Escola Estadual, elaborado pela autora (2017).

De acordo com informações da servidora, a partir de 2015 vinha sendo informado no Censo Escolar, como alunos da Educação Especial apenas os que possuíam laudo, a fim de que o Estado contratasse auxiliar de sala que os acompanhasse na classe comum. A servidora recordou que a escola teve SRM de 2013 até o início de 2015. Por esta razão, mesmo sem o laudo médico os alunos do PAEE eram declarados no Censo Escolar e recebiam AEE na SRM, o que explica o número elevado de alunos nos anos de 2013 e 2014. Com a extinção da SRM os alunos sem laudo continuaram frequentando exclusivamente as classes comuns, ou seja, deixaram de receber AEE e não passaram a ser acompanhados por auxiliar de sala. A maioria dos agentes escolares (GES1, GES2, PREE1, AXEE1) citou a presença de um aluno com surdez que por não ter laudo médico não recebia acompanhamento de auxiliar de sala, nem de intérprete de LIBRAS.

Estes dados explicitam um retrocesso na atuação das políticas de Educação Especial, a partir da redução de oferta de serviços de apoio associada a outros fatores que discutimos neste trabalho. Os cinco alunos do PAEE declarados no Censo da escola em 2016 são sujeitos concretos, com características próprias, que precisam ser levadas em conta. Portanto, caracterizamos estes alunos no quadro a seguir.

Quadro 9 – Caracterização dos alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Estadual participante da pesquisa (2016)

ALUNO	LAUDO	DEFICIÊNCIA	TURMA
1	CID 10 F 06.7	Transtorno cognitivo leve	6º ano EF II
2	CID 10 G40 e G80	Epilepsia e Paralisia cerebral	6º ano EF II
3	CID10 F20	Esquizofrenia	8º ano EF II
4	CID10 G80.1	Paralisia cerebral deplégica espástica	2º ano do Ensino Médio (EJA/Noite)
5	Laudo não localizado	-	3º ano do Ensino Médio (regular)

Fonte: Secretaria da Escola Estadual, elaborado pela autora (2017).

O atendimento oferecido a estes cinco alunos era o acompanhamento exclusivo por uma auxiliar de sala na classe comum. Todas as auxiliares de sala eram contratadas temporariamente e não possuíam formação apropriada para atender às necessidades específicas apresentadas pelos alunos. Ainda que as auxiliares de sala empregassem um grande esforço para garantir a adaptação destes alunos ao ambiente escolar e para que eles acessassem minimamente o currículo, sua atuação não garantia integralmente os direitos educacionais destes alunos, nem sua inclusão. Algumas evidências são apresentadas no item c da seção 5.3 *Culturas Profissionais*.

As matrículas na Escola Municipal, no ano letivo de 2016, foram de 1.178 alunos em turmas de EF I e EF II, nas modalidades regular e EJA, distribuídos nos três turnos. Atendendo a esta demanda 106 profissionais atuaram na escola, destes, 60 eram professores, dos quais uma atuava com AEE na SRM e três eram cuidadoras, sendo duas concursadas e uma temporária. Embora todas as integrantes da equipe de gestão tenham afirmado que a escola atendia toda a demanda de matrícula que chegava até ela, uma das coordenadoras pedagógicas relatou que, recentemente, alunos com 15 anos completos foram impedidos de estudar no turno vespertino, sendo direcionados para a EJA no turno noturno. Isto provocou evasão, porque muitos pais não concordaram que seus filhos estudassem à noite (GES5).

A tabela a seguir foi elaborada a partir de informações do INEP⁷⁶ e do MEC⁷⁷, e registra os dados da rede municipal de ensino de Delmiro Gouveia referentes ao número de

⁷⁶ Os números relativos a matrícula total e matrícula de alunos do PAEE na Educação Especial estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em 19 set 2017.

escolas, total de matrículas, matrícula de alunos declarados no Censo Escolar como sendo da Educação Especial, e número de Salas de Recursos Multifuncionais.

Tabela 13 – Alunos do PAEE da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia declarados no CENSO (2013-2016)

ANO	Nº ESCOLAS	MATRÍCULA TOTAL DA REDE MUNICIPAL	MATRÍCULA ED ESPECIAL	Nº SRM
2013	34	9.638	122	13
2014	34	9.509	117	13
2015	31	9.185	137	13
2016	31	8.901	140	13

Fonte: INEP/MEC, elaborado pela autora (2017).

Ao analisar o arquivo com a relação nominal das escolas municipais beneficiadas com o programa SRM, constatamos que, até 2010, sete escolas da rede municipal de Delmiro Gouveia haviam recebido equipamentos para montar estas salas. Em 2013, mais seis escolas da Rede Municipal foram beneficiadas com o programa, totalizando 13 SRM. No entanto, nem todas estavam em funcionamento por diversas razões, entre as quais a coordenadora da Educação Especial destaca:

Mesmo existindo as salas de recurso dos povoados, as crianças dos povoados estavam vindo para a cidade para serem atendidas aqui. A sala de recursos existia lá, mas a cada 15 dias é que a equipe da Educação Especial fazia itinerância lá nos povoados, e aí não tinha organização de horários, era feita de uma forma que (...) eles tiravam o aluno de sala de aula para dar esse atendimento, porque não tinha um trabalho organizado para que o atendimento ocorresse no contra turno. (GEDM).

Esta situação das SRM das escolas localizadas nos povoados, zona rural, já havia sido abordada por Sandes (2015), em seu trabalho de conclusão de curso. A coordenadora da Educação Especial, naquele período, concordou que havia divergência entre o número de SRM constante nos sites oficiais e as que, de fato, estavam em funcionamento no município. Na ocasião, as justificativas apresentadas estiveram atreladas ao fato de que sete destas salas

⁷⁷ Relação nominal das escolas municipais, Portaria nº 105 de 14/10/2015, páginas 2514, 2707, 2832, 3599, 3783, 4077, 7033-7037. No período de 2009 a 2013 a rede municipal recebeu 13 SRM, sendo 7 para escolas da zona rural e 6 para escolas da zona urbana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25051-doacao-srm-relacao-nominal-das-escolas-municipais-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 set. 2017.

estavam destinadas a escolas da zona rural, onde não havia local apropriado, e ausência de instalação dos equipamentos nas demais escolas da zona urbana. Portanto, mesmo o município tendo recebido 13 SRM até 2013, apenas três estavam em funcionamento em 2016.

A atual coordenação da Educação Especial na Rede Municipal estava apenas há dois meses nesta função, e realizava um levantamento da situação para elaborar um plano de ação. No entanto, foi possível confirmar o funcionamento de apenas três das 13 SRM no ano letivo de 2016.

Agora em relação às salas de recursos multifuncionais, nós tínhamos, de início só a escola (cita o nome de uma escola) daí todos os alunos que precisavam de um atendimento educacional especializado eram concentrados lá. Aí depois foi que surgiu a (cita o nome de uma escola), e também dava atendimento, e a (cita o nome de uma outra escola) aí ficaram estas três escolas para dar atendimento a toda a demanda da rede municipal. (GEDM).

Percebemos que, na rede municipal a justificativa para a não oferta de AEE para a totalidade dos alunos do PAEE não poderia se basear na quantidade insuficiente de SRM. Inferimos que a situação apresentada foi agravada pela antiga dificuldade em se estabelecer efetivamente o regime de colaboração entre os entes federados. Aparentemente podemos supor que, neste caso, o governo federal vinha cumprindo o disposto no programa de implementação de SRM e que o município não estava fazendo sua parte. No entanto, é importante levantar os fatores de interferência, como os apontados anteriormente, e outros que demandariam mais estudos, o que não foi viável neste trabalho.

Na Escola Municipal pesquisada, a SRM estava em funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Observamos a atuação das políticas de Educação Especial com duas alunas inclusas em uma turma regular no período da manhã e, portanto, nos detivemos em observar a atuação da professora de AEE no turno vespertino. A escola disponibilizou a lista de alunos do PAEE em 2016, que continha 15 nomes, sendo seis do matutino e nove do vespertino. No levantamento da SEMED, o total de alunos do PAEE nesta escola era de 13, e a professora de AEE do turno vespertino afirmou que atendia a 17 alunos, pois recebia alunos de outras escolas próximas e também de povoados.

Quadro 10 – Caracterização dos alunos do PAEE declarados no CENSO da Escola Municipal participante da pesquisa (2016)

(continua)

ALUNO	LAUDO	DEFICIÊNCIA	TURMA
1	CID F72	Deficiência Intelectual	1º ano EFI
2	Sem laudo	-	2º ano EFI

(conclusão)

3	TGD	Autismo	3º ano EFI
4	Sem laudo	-	3º ano EFI
5	TGD	Autismo	3º ano EFI
6	CID F72	Deficiência Intelectual (leve)	4º ano EFI
7	CID F72	Deficiência Intelectual (leve)	7º ano EFII
8	CID 10 F711	Deficiência Intelectual (moderado)	Progressão EFI
9	CID 10 G40	Paralisia Cerebral	Progressão EFII
10	CID 10 M21	Deficiência física	Progressão EFI
11	TGD	Autismo	5º ano EFI
12	CID F72	Deficiência Intelectual	3º ano EFI
13	Sem laudo	-	Progressão EFI
14	CID 10 F71	Deficiência Intelectual (moderado)	Progressão EFII
15	TGD	Autismo	7º ano EFII

Fonte: Secretaria da Escola Municipal, elaborado pela autora.

As divergências em relação aos dados sobre os alunos do PAEE podem estar atreladas aos diferentes pontos de vista, quanto aos requisitos para que este aluno recebesse AEE ou fosse acompanhado de cuidadora. Embora a professora da SRM tenha declarado que só atendia alunos com laudo, verificamos que alguns alunos sem laudo haviam sido declarados no Censo da escola como alunos da Educação Especial.

Na Escola Municipal era a *cuidadora* que acompanhava exclusivamente o aluno incluso em classe comum. No entanto, a presença desta profissional só era disponibilizada para aqueles com laudo de TGD/Autismo. Isto, de acordo com a coordenadora da Educação Especial da SEMED, resultou da luta de um grupo de pais de alunos com autismo junto ao ministério público. Conforme discutimos no Capítulo 4, item 4.1, estes sujeitos vêm sendo apoiados por organizações da sociedade civil em lutas pelo reconhecimento de sua identidade e garantia de direitos. Isto reforça tanto a ideia de disputas que envolvem a construção e efetivação de uma política, como a ideia de ausência de autonomia total nos *Atos do Estado* (BOWE; BALL; GOLD, 1992, BOURDIEU, 2014a). Além disso, verificamos que aqueles que não confrontam o Estado não recebem concessões. Os alunos com outros tipos de deficiências, cujos pais não se organizaram para reivindicar direitos, não recebiam este serviço nas escolas da rede municipal.

Constatamos que os *Atos do Estado* não correspondem ao que o próprio Estado dispõe na legislação do ensino. Ele se anuncia como garantidor da oferta de Educação

Especial aos alunos do PAEE, por meio de diversas formas de apoio, entre as quais estão: implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade. No entanto, nos contextos observados, identificamos que o apoio que vinha sendo oferecido era limitado. A disponibilização de SRM era insuficiente conforme observado na Escola Estadual e, as adaptações arquitetônicas eram ínfimas e consideradas inadequadas pelos agentes escolares.

Não podemos omitir o fato de que a responsabilidade pelo acesso a alguns destes apoios técnico e financeiro recai sobre as gestões estadual e municipal. A inserção de ações voltadas para a Educação Especial nos Planos de Ações Articuladas – PAR do Estado de Alagoas e do município de Delmiro Gouveia resultam na destinação de recursos para sua execução. Neste sentido, constatamos um frágil engajamento entre as instituições e agentes na garantia de financiamento para a atuação das políticas de Educação Especial, como veremos na próxima seção.

5.2 CONTEXTOS MATERIAIS

A dimensão dos contextos materiais na atuação das políticas precisa ser analisada, pois implica nas possibilidades concretas para sua efetivação. Os contextos materiais, nas políticas de Educação Especial nas escolas pesquisadas, envolvem: a) infraestrutura física das escolas; b) recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade; c) recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo.

a) Infraestrutura física das escolas

A Escola Estadual possuía uma estrutura física que compreendia: 15 salas de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratórios (informática e ciências), secretaria, diretoria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, auditório, todos climatizados. Contava ainda com cozinha, cantina, refeitório, almoxarifado, pátio coberto, banheiros masculinos e femininos, sendo um reservado e adaptado para cadeirantes em cada banheiro, ginásio de esportes em construção. Não possuía SRM e existiam algumas salas ociosas.

A estrutura da escola era considerada um dos pontos fortes pela maioria dos agentes, porém, as adaptações existentes foram qualificadas como inadequadas por um dos professores regentes “[...] se for pôr um cadeirante ele vai ter dificuldade, com uma deficiência motora

ele não consegue se locomover em qualquer local da escola, então tem esse problema.” (PREE2).

As observações, entrevistas e coleta de dados na Escola Estadual foram realizadas no período da tarde, entre os meses de janeiro a março de 2017. A temperatura média no período da tarde era de 37 graus, portanto, a climatização das salas de aula e outras dependências da escola pode ser considerada um fator favorável à atuação das políticas educacionais naquele contexto.

Uma das auxiliares de sala relatou que, embora a escola dispusesse de outros espaços de aprendizagem, como laboratório de informática e biblioteca, estes não estavam sempre acessíveis aos alunos do PAEE.

A disciplina de Educação Física fazia parte do currículo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica ofertada na Escola Estadual. Embora a quadra de esportes estivesse em construção, o professor de Educação Física afirmou que suas aulas práticas eram realizadas no ginásio municipal. Relatou que um dos alunos do PAEE participava com os outros e se deslocava até o ginásio sem a companhia da auxiliar de sala.

Ainda que as condições estruturais da Escola Estadual não fossem consideradas as ideais pelos agentes participantes da pesquisa, este aspecto do contexto material não nos pareceu relevante para a atuação das políticas de Educação Especial. No que se refere à infraestrutura, a Escola Estadual apresentava condições potenciais de acessibilidade, bem como para oferecer serviços de apoio à inclusão aos alunos do PAEE, pois dispunha de espaço físico suficiente.

A estrutura física da Escola Municipal compreendia: 3 blocos com 14 salas de aula, secretaria, sala de professores, biblioteca e laboratório conjugados (climatizada), direção, coordenação, cozinha, depósito de merenda, banheiros masculinos e femininos, sendo um de cada adaptados, uma sala de recursos multifuncionais, pátio coberto, quadra de esportes em construção.

Embora os agentes escolares tivessem reconhecido que foram feitas algumas benfeitorias, ampliações e reformas na Escola Municipal, apontaram vários aspectos que precisam ser melhorados para favorecer a atuação das políticas naquele contexto. A diretora destacou que “[...] *falta recursos para ampliar [...]*” (GES3). Uma das coordenadoras pedagógicas citou a ausência de laboratório e outra coordenadora pedagógica enfatizou que a escola é muito quente, pois “*Os ventiladores estão quebrados, 45 alunos por sala [...] A tarde é muito quente, 40 graus até 42, 43. Já chegamos até a temperatura de 47 graus.*” (GES5). A professora de AEE citou que “[...] *nenhuma escola infantil tem parquinho, elas não têm*

estrutura física.” (PSRM). Na sua opinião, as brincadeiras de violência na hora do recreio se deviam tanto à ausência de brinquedos como de professores naquele horário que realizassem brincadeiras orientadas.

Durante as observações na Escola Municipal, visitamos todos os espaços e constatamos que as falas dos agentes participantes da pesquisa refletiam as reais condições físicas da escola. Algumas entrevistas foram realizadas numa sala destinada para leitura, biblioteca paradidática, laboratório de informática e planejamento dos professores. No entanto, uma das coordenadoras pedagógicas se referiu àquele espaço da seguinte maneira: *“Aqui a gente não tem uma sala de leitura, tem uma sala de bagunça.”* (GES5).

A sala de aula regular observada acomodava os 26 alunos, dos quais duas alunas inclusas. Era uma sala quente, com ventilador quebrado e pouca iluminação. Havia alguns cartazes com recursos para a alfabetização, calendário e numerais nas paredes. A SRM era um dos poucos espaços climatizados da escola. Era uma SRM tipo I, portanto, deveria conter:

Figura 6 – Componentes da SRM tipo I

2.3.1. Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC/SEESP⁷⁸ (2010, p. 11).

Pudemos identificar alguns destes equipamentos como os itens de informática e mobiliário, no entanto, não tivemos acesso aos materiais didático-pedagógicos. Nas paredes

⁷⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso 03 out 2017.

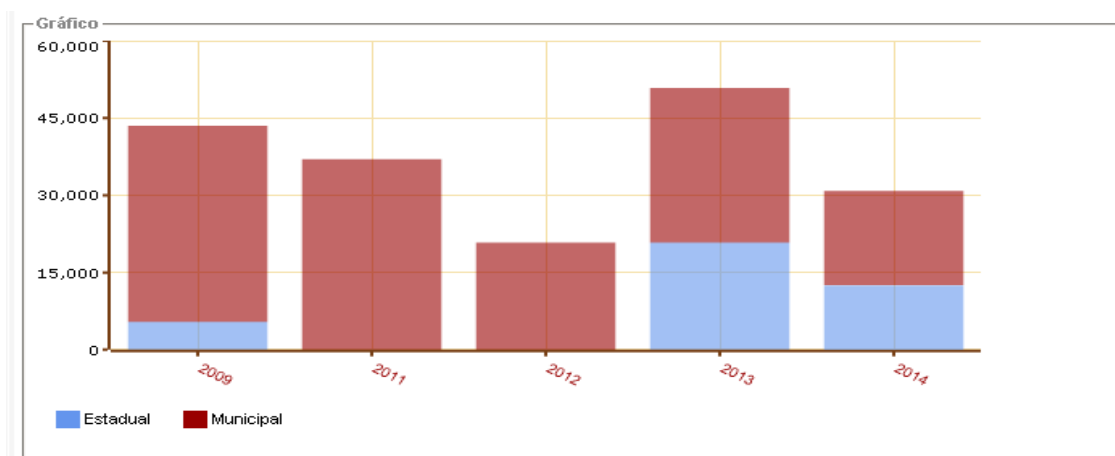
não havia material de alfabetização nem de outro tipo. O espaço da SRM era dividido por uma parede improvisada com armários de aço, porque até o final do ano civil de 2016 a coordenação da Educação Especial funcionava ali.

As condições de acessibilidade dificultavam a entrada dos alunos cadeirantes, que não conseguiam subir a rampa sem que alguém os ajudasse. Os alunos do PAEE sem necessidades relacionadas à locomoção tinham mais autonomia neste percurso. Porém, a ausência de climatização afetava sobremaneira todos os alunos da escola, principalmente aqueles que frequentavam o turno vespertino.

b) Recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade

A destinação de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, através do programa Escola Acessível, beneficiou escolas públicas estaduais e municipais do município de Delmiro Gouveia entre 2009-2014, de forma cumulativa, conforme gráfico abaixo, extraído da página do módulo público SIMEC⁷⁹.

Gráfico 3 – Valores destinados a escolas públicas de Delmiro Gouveia através do PDDE/Escola Acessível (2009-2014).



Fonte: SIMEC (2009-2014).

De acordo com informações do SIMEC, foram destinados R\$ 12.500,00 do programa *Escola Acessível* para a Escola Estadual pesquisada, no ano de 2014. No entanto, há evidências de que este recurso não havia sido aplicado até o início de 2017. A diretora mencionou que “A escola fez este projeto, o projeto foi colocado no SIMEC [...] e ficou para

⁷⁹ Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/municipio/muncod/2702405> acessado em 03 de fevereiro de 2017.

análise [...] mas tinha algumas deficiências.” (GES1). Afirmou ainda que pretendia retomar o projeto, adequar às exigências do programa para poder utilizar em *“[...] alargamento de porta, piso tátil, sinalização [...]”* (GES1).

Alguns repasses de recursos federais estão atrelados à elaboração do PAR pelo gestor estadual ou municipal. Cabe aos gestores estaduais ou municipais a solicitação de recursos a partir da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR. Este deve ser elaborado a partir de um diagnóstico da situação educacional local, com base em orientações do MEC. O PAR é inserido no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – SIMEC para ser analisado.

O diagnóstico abrange quatro dimensões: 1) gestão educacional; 2) formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; 3) práticas pedagógicas e avaliação; 4) infraestrutura física e recursos pedagógicos. A partir deste diagnóstico são elaboradas ações e subações a fim de superar a condição diagnosticada. As subações poderão ser executadas, financiadas ou receber assistência técnica e financeira do MEC, podendo também ser financiadas pelo BNDES. É no PAR que são previstas ações e subações voltadas à materialização de vários aspectos propostos na atual PNEEPEI. Portanto, as ações e subações do PAR do Estado de Alagoas e do município de Delmiro Gouveia foram analisadas.

A diretora da Escola Estadual destacou o recebimento de recursos pela escola como um aspecto facilitador da atuação das políticas educacionais em geral, e das políticas de Educação Especial em particular. Afirmou que *“Essa questão dos recursos que a escola recebe e são aplicados na escola vem a beneficiar o aluno, e também é uma forma de ofertar todas as modalidades aqui.”* (GES1).

Pudemos observar que algumas adaptações arquitetônicas haviam sido feitas na Escola Municipal pesquisada. A destinação de recursos do Programa Escola Acessível foi de R\$ 15.000,00, de forma cumulativa no período entre 2009 a 2014. Existiam banheiros adaptados para cadeirantes e rampas de acesso à porta principal da escola, mas não tinha corrimão. Os membros da equipe de gestão foram unânimes em afirmar que a escola precisava ampliar e melhorar as condições estruturais de acessibilidade, e uma das coordenadoras pedagógicas relatou desconhecer a origem da verba para esta finalidade, mas que, para prestar contas se *“[...] dá uma arrumada aqui, uma disfarçada ali.”* (GES4).

A fala da coordenadora de Educação Especial da SEMED indicou que recursos federais para ações voltadas à Educação Especial não vinham sendo requeridos pelo município, ou seja, *“Delmiro não estava informando ações em relação à Educação Especial,*

era como se o atendimento educacional especializado não existisse. Era como se a Educação Especial não existisse em relação ao PAR.” (GEDM).

Em consulta aos Termos de Compromisso estadual e municipal, foi possível identificar a destinação de recursos referentes ao PAR estadual⁸⁰ apenas no ano de 2012, e para poucas ações voltadas à efetivação da PNEEPEI. Quanto ao PAR do município de Delmiro Gouveia⁸¹, identificamos a destinação de recursos apenas em 2013.

Observamos que em ambas as escolas havia problemas na solicitação de recursos por meio do PAR. Destacamos que, embora não consideremos o financiamento da educação pública satisfatório, as formas disponíveis de acesso aos recursos precisam ser plenamente utilizadas pelos entes federados, sob pena de acentuar a precarização das escolas e da educação públicas.

Estas características materiais dos contextos situados conduzem os agentes a atuar de diferentes maneiras com as políticas educacionais, a partir das possibilidades concretas que o ambiente lhes proporciona.

c) Recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo

Na Escola Estadual, as atuações das políticas de Educação Especial, por meio dos agentes escolares, foram observadas em três salas de aula, duas de 6º ano e uma de 8º ano, durante as aulas dos professores regentes participantes da pesquisa. As turmas atendiam entre 34 e 40 alunos, e havia um aluno do PAEE em cada uma. Observamos que, nas paredes das salas, não existiam cartazes com recursos pedagógicos de alfabetização, embora a aluna do PAEE inclusa em uma das salas ainda não estivesse alfabetizada.

As auxiliares de sala utilizavam os mesmos recursos que o professor regente propunha para o restante da classe. Ora o livro didático, ora cópia do quadro-negro, ora elaboração de cartazes em grupo. A mediação das auxiliares para com os alunos do PAEE se dava de forma quase exclusivamente verbal.

Acreditamos que recursos pedagógicos diferenciados seriam facilitadores na atuação das auxiliares de sala, para mediar a aprendizagem dos alunos do PAEE. Embora uma professora regente tenha afirmado que a escola possui recursos pedagógicos, ela não consegue fazer uso deles devido ao elevado número de alunos na sala. As auxiliares apontaram como uma dificuldade em sua atuação a inexistência ou a falta de acesso a estes recursos na escola:

⁸⁰ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/par/visualizaTermo.php?dopid=101441> Acesso em 13 out. de 2017.

⁸¹ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/par/visualizaTermo.php?dopid=17958> Acesso em 13 out. de 2017.

“[...] alguns materiais estão ainda aqui, da antiga sala de recursos. Eu tô tentando encontrar até hoje, mas tem alguns materiais que ficam trancados em alguma sala.” (AXEE1).

A realidade dos contextos observados não era de total inexistência de recursos didático-pedagógicos, mas de subutilização e necessidade de remanejamento do que existia. Alunos do PAEE requerem a utilização de uma diversidade de recursos para que sejam atendidas suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a quantidade, a diversidade e qualidade destes recursos, bem como sua utilização adequada são fatores que diferenciam qualitativamente a atuação das políticas de Educação Especial.

Embora tenham sido observadas diferenças nos contextos materiais das duas escolas pesquisadas, os agentes apontaram aspectos positivos e negativos, que sintetizamos a seguir.

Quadro 12 – Aspectos positivos e negativos dos contextos materiais das escolas pesquisadas, Delmiro Gouveia (2017)

	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Escola Estadual	1- Localização central 2- Climatização 3- Laboratórios 4- Auditório 5- Sala de vídeo 6- Biblioteca 7- Espaços específicos para a secretaria, direção, coordenação, professores. 8- Recursos financeiros 9- Professores com formação na área de atuação	1- Adaptações físicas inadequadas e insuficientes 2- Quadra de esportes em construção 3- Ausência de SRM 4- Recursos didático- pedagógicos insuficientes 5- contratos temporários das auxiliares de sala
Escola Municipal	1- Localização central 2- Tamanho 3- Sala de Recursos Multifuncionais 4- Professores competentes e comprometidos 5- Corpo discente	1- Ausência de laboratório de informática, sala de leitura, biblioteca, parquinho. 2- Falta de climatização adequada 3- Adaptações insuficientes e inadequadas 4- Recursos financeiros insuficientes 5- Pouca autonomia na escolha do livro didático 6- Carga horária elevada dos professores 7- Recursos didático-pedagógicos insuficientes

Fonte: Entrevistas e observações, elaborado pela autora (2017).

Confrontamos nossas observações com as declarações dos agentes escolares e concluímos que, no geral, as características do contexto material apontaram a Escola Estadual como a que reunia as melhores possibilidades para a garantia da inclusão dos alunos do PAEE, ainda que ambas estivessem aquém da garantia do direito educacional a estes alunos.

Esta análise corrobora os resultados de pesquisas sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, que constataram melhores condições no ambiente físico das escolas estaduais do que nas municipais (SÁTYRO; SOARES, 2007; CERQUEIRA; SAWYER, 2007; SOARES NETO et al., 2013).

5.3 CULTURAS PROFISSIONAIS

Nesta dimensão contextual da atuação da política é considerado o *habitus* dos agentes escolares (professores titulares, auxiliares de sala, cuidadores, professores do AEE, coordenadores pedagógicos e diretores), no que se refere aos seguintes aspectos: valores, compromissos e experiências advindas da formação e da prática, os quais orientam suas ações do planejamento à ação pedagógica, bem como a gestão das políticas de Educação Especial nas escolas.

O processo de colocar uma política em ação envolve sua recontextualização a partir da interpretação e da tradução que ocorre em diferentes instâncias. Portanto, ainda que o foco desta seção seja o contexto escolar, abordamos as interpretações e traduções de agentes que atuam em outras instâncias do campo Educacional e do campo da Política Educacional.

Os levantamentos realizados durante a pesquisa revelaram uma infinidade de elementos da cultura profissional, que implicam direta e decisivamente na atuação das políticas de Educação Especial. No entanto, os limites deste trabalho exigiram a seleção daqueles considerados mais significativos para a compreensão do objeto. Neste sentido, partimos da abordagem dos seguintes elementos: a) representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão; b) condução ao cargo de direção e autonomia da escola; c) maneiras como as escolas pesquisadas vêm garantindo o acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e a serviços de apoio à inclusão; d) pontos de vista dos agentes escolares em relação à presença do aluno do PAEE na escola; e) concepções de Educação Especial e Inclusão subjacente às práticas escolares; e f) Responsáveis legítimos pela educação dos alunos do PAEE e responsáveis eventuais.

- a) Representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão

Embora o *habitus* homogeneíze as práticas e os julgamentos de agentes de um mesmo campo, estas também resultam da posição ocupada pelo agente, o que decorre da posse de capital. Portanto, a posição que o próprio agente afirma ocupar em relação a sua responsabilidade na atuação das políticas de Educação Especial é primordial nesta análise.

Durante as entrevistas, solicitamos aos agentes que indicassem, em forma de organograma apresentado no Quadro 11 (Apêndice G), como percebiam a responsabilidade pela inclusão no Estado de Alagoas. A análise desses organogramas indica que:

a) Os agentes envolvidos na pesquisa tendem a atribuir responsabilidade pela inclusão à pessoas ou órgãos específicos em cada instância ou subcampo do campo educacional;

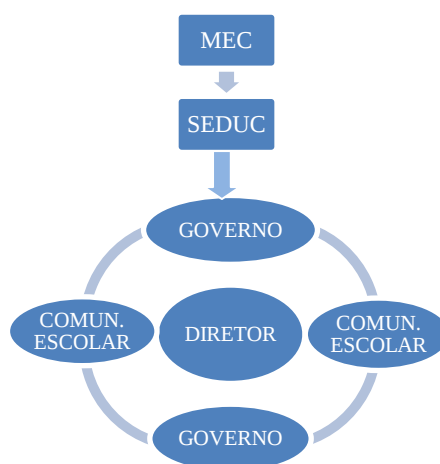
b) Revela que o ponto de vista de cada agente reflete sua perspectiva a partir da posição que ocupa no campo;

c) Indica que há objetivamente uma estrutura hierarquizada de distribuição de responsabilidades pela inclusão no Estado de Alagoas, que foi incorporada pelos agentes como *habitus*, com algumas variantes; e

d) Aponta para a dicotomia entre teoria e prática no processo de produção e atuação das políticas de Educação Especial, em que os que elaboram a política pertencem ao contexto da produção do texto e os que colocam a política em ação atuam no contexto da prática.

A representação menos hierarquizada foi manifestada por um dos gestores educacionais da SEDUC, que, embora tenha mantido o MEC e a SEDUC em posição superior, afirmou que a responsabilidade deve ser compartilhada por todos, tendo no diretor o principal responsável pela articulação dos diversos segmentos.

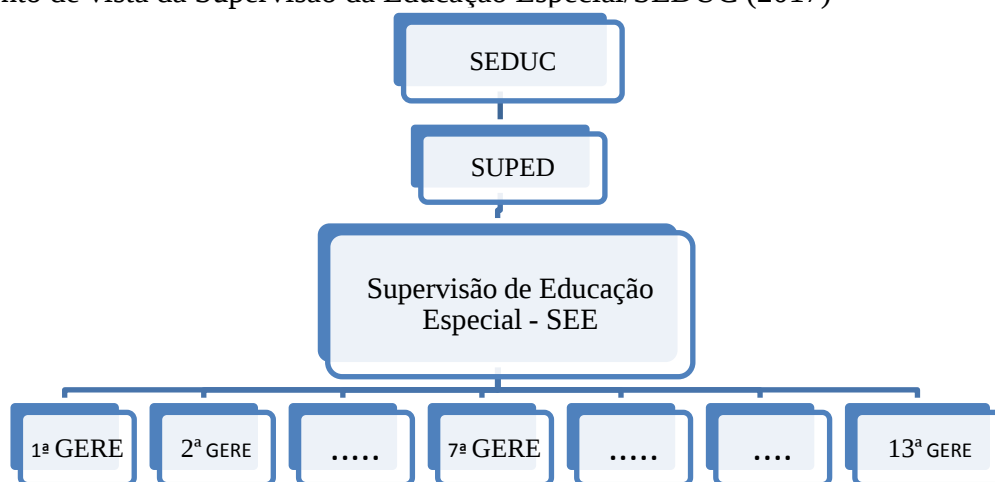
Figura 7 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED/SEDUC (2017)



Fonte: Entrevista com GED1 (2016), elaborado pela autora (2017).

As demais representações evidenciam a existência de uma estrutura hierarquizada de distribuição de responsabilidades pela inclusão. Esta hierarquia acaba definindo limites de atuação a partir da posição ocupada pelo agente. Um exemplo foi observado na maneira como os agentes que respondem diretamente pelas políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, situaram o seu setor abaixo da gestão geral da SEDUC e da SUPED, e como descrevem suas responsabilidades.

Figura 8 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Supervisão da Educação Especial/SEDUC (2017)



Fonte: Entrevista com GED2, 3 e 4 (2016), elaborado pela autora (2017).

A partir desta posição, sua responsabilidade era fazer todos os *repasses*, orientações, formações diretamente com as pessoas que respondiam pela Educação Especial nas GERE, os chamados *elos*. De acordo com uma das técnicas pedagógicas da Supervisão de Educação Especial “*Existe um encontro mensal com os “elos”. Todo mês é com os “elos” da Educação Especial das gerências.*” (GED3).

Estas agentes reconheceram que seu setor era responsável pela política e criticaram a permanência desta dicotomia entre a teoria e a prática na atual estrutura da SEDUC, como podemos perceber nestes fragmentos:

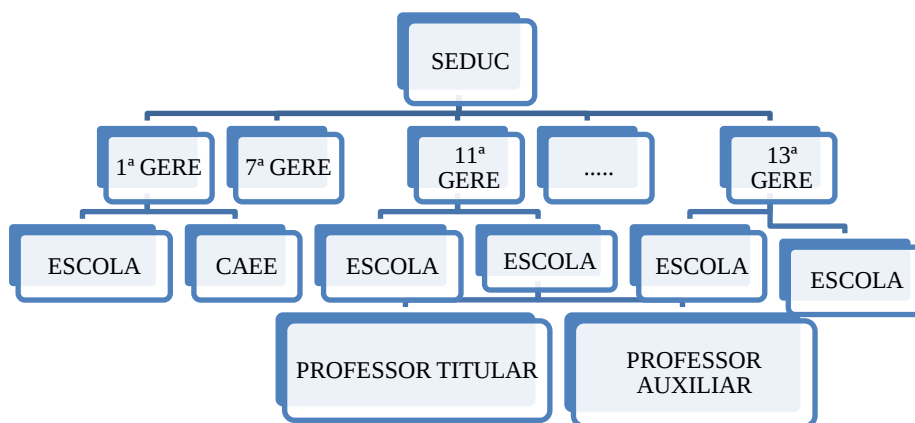
*Infelizmente esta dicotomia ficou presente nessa estrutura. (GED4).
Me dá até vergonha falar isto, mas é assim. A secretaria é políticas, é pensar, e as GERE são quem vão executar. Os órgãos executores são as GERE. E aí todas as nossas programações, todo nosso planejamento vai direto para as GERE. (GED2).*

Como variantes da estrutura hierarquizada incorporada pelos agentes, destacamos: 1) ausência de representação do setor de Supervisão de Educação Especial em alguns

organogramas; 2) indicação da família como a principal responsável pela inclusão do aluno do PAEE; 3) atribuição de responsabilidade pela inclusão à sociedade como um todo; e 4) sinais da permanência da cultura personalista na atribuição de maior responsabilidade à pessoa do prefeito ou à prefeitura.

Todos os agentes da Escola Estadual e da Escola Municipal que atuam diretamente com os alunos do PAEE (professores regentes, professora da SRM, auxiliares de sala e cuidadora) se inseriram hierarquicamente como os últimos responsáveis. Contudo, isto não significa que eles se considerassem menos responsáveis pela inclusão do que as outras instâncias e agentes. Como exemplos, destacamos as representações a seguir.

Figura 9 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista de um professor regente da Escola Estadual (2017)



Fonte: Entrevista com PREE2 (2017), elaborado pela autora (2017).

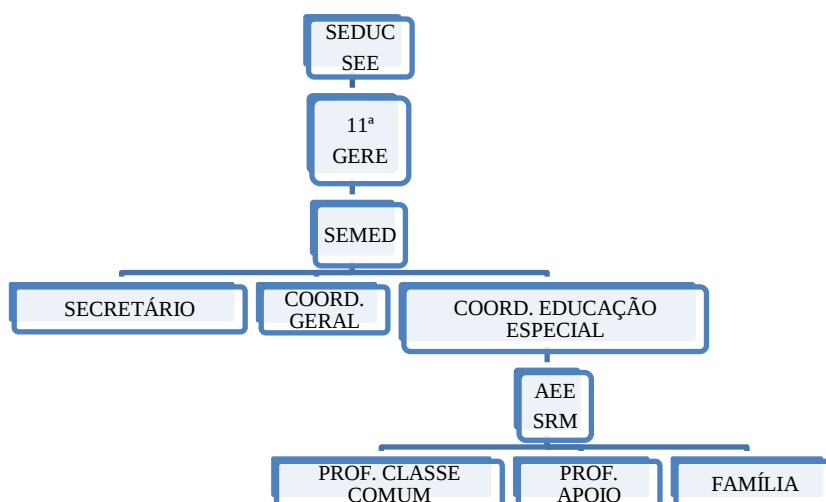
Figura 10 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista de uma Cuidadora da Escola Municipal (2017)



Fonte: Entrevista com Cuidadora (2017), elaborado pela autora (2017).

Entre os agentes da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia a visão mais ampla quanto à responsabilidade pelas políticas de Educação Especial e inclusão foi expressa pela coordenadora de Educação Especial da SEMED. Esta agente situa sua posição no campo educacional e no campo das políticas educacionais a partir do reconhecimento da vinculação da rede municipal ao sistema estadual de ensino.

Figura 11 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Coordenação de Educação Especial do Município de Delmiro Gouveia (2017)



Fonte: Entrevista com GEDM (2017), elaborado pela autora (2017).

O nível de responsabilidade em relação à inclusão dos alunos do PAEE que os agentes escolares atribuem à posição que ocupam no campo educacional pode estar contribuindo e influenciando na maneira como traduzem as políticas de Educação Especial e como atuam com elas. Destacamos a permanência da cultura personalista de forma bastante explícita em três das representações de agentes entrevistados, como no exemplo abaixo.

Figura 12 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Gestão da Escola Municipal (2017)



Fonte: Entrevista com GES3 (2017), elaborado pela autora (2017).

Do nosso ponto de vista este é um aspecto que exerce influência sobre a ação dos agentes, uma vez que o prefeito é o representante legítimo do Estado, portanto, exerce o poder e a violência simbólicos. A visão de mundo legitimada pelas instituições e agentes do Estado em Alagoas nos parece mais autoritária e menos democrática, dada a permanência dos resquícios do coronelismo.

b) Condução ao cargo de direção e autonomia da escola

Verificamos estreita relação entre as formas de condução ao cargo de direção das escolas e seu nível de autonomia na gestão das políticas educacionais em geral, e das políticas de Educação Especial em específico.

Ambas as gestoras das escolas pesquisadas consideravam que a realização de eleição para o cargo de direção escolar, por si só, caracterizava a existência de *gestão democrática*. No entanto, não haviam sido eleitas.

Nas escolas estaduais que ofertavam o ensino médio em tempo integral a direção vinha sendo indicada, contudo, outros fatores levaram à realização de uma consulta interna orientada pelo Edital SEDUC nº 017/2016. Segundo a diretora, “[...] *como a gestora já tinha pedido para sair, eles preferiram, ao invés de indicar, fazer uma seleção.*” (GES1).

A diretora da Escola Estadual havia assumido a gestão em 18 de janeiro de 2017, menos de um mês da data da entrevista concedida para fins desta pesquisa (15/02/2017). Suas colocações refletiram projeções de como pretendia conduzir-se no cargo de gestora geral da escola, mas foi possível perceber que a maneira de gerir pode interferir na atuação das políticas educacionais. A diretora relatou que as relações interpessoais estavam mais fortalecidas, porque haviam superado recentemente uma crise interna, relacionada à maneira de gerir utilizada pela gestão anterior, tanto da escola como da 11ª GERE. Isto levou a uma situação em que “[...] *tudo que era solicitado pela escola era mal visto e não era atendido, foi uma situação de boicote e que ainda hoje está acontecendo.*” (GES1).

A Escola Municipal também estava sob a gestão de uma nova equipe, devido a mudanças no governo municipal. Como o prefeito anterior indicava os diretores e coordenadores pedagógicos escolares, o prefeito que assumiu destituiu os anteriores e substituiu por outros profissionais, mesmo com o ano letivo de 2016 em andamento.

De acordo com a diretora da Escola Municipal, uma das promessas do atual prefeito seria promover a gestão democrática. Desta forma, seriam evitadas situações como a que relatou: “*Na gestão anterior, mandava-se diretores para as escolas e nós não sabíamos quem era. Geralmente era a mulher do vereador. Aí o pessoal da escola: professor, aluno, dizia:*

‘Eita, Fulano chegou, mas ninguém sabe quem é.’”(GES3). No entanto, percebemos evidências da continuidade desta situação. Durante a realização de um encontro com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, chamado pela SEMED de *Dia D – Diagnóstico Participativo da Escola*, uma aluna da EJA criticou a troca de diretor sem comunicação nem apresentação dos novos dirigentes aos alunos no início de 2017, e outra aluna afirmou que o diretor teria que ser eleito.

Não identificamos muita autonomia na condução da Escola Municipal. A postura era de aguardar e acatar aquilo que o gestor municipal (prefeito) determinasse que fosse feito. A diretora esclareceu seu papel afirmando que, “[...] *como a proposta do Padre*⁸², *é uma proposta de melhoria de educação seja dita normal ou inclusiva, eu acredito que nós estamos como colaboradores né. Vamos acatar, vamos ajudar, vamos colaborar.*” (GES3).

Compreendemos o sistema de ensino como uma das instâncias que contribui para a conservação e perpetuação das estruturas sociais. Observamos que a forma de gestão estabelecida nas escolas pesquisadas mantém estreita relação com as estruturas de poder local, principalmente pela ausência de processos democráticos para a definição do cargo de direção. Este é um mecanismo que reforça a função conservadora e reprodutora da escola.

O diretor é o agente escolar autorizado para exercer formas de violência simbólica específica do campo educacional, de maneira mais contundente, em razão da posição de destaque que ocupa neste campo. Ao ser indicado para esta posição, também se torna o representante legítimo dos interesses do Estado, presente nas instituições políticas que o indicaram.

Percebemos, nesta situação, a supremacia do campo do poder simbólico (Estado) sobre o campo educacional. Portanto, entendemos que o nível de autonomia na gestão escolar é limitado, o que pode interferir nas maneiras de atuação das políticas de Educação Especial.

c) Maneiras como as escolas pesquisadas vinham garantindo o acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e a serviços de apoio à inclusão

O acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e ao AEE está garantido por lei. No entanto, para que fossem declarados como alunos da Educação Especial as escolas pesquisadas vinham exigindo laudo. As escolas não negavam a matrícula na ausência do laudo, mas não ofereciam os serviços de apoio disponíveis.

⁸² O prefeito eleito no pleito de 2016 é natural de Água Branca, Alagoas, foi Padre em Delmiro Gouveia desde 1989 e foi proibido de celebrar em 2012 por um decreto do Bispo Dulcênio Fontes de Matos, por ser filiado a partido político. Nas campanhas de 2012 e 2016 era identificado oficialmente como Padre Eraldo. A grande maioria dos delmirenses se reportam ao prefeito como “Padre”.

Embora a exigência de laudo não possa ser aqui entendida como uma forma explícita de violência simbólica exercida pelo Estado, ela se caracteriza como violência simbólica exercida pela escola. As escolas públicas são instituições estatais, portanto, suas ações são consensualmente consideradas legítimas pelos agentes envolvidos.

O laudo reforça qual o lugar dos alunos do PAEE no campo educacional. Seu capital cultural os classifica para uma posição, do nosso ponto de vista, fora do campo educacional geral, e dentro dos limites dos serviços especializados ou serviços de apoio à inclusão.

A barreira do acesso ao sistema de ensino regular não estava vencida. A afirmação da coordenadora da Educação Especial, quanto à evasão dos alunos do PAEE, em torno do dobro ou triplo⁸³ do número de alunos do PAEE matriculados na rede municipal, confirma esta realidade. Esta estimativa foi baseada nos dados acessados pela coordenadora junto das instituições filantrópicas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Estes dados não foram considerados nesta pesquisa, porque estas instituições não se encontravam oficialmente regulamentadas para a oferta de AEE.

Outro indicativo da não transposição da barreira do acesso está evidente na brusca redução da matrícula na Educação Especial, verificada no EF II e EM em relação às matrículas no EF I. Tomando os dados do Censo Escolar e considerando que as escolas da rede municipal concentram a quase totalidade de matrículas do EF I, enquanto as escolas da rede estadual concentram a quase totalidade das matrículas do EF II e EM, os dados da tabela abaixo revelam a descontinuidade da escolarização da maioria dos alunos do PAEE.

Tabela 14 – Dados da matrícula na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino e das Escolas Estaduais do município de Delmiro Gouveia (2010-2015)

	Rede Municipal	Escolas Estaduais
2010	71	11
2011	77	16
2012	116	16
2013	122	33
2014	117	40
2015	137	15

Fonte: INEP (2010-2015), elaborado pela autora (2017).

⁸³ Embora o Censo Escolar indique 140 matrículas na Educação Especial na rede municipal de ensino de Delmiro Gouveia, segundo a coordenadora da Educação Especial, 97 estão frequentando e o dobro ou triplo desta quantidade está fora da escola, ou seja, um número em torno de 194 a 291. 2012

Em torno de 66% a 81% dos alunos do PAEE parecem ter interrompido seu processo de escolarização a partir do EF II. Aliado a este fator de evasão persistente, observamos que o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos do PAEE matriculados no ano letivo de 2016 se dava com a oferta de alguns serviços que, na prática, não apresentavam muitas contribuições para a inclusão e não beneficiavam a todos.

Embora o AEE em SRM fosse a forma prevista no Decreto nº 7.611/2011 para a garantia de Educação Especial aos alunos do seu público-alvo, a partir da delimitação da amostra, nossa pesquisa evidenciou que este atendimento não vinha sendo garantido à totalidade destes alunos no Estado de Alagoas. Tanto os dados já apresentados no item *contextos situados* como os relatos dos agentes entrevistados confirmaram esta constatação.

A Escola Estadual teve uma SRM com oferta de AEE nos anos de 2013 e 2014. Esta informação foi confirmada por todos os agentes, no entanto, nenhum dos entrevistados soube esclarecer as razões pelas quais a sala foi desativada.

Ao afirmarem que existia uma SRM na Escola Estadual, os agentes lamentaram que tivesse sido retirada, e atribuíram a responsabilidade às instâncias superiores, como a SEDUC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A fala da coordenadora pedagógica foi enfática quanto a isto: *“A gente não tá aqui esperando? se eles disserem vai... vem, a gente está de braços abertos esperando. Mas a gente não pode dizer “vamos fazer!” e nem ficar pedindo não, não. Eles é quem tem que mandar de lá para cá, eu acredito, na minha opinião [...]”* (GES2).

A partir da busca detalhada realizada na relação nominal de escolas estaduais beneficiadas com o programa SEM, constatamos que não havia sido destinada SRM para nenhuma das cinco escolas estaduais localizadas em Delmiro Gouveia. Verificamos que a escola estadual de um município vizinho deveria ter recebido uma SRM tipo I em 2010, mas não recebeu. Diante desta situação, podemos deduzir que foram feitos arranjos extraoficiais para alocar a SRM e favorecer uma escola que não havia sido contemplada pelo programa. Acreditamos que a SRM foi instalada na escola à qual foi destinada pelo programa federal em 2015, por força do levantamento que a equipe da SEDUC/SUPED estava realizando. Conforme relatou um dos agentes entrevistados, *“O Estado tem várias salas de recursos, mas muitas estão desativadas por descontinuidade da política. Então estamos revendo para revitalizar.”* (GED1).

Percebemos, a partir das falas das agentes escolares que respondiam pela gestão administrativa e pedagógica da Escola Estadual, pouca autonomia e proatividade em atuar no sentido de garantir o atendimento educacional aos alunos do PAEE. Pareciam permanecer em

uma posição de subalternidade em relação às instâncias hierarquicamente superiores, demonstrando que a cultura do coronelismo estava impregnada nos agentes como *habitus*. Desta maneira, eles permaneciam esperando que seu provedor identificasse e atendesse às suas necessidades, só lhes cabendo esperar e agradecer.

Além disso, foi recorrente a atribuição de responsabilidade pelas políticas de Educação Especial para outras instâncias e agentes fora dos limites da sua competência. Em entrevista, a gerente regional declarou que:

As salas de recurso estão presentes somente nas escolas estaduais cujo município apresenta maior demanda. Nos demais, há parceria com as secretarias municipais de educação para que o aluno da rede estadual possa fazer uso das suas salas de recurso. (GED6).

No entanto, pudemos observar, na tabela 11, que em 2015 as cinco escolas estaduais do município de Delmiro Gouveia apresentaram uma demanda de 15 alunos do PAEE e não possuíam nenhuma SRM.

Quanto à parceria citada pela gerente regional para que as secretarias municipais de educação prestassem o AEE aos alunos do PAEE das Escolas Estaduais, não se tratava, ainda, de uma realidade concreta. Esta parceria nos pareceu estar longe de se tornar viável, pois a SEMED estava buscando equacionar as suas dificuldades na oferta de AEE para os alunos da Rede Municipal de Ensino.

A prioridade apontada pela coordenadora da Educação Especial da SEMED era resgatar os alunos do PAEE dos anos iniciais do ensino fundamental que se evadiram da escola regular e estavam frequentando, de maneira irregular, apenas as instituições filantrópicas. Em suas palavras:

(...) nós temos uma demanda de 97 alunos matriculados na rede e nós sabemos que a quantidade é bem maior que está fora da escola. Então se não for o dobro ou triplo de crianças que estavam inseridos e desistiram. Aí, o que nós queremos é resgatar para que estas crianças venham para a rede regular de ensino e que não só venham, mas que nós possamos dar suporte a ela para que ela continue. (GEDM).

Esta era uma tarefa desafiadora considerando que das 13 SRM da rede municipal, apenas três estavam em funcionamento.

A Escola Municipal ofertava AEE em uma SRM tipo I. Eram atendidos alunos do PAEE matriculados na própria escola e em escolas vizinhas, nos turnos da manhã e da tarde. Os alunos com laudo de autismo eram acompanhados na sala de aula regular por uma

cuidadora. De acordo com a professora da SRM, *“Para receber o AEE ele precisa estar matriculado nas escolas regulares e ter um laudo comprovando que ele tem tal deficiência.”* (PSRM).

Não havia seleção pública para as funções de cuidadora e professora de AEE. Estas funções eram atribuídas por decisão unilateral da gestão da SEMED ou a partir de critérios de competência. Podemos constatar isso na fala da cuidadora: *“Eu não sei como foi não, sei que eu tava lá (na APAE) e já recebi a notícia que era para vir para cá. Aí eu não sei como foi, deve ter sido na secretaria né.”*, e da professora da SRM *“Meu concurso era para professora eu retornei e aí como eu já tinha experiência nesta área e tinha carência né, aí eu vim.”* (PSRM).

Partimos da ideia que as políticas são sempre amplas, pensadas para todas as escolas, sem considerar os contextos situados (BALL, em entrevista a MAINARDES; MARCONDES, 2009). Portanto, são colocadas em ação de diferentes formas conforme pudemos constatar nas escolas pesquisadas. Identificamos fragilidades nos processos para a garantia de acesso aos alunos do PAEE, tanto ao ensino regular como aos serviços de apoio.

Do nosso ponto de vista, um dos fatores que interfere na atuação das políticas de Educação Especial pode estar relacionado à divergência entre a teoria da política e a teoria do problema. Percebemos que a teoria que fundamenta a política, na busca de solução para o problema da garantia do direito educacional aos alunos do PAEE, está desarticulada da teoria que fundamenta o problema da exclusão e da inclusão.

O documento orientador da atual PNEEPEI afirma estar fundamentado nos direitos humanos e na indissociabilidade entre igualdade e diferença em busca da equidade formal. Enfatiza que as práticas discriminatórias do sistema de ensino precisam ser eliminadas para que a escola assuma seu papel na superação da exclusão, e aponta as escolas do ensino regular como o *locus* favorável para a inclusão.

No entanto, a origem da exclusão não está na escola. Nossa compreensão quanto à exclusão e inclusão baseia-se nas ideias de Martins (1997) e Bourdieu (2004a), de onde depreendemos que a exclusão não existe, uma vez que todos os agentes ocupam uma posição no campo social. A inclusão é entendida como a possibilidade de redefinição da posição dos agentes a partir do acesso aos capitais, que lhes possibilitem mover-se no campo social.

Observamos que, embora todos os alunos do PAEE ocupem uma posição no campo social, alguns deles não participam do campo educacional. Portanto, estão excluídos do Sistema de Ensino. A pesquisa revelou que estes alunos já fizeram parte do Sistema de Ensino. A esta situação de desistência, Bourdieu e Passeron (1975) chamam de auto

eliminação. Embora pareça que os alunos do PAEE se retiraram do campo educacional espontaneamente, esta desistência está diretamente relacionada ao caráter seletivo e excludente da escola podendo ser considerada uma forma de auto seleção.

Identificamos duplo processo de exclusão dos alunos do PAEE no contexto pesquisado. De um lado, aqueles que se retiraram do campo educacional e deixaram de disputar uma nova posição no campo social por não acessarem ao capital cultural. Por outro lado, aqueles que permanecem no sistema de ensino, e podem sofrer os efeitos de um processo de *marginalização por dentro* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001c).

De acordo com os autores, as mudanças desencadeadas pela chamada *democratização* do ensino possibilitaram “[...] o acesso ao jogo escolar por parte das categorias sociais até então excluídas.” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001c, p. 482). Porém, sua estrutura seletiva se manteve como consequência da imposição de um arbitrário cultural. Decorre que “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição seja habitada por longo prazo por excluídos potenciais.” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001c, p. 482).

As consequências destas formas de exclusão parecem recair sobre os sujeitos do PAEE, que, nas escolas pesquisadas, eram alunos com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGO. Os alunos com altas habilidades e superdotação parecem pertencer à outra categoria de alunos do PAEE, bem como a uma classe social distinta.

Constatamos que grande parte dos alunos do PAEE matriculados nas escolas pesquisadas, principalmente aqueles com maiores dificuldades de adaptação e aprendizagem, vinham sendo *excluídos do interior* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001c). Identificamos diversos fatores que evidenciam esta exclusão operada no interior das escolas, como: 1) oferta insuficiente e inadequada de serviços de apoio à inclusão (ausência de intérprete de LIBRAS, insuficiência na oferta de AEE, profissionais contratados temporariamente e sem capacitação adequada, falhas nas adaptações arquitetônicas); 2) promoção automática dos alunos do PAEE para as etapas seguintes da escolarização desvinculada do nível de aprendizagem e desempenho; 3) isolamento dos alunos do PAEE e dos profissionais que atuam com eles dentro da escola, como se fossem um corpo estranho ao ambiente da escola comum.

Estes fatores associados a outras características contextuais e ao *habitus* dos agentes escolares concorrem para a eliminação destes sujeitos do campo educacional, como discutimos a seguir.

d) Pontos de vista dos agentes escolares em relação à presença do aluno do PAEE na escola

A presença destes alunos nas escolas regulares pode ser considerada recente, visto que sua matrícula no sistema de ensino tornou-se condição para que recebessem AEE em 2010. Portanto, compreendemos que a reação dos agentes escolares ante a presença dos alunos do PAEE na escola e na sala de aula comum, concorre sobremaneira na definição das atitudes em relação a eles. Atitudes estas que podem contribuir com, ou prejudicar o processo de inclusão.

Na Escola Estadual, observamos que a presença do aluno do PAEE parecia estar mais naturalizada, como afirmou a diretora: *“Eu acho que eles estão sendo mais incluídos, os coleguinhas da sala ajudam, tratam com tranquilidade, a gente brinca com eles. Eu creio que a acessibilidade que está acontecendo, tem tornado eles realmente mais incluídos, inseridos.”* (GES1).

Os professores regentes reconheceram ser de sua responsabilidade promover a interação destes alunos com os demais, e realizar adaptações para garantir o acesso ao currículo. Porém, apontaram alguns fatores que dificultavam este trabalho, como o número elevado de alunos na sala de aula, o desconhecimento sobre a deficiência do aluno e a falta de orientação quanto a estratégias pedagógicas para cada caso. Um dos professores relatou que *“[...] os laudos não são apresentados. O conhecimento que a gente tem na escola é que o aluno está na sala de aula, mas o tipo de deficiência dele não é apresentado para a gente, então a gente não sabe como lidar.”* (PREE2).

Uma das atribuições da coordenação pedagógica instituída no Regimento da Escola Estadual era *“[...] cooperar na fundamentação dos docentes no que diz respeito à inclusão.”* (Regimento da Escola Estadual, 2014, p. 13). No entanto, a coordenadora pedagógica afirmou que, ao orientar o planejamento dos professores regentes, era feito um *“[...] plano normal, mas aí cada professor que tem seu aluno com deficiência vai adequar um pouco. As atividades que vai passar para os outros passa também, mas adequa aquela atividade à situação do aluno.”* (GES2).

Esta ausência de planejamento direcionado às necessidades educacionais dos alunos do PAEE foi confirmada pelos professores regentes: *“A coordenadora acompanha o meu planejamento, mas ela nunca toca em relação a estes alunos que estão com auxiliar.”* (PREE2). Do ponto de vista dos professores, isto estava relacionado com a formação dos coordenadores: *“[...] eles têm a formação mais pedagógica e nada em relação à Educação Especial, é muito difícil. Então a gente sempre pensa no aluno dito normal.”* (PREE1).

A omissão em atuar com as políticas de Educação Especial a partir da responsabilidade que a função de professor regente e coordenador pedagógico lhes outorgava, foi justificada com base em diversos argumentos, tendo prevalecido: falta de capacitação, ausência de orientações específicas no planejamento, e número elevado de alunos em sala de aula.

Identificamos resquícios do paradigma da normalização e da integração nas atitudes de alguns agentes. No caso de alunos do PAEE que se encontravam mais próximos dos padrões de normalidade, sem grandes dificuldades de aprendizagem, a atitude dos professores regentes era mais integracionista. Conforme observamos em relação ao aluno com laudo de Epilepsia e Paralisia Cerebral (CID 10 G40 e G80) do 6º ano do EF II. Percebemos em observações feitas em sala de aula que os professores regentes utilizavam a mesma metodologia e aplicavam as mesmas atividades para todos os alunos, sem diferenciação, nem adaptação. Reportavam-se diretamente ao aluno incluso e dialogavam frequentemente com a auxiliar. Para esta auxiliar suas atribuições eram:

[...] ajudar este aluno nas atividades de sala, ajudar a socializar melhor na escola, tirar as dúvidas sobre o assunto, ajudar o professor a passar o conteúdo de uma forma mais clara. Oferecer um apoio para a família incentivar mais esse aluno a estudar, contribuir no índice de aprendizagem, na aprovação e desenvolvimento destes alunos na escola. (AXEE2).

Por outro lado, em casos com maior complexidade notamos o acirramento da exclusão do aluno do PAEE na sala comum. Observamos um aluno com laudo de esquizofrenia (CID10 F20) do 8º ano, e percebemos que, na maioria das vezes, os professores regentes se reportavam à auxiliar, que fazia a mediação do que foi solicitado pelo professor ao aluno. Isto foi destacado na fala da auxiliar de sala: *“Eu vejo que a atenção deles é voltada para mim e não para o aluno. Então, eu gostaria e eu tento fazer com que eles deem atenção ao aluno para que ele possa se estimular.”* (AXEE1). A agente declarou perceber que, às vezes, sua presença *“[...] traz a responsabilidade somente para o professor auxiliar, como se aquele aluno fosse do professor auxiliar ‘é o aluno de AXEE1’ e tira um pouco a responsabilidade do professor titular de que aquele aluno é aluno da turma.”* (AXEE1).

Inferimos que a aceitação da inclusão dos alunos do PAEE na realidade observada na Escola Estadual era proporcional aos encargos que suas necessidades educacionais ou de outra ordem acarretavam a cada agente escolar. Embora todos os agentes da Escola Estadual participantes da pesquisa tivessem se declarado responsáveis pela inclusão dos alunos do PAEE na escola, observamos que, na prática, a maior responsabilidade recaía sobre as

auxiliares. Eram estas agentes que acompanhavam os alunos inclusos desde sua chegada na escola, inclusive permanecendo com eles durante os intervalos. Mantinham contato com a família e realizavam visitas nas casas, quando os alunos faltavam à escola.

Na Escola Municipal percebemos certa tensão diante da presença destes alunos. A diretora e as coordenadoras pedagógicas se referiram a um sentimento de receio e de medo por parte dos professores, quando começaram a receber alunos do PAEE nas salas de aula comuns. A diretora e uma das coordenadoras afirmaram que, atualmente, o receio cedeu lugar à admiração e à aceitação. No entanto, atribuíram esta mudança ao trabalho desenvolvido pelas professoras da SRM e pelas cuidadoras, como observamos nestes fragmentos:

Aí ficava todo mundo assim espantado, a gente parava para olhar nos corredores: como é que aquela criança fazia todo o percurso da escola, andava por tudo e não se machucava? Porque a professora estava ensinando a ela. (GES3).

De uma forma geral já há uma aceitação boa, principalmente depois que foi criada esta questão do cuidador. Isso fez com que tranquilizasse mais os ânimos, mas de início que não existia cuidador, que era o professor para tomar de conta de tudo, a rejeição era maior. Agora o professor sabe que ele não vai ficar responsável, só ele, por aquele aluno, aí isso tranquilizou mais. (GES4).

Uma das coordenadoras pedagógicas relatou que, quando atuava como professora, recebeu um aluno do PAEE e foi agredida por ele no primeiro dia de aula. Depois deste episódio, o aluno não entrou mais na sala de aula, mas frequentava a escola e era atendido por uma cuidadora. De acordo com a coordenadora, o aluno ficava “[...] aí no corredor correndo, e a menina correndo atrás. Ele acha que pedra pode comer, a menina tira. Então o negócio dele com a escola é vir comer e correr. E a menina [a cuidadora], eu tenho até pena porque ela está como o guarda-costas.” (GES5).

As falas das agentes que integravam a equipe de gestão da Escola Municipal deixaram transparecer que a inclusão dos alunos do PAEE na escola era considerada responsabilidade quase exclusiva das pessoas que atuavam com a Educação Especial no município, ou seja, da coordenadora da Educação Especial da SEMED, das professoras da SRM e das cuidadoras. De acordo com a diretora, quando um aluno do PAEE chegava na escola era encaminhado para a professora da SRM que, junto com a coordenadora da Educação Especial da SEMED, faziam uma avaliação. Depois, chamavam o professor do ensino regular e diziam: “[...] ‘Olhe Fulano é assim, assim, assim, ele vai sair tal dia para ficar ali comigo para fazer isso, fazer aquilo’. Aí o professor já sabe que aquele aluno ali, a professora da SRM vai levar e fazer o trabalho com ele uma vez por semana.” (GES3).

As coordenadoras pedagógicas relataram como eram distribuídas as responsabilidades pelo aluno do PAEE na escola. Uma das coordenadoras afirmou que a escola:

Tem aquela sala, que eu não sei como é o trabalho dela. Quando a gente vai formar as turmas e vê que o pai já informou na secretaria, quando traz o laudo, a gente só vai distribuir em sala, comunicar os professores e ver a necessidade de um cuidador, porque aí a direção já informa a secretaria. Por enquanto é só isso que faz. (GES4).

A responsabilidade pelo atendimento dos alunos do PAEE era atribuída a pessoas específicas, cujo trabalho desenvolvido era totalmente desconhecido pelas agentes da equipe de gestão. O fato de terem assumido os cargos com o ano letivo de 2016 em andamento foi apontado, por outra coordenadora pedagógica, como justificativa de seu desconhecimento quanto ao atendimento oferecido aos alunos do PAEE na escola. Afirmou que os cuidadores “[...] são orientados a ‘tome conta, esse menino aqui você vai olhar agora’.” (GES5).

Na Escola Municipal a responsabilidade recaía sobre a professora da SRM, mas principalmente sobre a cuidadora. Ninguém mais na escola respondia pelos alunos inclusos. Quando a cuidadora realizava planejamento, chamado departamento, junto com a professora regente nas quartas-feiras, as duas alunas do PAEE eram dispensadas. Conforme afirmou a cuidadora: “Na quarta-feira as meninas não vêm. Só não vêm elas duas porque não tem um cuidador para ficar na quarta. Toda quarta é departamento uma semana livre⁸⁴ e uma na escola.”.

Percebemos, nos discursos e nas práticas da maioria dos agentes participantes da pesquisa de ambas as escolas, que a presença dos alunos do PAEE estava sendo aceita na escola por ser uma determinação legal, mas acreditavam que em geral nem as instituições nem os agentes escolares estavam preparados para a inclusão. De acordo com a diretora da Escola Estadual: “Ainda falta muita coisa, não só a questão da acessibilidade. Mas também do profissional ser trabalhado para receber esse aluno com deficiência.” (GES1). A diretora da Escola Municipal afirmou que “Ainda não estamos preparados de fato. A gente tem uma noção pequena, mas preparados, de fato, não. A gente precisa de mais conhecimento, formações para que a gente possa trabalhar juntos.” (GES3).

Entre as coordenadoras pedagógicas prevaleceu a indicação da necessidade de capacitação e apoio por parte de pessoas especializadas. Já para os professores, auxiliares e

⁸⁴ O departamento livre, ou hora atividade livre, significa que as professoras que fazem planejamento naquele dia não precisam comparecer na escola.

cuidadoras, as dificuldades para atuar com estes alunos surgiam da falta de preparo, de sensibilidade e pela resistência de alguns professores em tê-los na sala de aula comum.

Os pontos de vista manifestados pelas agentes escolares, quanto à presença dos alunos do PAEE nas escolas comuns, indicam que, no seu *habitus*, predomina a ideia da deficiência como fator incapacitante e da escola comum como espaço apenas de socialização. Esta postura não favorece a inclusão, pois a estes alunos é conferida uma posição restrita dentro da escola. Embora não haja uma declaração explícita por parte dos agentes de que a escola comum não deseja este aluno, suas atitudes deixam implícito.

Os agentes escolares não são os únicos responsáveis pelas políticas de Educação Especial. Desde sua inserção na agenda global das Políticas Educacionais, ela sofre influências e disputas. Na estrutura da educação nacional bem como na estrutura da educação do Estado de Alagoas, a Educação Especial parece ocupar uma posição coadjuvante. No entanto, os atos dos agentes da escola pública, enquanto atos legítimos e autorizados pelo Estado, exercem a violência simbólica.

Para além da violência simbólica realizada pela escola, por meio da imposição de um arbitrário cultural, de difícil acesso aos alunos das classes populares e quase inatingível aos alunos do PAEE, a escola colabora para que o aluno do PAEE acredite que não deseja e não pertence à escola. Bourdieu (2014a, p. 48) lembra que “Um julgamento autorizado tem a seu favor toda a força da ordem social, a força do Estado.”. Por se tratar do julgamento, seja por palavras ou atitudes, de uma autoridade, tem efeitos na realidade.

e) Concepções de Educação Especial e Inclusão subjacente às práticas escolares

O desconhecimento quanto às políticas de Educação Especial foi um elemento identificado nos contextos das escolas pesquisadas. No entanto, supomos que as práticas dos agentes escolares em relação aos alunos do PAEE advinham de suas concepções de Educação Especial e inclusão.

O Estado de Alagoas, por intermédio da SEDUC e da SUPED, adotava diferentes estratégias para colocar em atuação as políticas de Educação Especial, como: 1) a oferta de AEE em SRM em escolas estaduais; 2) AEE ofertado nos Centros Estaduais de Atendimento Especializado; 3) capacitação em Educação Especial para professores das diversas etapas da Educação Básica de instituições públicas e privadas, ofertada nos centros, entre outras. Porém, percebemos a concentração destas ações na capital do Estado, enquanto a maioria das escolas do interior não apresentava condições de garantir os direitos mínimos estabelecidos em lei para os alunos do PAEE.

Na Escola Estadual, em geral, os agentes escolares demonstraram, em seus discursos e em suas práticas, basearem-se em uma concepção de Educação Especial enquanto modalidade de ensino limitada à oferta de recursos de apoio à inclusão disponíveis na escola. Como o único recurso de apoio à inclusão era o acompanhamento de uma auxiliar de sala para alunos com laudo, incluir significava garantir esta oferta.

A Educação Especial colocada em ação na Escola Estadual não vinha garantindo o mínimo disposto no Decreto nº 7.611/2011, ou seja, a escola não oferecia AEE aos alunos PAEE de forma complementar em SRM. Contudo, isto não pareceu fazer parte das preocupações dos agentes escolares. Durante as observações, a Escola Estadual estava encerrando o ano letivo de 2016, e as preocupações se voltavam para o fechamento das notas, divulgação dos resultados e organização das turmas para 2017. Neste processo, constatamos que aos alunos do PAEE era atribuída a nota da média e eles eram dispensados da recuperação de estudos, sendo promovidos automaticamente.

Na Escola Municipal, entre as agentes envolvidas na pesquisa, duas delas demonstraram possuir uma concepção de Educação Especial e de inclusão subjacentes ao seu discurso, mais do que à sua prática, enquanto as outras quatro agentes indicaram não possuir uma concepção clara sobre a Educação Especial e a inclusão.

Do ponto de vista da professora da SRM, a Educação Especial deve envolver: oferta de AEE em SRM de forma complementar ou suplementar no horário contrário; o desenvolvimento de capacidades nos alunos do PAEE que facilitem o processo da leitura e da escrita; e o trabalho colaborativo e interativo entre o professor da SRM com o professor da sala comum e com cuidadores dos alunos do PAEE. No entanto, percebia que o aluno com deficiência era deixado de lado pelos professores do ensino regular.

Em sua opinião, era competência do professor da sala regular “[...] aceitar a criança e trabalhar com ela, ter um olhar diferenciado. Ela precisa de uma atenção maior dele. Então, que ele desse essa atenção, que eu acho que não dá” (PSRM). Quanto ao cuidador, competia “*estar do lado da criança porque ela tem outras necessidades além dos outros alunos. Ela é mais dependente na questão de ir ao banheiro, até na questão de pegar o próprio material.*” (PSRM). Embora a professora da SRM tenha afirmado que não é atribuição do cuidador planejar, ensinar, adaptar atividades, ela admitiu que vinha trabalhando colaborativamente com a cuidadora envolvida na pesquisa, por se tratar de uma professora com mais de 30 anos de magistério e por ter dificuldade em estabelecer esta relação com a professora da classe.

Ainda que as concepções de Educação Especial e inclusão da professora da SRM fossem coerentes com as atuais políticas de Educação Especial, a sua atuação não correspondia plenamente à concepção teórica. O AEE deveria ser ofertado no turno contrário, mas a professora da SRM atendia alunos matriculados no mesmo turno: *“Eu tenho também alunos que vêm para cá que são do mesmo horário. Aí, no caso, saem da sala de aula e vêm cá, aí eles tem um prejuízo lá também né. Mas nesse horário eu consigo ter um bom relacionamento com essas professoras.”* (PSRM).

Consideramos relevante destacar que o horário de funcionamento do turno vespertino da Escola Municipal era das 13 h às 17 h, no entanto, para atender à necessidade da professora, que trabalhava em outro local no período da manhã, a SRM iniciava as atividades às 14 h e 30 min. Porém, observamos que os alunos a serem atendidos chegavam e ficavam esperando pela professora, que chegava por volta das 15 h. Esta situação era de conhecimento da equipe de gestão da escola e admitida pela coordenação da Educação Especial, porque esta professora era uma das poucas com experiência e formação na área da Educação Especial.

A comunidade escolar reconhecia a posse de capital cultural específico por parte da professora da SRM o que lhe conferia certos privilégios, ao passo que garantia a oferta de AEE naquela comunidade.

A cuidadora participante da pesquisa tinha atuado na APAE por 28 anos e estava acompanhando duas alunas com autismo há três anos. Em sua fala e em sua prática, demonstrou reconhecer que o ensino ofertado aos alunos do PAEE requer algumas adaptações: *“Isso aí eu acho que tem que ter um planejamento diferenciado, que fosse dividido um horário na sala de aula, outro horário fazer outro trabalho, que vai render com elas. Porque elas aprendem, agora, no tempo delas.”* (CUIDADORA).

A concepção de Educação Especial da cuidadora envolve o trabalho colaborativo entre ela a professora da SRM e a professora da sala comum, a fim de definirem estratégias pedagógicas mais apropriadas a serem utilizadas com as alunas inclusas que ela acompanhava. Porém, considerava que o trabalho desenvolvido pela professora da SRM era um reforço: *“[...] elas têm esta aula de uma hora no horário contrário, que é como se fosse um reforço do que eu dou aqui.”* (CUIDADORA). Do seu ponto de vista, a responsabilidade pela inclusão das alunas do PAEE que acompanhava vinha recaindo exclusivamente sobre ela: *“Aqui é assim: pronto, tá na escola, ela tá vindo, tá na escola, tá inclusa! Só é isso, a responsabilidade todinha é da cuidadora.”*

Reiteramos que o desconhecimento por parte de agentes escolares, bem como por parte de familiares dos alunos do PAEE, em relação aos seus direitos educacionais,

inviabilizava a luta por esta conquista. Podemos citar, como evidências do desconhecimento: a) segregação dos alunos e das auxiliares e cuidadoras no espaço da sala comum; b) contato das mães quase exclusivamente com as auxiliares e cuidadoras; c) redução na carga horária semanal para os alunos do PAEE⁸⁵; d) declaração das agentes escolares da Escola Municipal, com exceção da professora da SRM, de desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE e falta de acesso à SRM; e) ausência de discussão sobre a Educação Especial e sobre alunos inclusos nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nos conselhos de classe; f) orientação aos professores para aprovar os alunos do PAEE, atribuindo-lhes a média estabelecida pelo sistema; g) dispensa dos alunos do PAEE durante o período de *recuperação*; h) abordagem da Educação Especial no PPP e no RE em descompasso com a realidade, não contemplando os serviços de apoio à inclusão ofertados nas escolas, bem como as atribuições dos agentes que atuavam com estes serviços; i) Educação Especial vista como algo à parte, desvinculada da escola, a não ser por ocupar o mesmo espaço físico.

A presença dos alunos do PAEE nas classes comuns a partir de 2010 não representava, até o momento da pesquisa, sua inclusão, nem o fim da discriminação. Embora a maioria dos agentes entrevistados tenha considerado que a inclusão do PAEE seja responsabilidade de todos que atuam na escola, no contexto da prática, nem todos assumem este papel. A auxiliar de sala e a cuidadora tornaram-se as únicas responsáveis por estes alunos na sala de aula comum e a professora do AEE na SRM, a tal ponto que, na sua ausência, o aluno era dispensado, como afirmou a cuidadora: “[...] *quando eu falto, elas vão para casa, elas não ficam.*”.

Verificamos a coexistência dos modelos médico e educacional na atuação das políticas de Educação Especial, uma vez que a exigência de laudo médico para que o aluno do PAEE receba AEE com hora marcada na SRM nos remete ao modelo médico, enquanto a frequência deste aluno na classe comum atende ao modelo educacional na oferta de Educação Especial.

Do nosso ponto de vista, o sistema de ensino ainda não se constitui como espaço inclusivo, entendida a inclusão operada pela escola como a garantia de acesso ao capital cultural a todos os agentes. Observamos que a escola vem contribuindo para a manutenção das relações de classe, no sentido de reforçar qual a posição possível para os alunos do PAEE, tanto na escola como na sociedade. Portanto, prevalece a segregação, a exclusão, e a

⁸⁵ Na Escola Municipal, das 20 h de aula semanais os alunos do PAEE tinham acesso à 14 h semanais, pois, um dia na semana eram dispensados por ser planejamento da professora regente e da cuidador, e nos outros quatro dias saíam meia hora antes porque a cuidadora ficava sem intervalo por acompanhá-las durante o recreio.

marginalização destes sujeitos no interior da escola. Neste sentido, eles estão incluídos, mas na posição que lhes é conferida, ou seja, à margem do processo.

A atuação das políticas de Educação Especial ainda encontra-se fortemente influenciada pelos paradigmas da normalização e da integração, em que a inclusão social resulta do esforço e da capacidade de mudança e adaptação do sujeito.

O capital cultural específico do campo, neste caso, do subcampo da Educação Especial enquanto interface do campo educacional e do campo da Política Educacional, não é totalmente acessível aos agentes que atuam com estas políticas. Portanto, as estratégias que os agentes vêm utilizando baseiam-se prioritariamente no senso comum.

f) Responsáveis legítimos pela educação dos alunos do PAEE e responsáveis eventuais

Identificamos um elemento da cultura profissional presente e naturalizada nas duas escolas pesquisadas que merece destaque. Trata-se da substituição de professores regentes por pessoas de fora da comunidade escolar. Entendemos que a atuação de substitutos eventuais, sem vínculo formal com a educação e, muitas vezes, sem formação específica nem preparo pedagógico, podem interferir nos resultados educacionais, embora esse aspecto não tenha sido avaliado com maior detalhamento.

Observamos que esta prática era de conhecimento dos agentes, independente da posição que ocupavam no campo educacional, inclusive de agentes que ocupavam funções nas Secretarias de Educação (estadual e municipal), os quais mencionaram que essa prática ocorria em virtude do corporativismo. Depois de concluída a entrevista com um gerente regional, este autorizou que incluíssemos, em suas análises, a informação de que ele tinha conhecimento que alguns professores concursados da rede estadual contratavam substitutos durante todo o ano letivo.

No decorrer da observação na Escola Estadual, verificamos duas situações em relação à substituição de professores regentes que faltavam: a) uma professora regente faltou e enviou um substituto para a turma onde estava incluso o aluno do PAEE com laudo de esquizofrenia; b) a auxiliar de sala também faltou neste dia, mas não enviou substituto. Em conversa com a coordenadora pedagógica, ela relatou que a atual diretora não aceitava que os professores enviassem substitutos para dar suas aulas quando faltassem, mas que alguns ainda faziam isso. Afirmou que, na gestão anterior, havia sido acordado na escola e constava em ata do Conselho Escolar, que cada professor poderia enviar substituto duas vezes por mês.

De acordo com a diretora da Escola Estadual, esta prática estava tão disseminada na escola que “[...] eles estavam colocando substituto no lugar da merendeira, no lugar do

pessoal de apoio, estavam colocando para professor. E esse substituto era qualquer pessoa.” (GES1). Do seu ponto de vista, os servidores deveriam justificar suas faltas de acordo com o que a lei garante, como nos casos de morte de familiar ou quando está doente, “*Mas a questão de substituição caracteriza terceirização.*” (GES1).

Os professores regentes e as auxiliares de sala participantes da pesquisa não apresentavam muitas faltas, e afirmaram que não colocavam substituto. No entanto, embora a diretora tenha afirmado que não iria permitir esta prática, ela ainda estava presente e naturalizada, no contexto escolar, como um aspecto da cultura profissional. Pudemos observar isto no discurso e na prática da coordenadora pedagógica. Ao se referir à possibilidade das auxiliares de sala enviarem substitutos, ela deixou transparecer que esta prática, mais do que naturalizada, era considerada um direito dos professores, fossem eles concursados ou contratados. A coordenadora pedagógica relatou:

Eu não sei por que é que elas não colocam uma pessoa, se acham que não pode. Porque elas podiam colocar um substituto já que nem elas são especializadas. Mas eu acho também que é difícil para o aluno ficar com uma pessoa que não conhece. A não ser que já conheça. Mas, assim, sem ser na Educação Especial, acontece. (GES2).

Analisando as falas das agentes vinculadas à rede municipal de ensino de Delmiro Gouveia participantes da pesquisa, podemos inferir que esta *terceirização do trabalho docente* também faz parte da cultura profissional daquele contexto.

As professoras do AEE das SRM, bem como as cuidadoras não eram substituídas quando faltavam. Seguiam as orientações das instâncias superiores para avisarem os alunos do PAEE quando não houvesse atendimento, ou reagendassem para repor aquele atendimento (Supervisão da Educação Especial/SEDUC, 11ª GERE, Coordenação da Educação Especial/SEMED).

A substituição do professor regente por pessoa de fora do quadro de professores das escolas da Rede Municipal nos pareceu ser uma prática com regras mais ou menos definidas e aceitas pelas partes envolvidas. De acordo com a coordenadora da Educação Especial da SEMED o substituto não tinha vínculo empregatício com o município e era *pago por fora* pelo professor contratante. A coordenadora afirmou que “*O próprio substituto diz: ‘Olha o meu dia para lhe substituir é tanto’.*” (GEDM). Para substituir em turmas do 1º ao 5º ano, geralmente este valor era calculado a partir da divisão do salário mínimo pelo número de dias letivos do mês (R\$ 937,00/20= R\$ 46,85 em 2017).

Salientou que desconhecia a questão legal sobre o substituto do professor, então afirmou: “O que a gente pede é que tenha o mesmo nível de formação, que tenha, também, uma experiência para saber lidar com as turmas.” (GEDM). Citou o exemplo de uma escola que, após passar por problemas com um substituto, definiu algumas regras:

Tem aqueles profissionais escolhidos na escola para que possam substituir. Porque teve casos de substitutos que criaram conflitos com os alunos, conflitos com os pais e criaram um clima complicado na escola para o diretor. E aí ele decidiu que, para substituição, poderiam ser aqueles profissionais escolhidos por ele, que tinham um perfil, o mesmo perfil da escola. (GEDM).

Na realidade observada, os agentes reconhecidos como legítimos responsáveis pela educação eram os professores, concursados ou contratados. Apesar disso, eventualmente pessoas alheias ao processo educacional eram investidas desta autoridade. Destacamos alguns aspectos centrais nesta prática: a) embora os substitutos eventuais atuassem no ensino, eles não respondiam pelos resultados da aprendizagem dos alunos; b) ainda que fossem remunerados pelo dia ou horas trabalhados, o substituto não possuía vínculo empregatício e nenhum direito trabalhista; e c) entre o professor titular e o substituto, as relações de poder se aproximavam daquelas entre os coronéis e seus dependentes, em que o professor titular de posse da vaga conquistada através de concurso público ou contrato temporário faz uso desta vaga como bem entender, subjugando aquele que considera inferior, por não ter a posse de uma vaga.

Percebemos que o *habitus* dos agentes pesquisados está assentado na incorporação de uma estrutura social objetiva bastante hierarquizada. Esta realidade objetiva está permeada por relações de poder perceptíveis na dominação que o agente mais bem situado no campo exerce sobre os demais.

No caso analisado, os agentes escolares julgavam-se detentores de uma vaga, ou seja, de uma posição de destaque que lhes conferia um poder específico. Este poder resultava do acesso ao capital econômico possibilitado pela posse da vaga no sistema de ensino. Desta forma, os detentores das vagas exerciam tal poder ao contratarem agentes sociais para trabalharem em seu lugar. Assim, subjugavam os agentes que estavam em posição inferior, criando-lhes certa dependência econômica. Esta dominação dificultava a percepção destes agentes quanto à situação de exploração e alijamento dos seus direitos trabalhistas.

Ressaltamos que, tanto dominadores como dominados agem a partir de um mesmo *habitus*, pois possuem os mesmos instrumentos para conhecer e compreender o mundo social.

Contudo, a justificativa dos fatos não pode se apoiar na total falta de intencionalidade e consciência dos agentes quanto aos efeitos de suas práticas.

Bourdieu (2001a) apresenta uma estratégia, ainda que limitada, para a superação da dominação simbólica. De acordo com o autor, a transgressão e a ruptura de uma *fronteira social* poderá ter efeito libertador por fazer advir o impensável. No entanto, esta ruptura levará à superação da dominação simbólica se as estruturas vigentes estiverem em um estágio de incerteza e de crise para favorecer a tomada de consciência crítica.

As estruturas vigentes precisam ser abaladas, desestabilizadas, desnaturalizadas. As evidências apresentadas neste item podem resultar em uma ação civil pública, cujo conteúdo tem “[...] chance de ser reconhecido como legítimo (senão como razoável) e de exercer um efeito de exemplaridade.” (BOURDIEU, 2001a, p. 289).

5.4 CONTEXTOS EXTERNOS

No caso das políticas de Educação Especial nas escolas pesquisadas, os contextos externos referem-se a: a) ponto de vista dos agentes pesquisados quanto à imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais; b) relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais; c) políticas de apoio à gestão escolar oferecidas pela SEDUC/AL, 11ª GERE e SEMED de Delmiro Gouveia, a fim de favorecer a inclusão; d) expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa e seu ponto vista sobre a expectativa dos pais em relação aos alunos do PAEE.

a) Ponto de vista dos agentes pesquisados quanto à imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais

As maneiras como as escolas são vistas pelas comunidades interna e externa acabam interferindo na atuação das políticas educacionais pelas mesmas.

A Escola Estadual pesquisada foi indicada pela gerente regional da 11ª GERE por estar passando por mudanças importantes.

Observamos que, embora a imagem da escola diante da comunidade interna se apresentasse bastante positiva, e sua relação com a comunidade onde estava inserida fosse considerada boa pelas agentes integrantes da equipe de gestão, ambas reconheceram que a imagem da escola estava desgastada perante as autoridades educacionais locais.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a reputação e o desempenho da escola, que os autores chamam de *atuantes não humanos*, exercem influência na atuação das políticas e têm implicações “[...] para o recrutamento de estudantes e funcionários.” (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 58). Constatamos esta implicação nos relatos da diretora e da coordenadora pedagógica da Escola Estadual. De acordo com a diretora, a escola estava sofrendo uma espécie de *boicote* por parte da 11ª GERE, em razão de rugas entre a gestão anterior da 11ª GERE e a equipe de profissionais da escola. A coordenadora pedagógica afirmou que “*Quando as professoras vão lá eles dizem: ‘Você tem certeza que quer ir para a escola Estadual “X”’*” (GES2).

A Escola Municipal pesquisada foi indicada pela coordenadora da Educação Especial da SEMED por ofertar AEE em SRM.

As agentes que estavam atuando na equipe de gestão da Escola Municipal, há dois meses, já atuavam nesta escola como professoras há mais de sete anos (entre 7 e 14 anos). Tinham uma visão positiva da escola, baseada principalmente na composição do corpo docente. As coordenadoras pedagógicas percebiam que os pais não eram muito presentes nem participativos e atribuíram este fato às dificuldades da escola em promover maior acesso e participação a eles.

Do ponto de vista da diretora e de uma das coordenadoras pedagógicas, a comunidade onde a Escola Municipal está inserida tinha uma imagem positiva dela. A diretora afirmou que a escola “[...] *tem uma boa imagem sim! Chegou uma época aqui, que a gente não tinha vaga para os alunos, porque a escola era lotada, todos os alunos queriam estudar aqui porque era uma escola referência.*” (GES3). Uma das coordenadoras relatou que, por morar no mesmo bairro no qual se situa a escola, conversa muito com os pais, e “*Não há muitas reclamações, quando são solicitados eles vêm e a gente recebe sempre elogios positivos em relação ao trabalho da escola.*” (GES4).

Perante a SEMED, a imagem da escola foi considerada, pelas agentes da equipe de gestão, como positiva, devido aos seguintes aspectos: por se tratar de uma escola grande; ser modelo para as escolas menores; apresentar bons índices de aprovação; resolver seus problemas internamente; e por ser uma escola tranquila.

Inferimos que a imagem e as relações da escola com as autoridades educacionais podem interferir na atuação das políticas de Educação Especial. Algumas formas de interferência são: a) destinação de recursos, como pudemos observar no caso do desvio de uma SRM de uma escola para outra, extraoficialmente; b) recrutamento e capacitação de pessoal; ou c) por *boicote* em relação a estes recursos.

Percebemos que as relações de poder no campo educacional estão muito marcadas pelo compadrio, pela troca de favores, ao invés de estarem baseadas na legalidade.

b) Relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais

Embora não consideremos o IDEB a melhor forma de aferir a qualidade da Educação Básica, pois abrange apenas alguns elementos do universo escolar, destacamos seus resultados por se tratar de um indicador nacional que está incorporado ao PNE (BRASIL, 2014), com projeção de expectativa de resultado. Trata-se de um indicador composto, que resulta da combinação do desempenho médio dos estudantes em exames padronizados (Prova Brasil) e o fluxo escolar, ou seja, a “[...] taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.” (FERNANDES, 2007, p. 8).

A projeção de expectativa de resultado está relacionada à finalidade que as avaliações em larga escala vêm assumindo nos últimos anos: “[...] subsidiar, a partir dos resultados dos alunos, políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares.” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

De acordo com a Meta 7, as escolas devem colaborar para o alcance das seguintes médias nacionais do IDEB:

Tabela 15 - Meta 7 do PNE: Projeção de médias nacionais do IDEB, Brasil (2014)

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE (BRASIL, 2014).

Os IDEB totais registrados no município e nas escolas participantes da pesquisa, no período entre 2007 e 2015, estiveram próximos dos resultados estaduais e abaixo dos resultados nacionais.

Considerando apenas os resultados de 2015, uma vez que estes haviam sido projetados na meta 7 do PNE, podemos observar, na tabela a seguir, que o Estado de Alagoas e as escolas pesquisadas não atingiram os resultados esperados. No entanto, este fato pareceu irrelevante para os gestores escolares envolvidos na pesquisa.

:

Tabela 16 – Dados sobre IDEB: Brasil, Estado de Alagoas, Delmiro Gouveia e escolas pesquisadas (2007-2015)

	ANOS INICIAIS – EF					ANOS FINAIS – EF					E M ⁸⁶	
ANO↓	BR	AL	DG	EE	EM	BR	AL	DG	EE	EM	BR	AL
2007	4,2	3,1	2,9	2,7	2,7	3,8	2,6	2,5	1,5	2,6	3,5	2,9
2009	4,6	3,4	3,1	3,5	3,1	4,0	2,7	2,6	2,0	2,3	3,6	3,1
2011	5,0	3,5	3,4	2,5	3,5	4,1	2,6	2,7	1,7	2,2	3,7	2,9
2013	5,2	3,7	3,5	3,7	3,7	4,2	2,8	3,1	2,2	3,4	3,7	3,0
2015	5,5	4,3	3,7	3,7	3,6	4,5	3,2	3,4	3,2	3,7	3,7	3,1

Fonte: INEP (2007-2015), elaborado pela autora (2017).

Na Escola Estadual, apenas a diretora se referiu ao IDEB, relatando que, *“Em relação ao IDEB, a escola está no progresso, porque, como ele é baseado em turmas do 5º ano e do 9º ano, nesse ano de 2016 o IDEB da escola foi de mais de 4 pontos. Então teve uma melhora, mas ainda não é um IDEB considerado muito bom.”* (GES1). Acreditamos que a diretora se referiu ao IDEB aferido em 2015. Contudo, a Escola Estadual não atingiu os quatro pontos como podemos conferir na tabela acima.

Uma auxiliar de sala apresentou como um dos pontos positivos de seu trabalho com o aluno do PAEE na Escola Estadual *“[...] contribuir no índice de aprendizagem, para aprovação e desenvolvimento destes alunos na escola.”* (AXEE2), o que indiretamente influi no resultado do IDEB.

Entre as agentes da equipe de gestão da Escola Municipal, o IDEB não foi abordado como relevante. Em suas falas o IDEB da escola estava relacionado com sua imagem positiva diante da SEMED e ao bom índice de aprovação dos alunos. Em relação ao IDEB a diretora da Escola Municipal pesquisada, afirmou *“[...] eu não sei como é que está.”* (GES3).

Não houve nenhuma referência por parte dos agentes escolares quanto à possibilidade de haver relação entre o IDEB e a inclusão de alunos do PAEE.

Estas constatações indicam que as ações dos agentes escolares, em relação ao IDEB, estão na contramão dos resultados de pesquisas sobre a avaliação em larga escala no Brasil. Levantamento de pesquisas sobre este tema, realizado por Bonamino e Sousa (2012), apontam as seguintes conclusões: a) uma forte influência das avaliações em larga escala *“[...] no delineamento das políticas educacionais e em consequência, seu potencial de direcionar o que, como e para que ensinar.”* (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 386); e b) que o IDEB era foco

⁸⁶ Não há registro de IDEB do Ensino Médio no município.

de preocupação de diretores e professores em relação à preparação dos alunos para os testes, o que implicaria em redefinições/reduções do currículo.

Do nosso ponto de vista, a despreocupação com as avaliações em larga escala e resultados do IDEB, no contexto pesquisado, não resulta de um alto nível de autonomia da gestão educacional em relação às pressões externas. Considerando as condições objetivas do campo social, inferimos que a escola está a serviço da reprodução da estrutura vigente. A cidade e a região dispõem de poucas oportunidades de trabalho e continuidade da escolarização, embora este quadro venha sendo alterado gradativamente com a oferta de Ensino Superior pela UFAL Campus do Sertão. Neste sentido, a escola não precisa ocupar-se em desenvolver habilidades requeridas para tal. A função da escola, para muitos, parece assentar-se em um certo determinismo e fatalismo.

c) Políticas de apoio à gestão escolar oferecidas pela SEDUC/AL, 11ª GERE e SEMED de Delmiro Gouveia, a fim de favorecer a inclusão

Julgamos relevante analisar o nível de apoio que as escolas pesquisadas recebiam das instâncias superiores para colocar em ação as políticas de Educação Especial. Observamos como se efetivava este apoio em relação: a) à seleção, contratação e capacitação de pessoal para atuar nas escolas com os alunos do PAEE; b) à orientação à equipe de gestão da escola e disponibilização de documentos normativos das políticas de Educação Especial; e c) ao envio de recursos materiais de acessibilidade e recursos didático-pedagógicos específicos para a mediação da aprendizagem dos alunos inclusos.

Reafirmamos que na Rede Estadual de ensino, a quase totalidade dos agentes que atuavam com a Educação Especial era contratada temporariamente, a partir de seleção orientada por edital elaborado pela SEDUC. Os cargos necessários para a atuação das políticas de Educação Especial não haviam sido criados no quadro de pessoal efetivo do Estado de Alagoas.

A seleção destes agentes era descentralizada, realizada nas GERE e baseada unicamente em prova de títulos. Muitas vagas não eram preenchidas porque não havia candidatos que atendessem aos requisitos das funções. A capacitação era uma atribuição dos Centros Estaduais de Atendimento Especializado, e concentrava-se em Maceió.

A diretora da Escola Estadual declarou que recebia orientações normativas para a organização do trabalho escolar, mas afirmou haver um desconhecimento generalizado sobre a Educação Especial e a inclusão por parte dos demais agentes escolares. Relatou que, enquanto era técnica da 11ª GERE, pretendia desenvolver um projeto de formação intitulado

Do conhecimento à inclusão, com a finalidade de disseminar o conhecimento sobre a Educação Especial e a PNEEPEI. Este desconhecimento foi confirmado pelos demais agentes no decorrer da pesquisa.

Embora a coordenadora pedagógica tenha afirmado que, durante o planejamento do professor, “[...] *dá uma dica de como fazer e para o professor também adaptar.*” (GES2), do ponto de vista dos professores regentes, estas *dicas* não contribuíam para sua prática com os alunos do PAEE. De acordo com um professor regente, “*Existe uma discussão, mas aí é aquela coisa, ‘Olha eu discuto teoricamente, eu não tenho conhecimento prático’. É muito fácil falar ‘tem que ser isso, tem que ter adaptação curricular’, mas as pessoas que falam não têm conhecimento.*” (PREE1).

Ficou evidente que, na percepção dos agentes da Escola Estadual, a principal forma de apoio para a inclusão oferecida pela SEDUC e 11ª GERE era a seleção de auxiliares de sala para acompanhamento de aluno do PAEE em sala de aula comum.

Todos reconheceram que a formação dos auxiliares de sala não era compatível com a função exercida, e que a capacitação oferecida pelo Estado tinha sido insuficiente além de ser interrompida. As auxiliares de sala apontaram esta *falha* do Estado em relação à capacitação. Uma delas destacou que “*O Estado até se preocupa em ter o auxiliar, mas quando começa as capacitações ele não termina.*” (AXEE2). Do ponto de vista da outra auxiliar de sala, ela precisaria receber capacitação antes de iniciar o acompanhamento do aluno do PAEE, mas, segundo ela, “[...] *nos colocam e não têm cuidado de dar esta capacitação antes da gente vir para sala de aula. Infelizmente, o que eles querem é somente preencher aquela vaga, e a capacitação nunca aparece, já faz 4 anos.*” (AXEE1).

Em busca de conhecimentos que contribuíssem para o atendimento educacional dos alunos do PAEE, uma professora regente e uma auxiliar de sala da Escola Estadual cursavam especialização por iniciativa e com recursos próprios. Os cursos eram na área de Educação Especial, em AEE e Transtorno do Espectro Autista – TEA, no município de Paulo Afonso-BA.

Nas escolas da Rede Municipal de ensino de Delmiro Gouveia, havia agentes efetivos e temporários atuando com as políticas de Educação Especial. No AEE oferecido nas SRM atuavam professoras concursadas e com formação específica em Educação Especial, mas na função de cuidadora encontramos professoras concursadas em vias de se aposentar, e outras contratadas temporariamente.

A Rede Municipal tinha recebido 13 SRM do programa federal. Entretanto, dificuldades na contrapartida por parte do município viabilizaram o funcionamento de apenas

três destas salas. Se todas as SRM estivessem em funcionamento, seria possível atender a demanda declarada da Rede Municipal e das escolas da Rede Estadual.

Além das justificativas dadas para a inatividade das SRM, já esboçadas no início deste capítulo (contextos situados), a escassez de agentes com formação específica pode ser mais um dos fatores que corroborou para esta situação. Embora os agentes da pesquisa tenham indicado a formação inicial dos professores como um ponto forte das escolas para a implementação das políticas educacionais em geral, destacaram a ausência e a necessidade de formação continuada.

Formação e orientação quanto à legislação e aos procedimentos que envolvem a atuação das políticas de Educação Especial também não eram oferecidas aos gestores escolares. A diretora da Escola Estadual afirmou que, “[...] *em reunião para gestores, não houve nada de orientação. Pode sair uma portaria, aí a gente recebe essa portaria, mas uma formação ou curso mais específico que auxilie mais, nada disso.*” (GES1). A coordenadora pedagógica confirmou esta situação: “*Capacitação voltada para inclusão, para coordenador, até agora não teve, não sei diretor se já teve, mas coordenador não.*” (GES2).

As agentes da equipe de gestão da Escola Municipal haviam assumido os cargos há apenas dois meses, e declararam estar aguardando que a SEMED realizasse formação sobre o projeto da Educação Especial. De acordo com a diretora, a coordenadora da Educação Especial “[...] *apresentou o projeto dela para a gente, e a gente vai se engajar. Aí, está faltando ela fazer estas formações para que a gente fique mais preparada.*” (GES3).

Ressaltamos que os serviços de apoio à inclusão, sejam na Escola Estadual ou na Escola Municipal, só eram garantidos pelas instâncias superiores mediante comprovação da deficiência por meio de laudo.

A disponibilização de recursos de acessibilidade e de recursos didático-pedagógicos poderiam ampliar as formas de mediação do conhecimento para os alunos do PAEE. Contudo, percebemos que a responsabilidade sobre este aspecto recaía exclusivamente sobre o governo federal, e se restringia ao aparo da SRM, que não existia na Escola Estadual.

Constatamos a inexistência de políticas permanentes de apoio às escolas, a fim de que se constituíssem em ambientes inclusivos. Pareceu-nos que, ao passo do surgimento da demanda, alguma medida emergencial era aplicada. A exigência do laudo criava um fôlego para as secretarias, tanto no sentido financeiro, quanto no que se refere ao recrutamento de pessoal. O fato da quase totalidade dos agentes da Educação Especial serem contratados temporariamente era um grande complicador, pois causava descontinuidade dos serviços de apoio.

Embora a inclusão dos alunos do PAEE esteja instituída nos documentos que normalizam a Educação Especial, parece não estar ainda instituída no campo educacional real. O poder simbólico das políticas de Educação Especial ainda não exerceram efeitos concretos no contexto desta pesquisa, bem como em outros contextos brasileiros (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a; PLETSCH, ROCHA, OLIVEIRA, 2016; BEZERRA, 2017; JOSLIN, 2018). Isto decorre do fato de que as políticas são pensadas para os melhores contextos possíveis, sem levar em conta as condições objetivas das realidades particulares.

d) Expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa e seu ponto vista sobre a expectativa dos pais em relação aos alunos do PAEE

A expectativa em relação aos alunos do PAEE é um fator altamente determinante da atuação das políticas de Educação Especial nos diversos contextos do campo educacional. Destacamos, no quadro abaixo, as expectativas apresentadas pelos agentes envolvidos na pesquisa e seus pontos de vista em relação à expectativa dos pais.

Quadro 13 – Expectativa dos agentes quanto aos efeitos da educação escolar para os alunos do PAEE e seus pontos de vista em relação às expectativas dos pais, Alagoas (2017-2018)

(continua)

AGENTE	Expectativa do agente	Ponto de vista do agente sobre a expectativa dos pais.
GED1	Ampliar as matrículas através de ações articuladas entre a SEDUC e as secretarias municipais de educação e atender melhor.	Algumas famílias ainda escondem estes sujeitos em casa, mas quando são presentes há mais sucesso no atendimento.
GED2 GED3 GED4	Desenvolver a autonomia destes alunos	Alguns pais são mais positivos e esperançosos enquanto outros são pessimistas e só mantêm os filhos na escola por alguma exigência legal como é o caso da manutenção do Benefício de Prestação Continuada.
GED5	Inserção destes alunos na sociedade e no mercado de trabalho.	Adquiram autonomia e avancem na aprendizagem.
GED6	Preparo para a vida laboral	Acreditam no sucesso acadêmico e profissional de seus filhos.
GES1	A expectativa não é tão alta devido à falta de preparo das auxiliares de sala.	Esperam que eles aprendam igual aos outros
GES2	Aprendizagem, inserção no mercado de trabalho, autonomia e também a permanência na escola, principalmente.	Que eles sejam iguais a todo mundo
AXEE1	Que ele não se isole e participe mais da vida familiar, escolar e no futuro se insira profissionalmente.	Algumas famílias se preocupam, mas outras não estão interessadas.

(conclusão)

AXEE2	Que tenha uma boa aprendizagem e que no futuro ele consiga ingressar no mercado de trabalho	Que o filho tenha um desenvolvimento bem parecido com a dos coleguinhas.
PREE1	Baixa expectativa devido às faltas do aluno.	Alguns esperam que o filho aprenda, mas outros têm receio que o filho aprenda e então perca o BPC.
PREE2	Que eles consigam se desenvolver e alcançar o mesmo aprendizado que os outros.	Algumas famílias se preocupam com a aprendizagem destes alunos, mas outras só esperam que ele permaneça na escola.
GEDM	Que acessem a escola e permaneçam nela	Em 1.000 pais apenas um tem expectativa positiva.
GES3	Muitos se desenvolvem dentro de suas limitações	Esperam que os filhos progridam, interajam com o outro, aprendam, se desenvolvam, sejam aprovados.
GES4	Aprenda, para que ele possa realmente ser inserido na sociedade, possa trabalhar, possa se desenvolver.	Aprenda e se desenvolva em alguma área do desenvolvimento
GES5	Se continuar da forma como está não vai resultar em nada	Eles não esperam nada, pois não participam da vida escolar do filho.
PSRM	Baixa expectativa devido à ausência ou inadequação no atendimento de outras áreas.	Alguns pais não acreditam que o filho terá progressos na escola, outros pais têm a fantasia que o filho vai aprender como os outros ou despontar uma genialidade.
CUIDA-DORA	São capazes de aprender no tempo delas através de adaptações curriculares.	Mantém os filhos na escola para receber o BPC, não se envolvem com a vida escolar.
PREMUL	Que permaneçam na escola e acessem o mercado de trabalho	Eles só procuram a cuidadora, não sei o que esperam.

Fonte: Entrevistas com participantes da pesquisa, elaborado pela autora (2017).

Constatamos que, a maioria dos agentes (15 dos 19 entrevistados), apresenta expectativa positiva em relação aos efeitos da escolarização para os alunos do PAEE. Nestes casos, as expectativas concentram-se, principalmente, em temas como o desenvolvimento da autonomia destes alunos, sua inserção no mercado de trabalho, sua aprendizagem e sua inclusão social. Estes efeitos aparecem diretamente atrelados à ampliação do acesso, à garantia da permanência e à melhoria no atendimento educacional.

Quatro agentes manifestaram expectativas negativas, as quais justificaram das seguintes maneiras: a) “*A expectativa não é tão alta devido à falta de preparo das auxiliares de sala.*” (GES1); b) “*Baixa expectativa devido às faltas do aluno.*” (PREE1); c) “*Se continuar da forma como está, não vai resultar em nada.*” (GES5); e d) “*Baixa expectativa devido à ausência ou inadequação no atendimento de outras áreas.*” (PSRM).

Do ponto de vista dos agentes entrevistados, as expectativas dos pais dos alunos do PAEE variam muito, e estão atreladas a diversos fatores. Apenas oito agentes percebem que os pais dos alunos do PAEE apresentam expectativas positivas quanto à ação da escolarização para o desenvolvimento de seus filhos (GED1, GED5, GED6, GES1, GES2, AXEE2, GES3, GES4). Observamos que estes agentes atribuem, aos pais dos alunos do PAEE, expectativas muito próximas das suas. Acreditam que os pais esperam que seus filhos aprendam, sejam aprovados, desenvolvam autonomia, consigam ser inseridos no mercado de trabalho e na sociedade.

Dentre os agentes que consideram que alguns pais possuem expectativas negativas ou pessimistas quanto aos efeitos da escolarização no desenvolvimento de seus filhos, cinco deles atribuem a manutenção dos alunos na escola ao recebimento do BPC (GED2, GED3, GED4, PREE1, CUIDADORA).

As ações de agentes escolares podem ser fortemente influenciadas pelas suas expectativas, e pelas expectativas que acreditam que os pais dos alunos do PAEE nutrem em relação às possibilidades de desenvolvimento destes alunos.

A implicação das expectativas reveladas, do nosso ponto de vista, pode se manifestar na redução das aspirações destes alunos em relação ao seu desempenho/sucesso na escola. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 215) “[...] as condições objetivas determinam simultaneamente as aspirações e o grau em que estas podem ser satisfeitas.”. Os autores ironizam esta constatação afirmando:

Felizes, pois, as pessoas “modestas” que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja “a ordem social” que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões quanto às suas aspirações. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 215).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta tese cumpre um compromisso social, de dar retorno à sociedade do conhecimento produzido. Este compromisso envolve, revelar e desmontar os mecanismos de dominação e de reprodução presentes na sociedade. Tais mecanismos são considerados naturais, universais e indiscutíveis. No entanto, a pesquisa possibilita a aproximação com a realidade social deixando em evidência o que está oculto. Desta forma, o conhecimento construído atua em uma dimensão libertadora ao oferecer instrumentos de compreensão do mundo social (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000).

No percurso da pesquisa, buscamos desvelar as políticas de Educação Especial, produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com ênfase ao período posterior aos anos de 1990 e às políticas e práticas atuais. O problema que desencadeou essa investigação foi o interesse em analisar se, as maneiras como as políticas de Educação Especial são colocadas em ação estão garantindo o direito à educação para os sujeitos do PAEE, no Estado de Alagoas.

No intuito de obtermos uma aproximação mais concreta e completa possível com o objeto, utilizamos a estratégia da *teorização combinada*. Portanto, adotamos uma perspectiva epistemológica pluralista, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU 2007, 2004a, 2001a).

A abordagem do ciclo de políticas oferece elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade que, se desenvolve num ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática. A partir da teoria da atuação, compreende-se que as políticas não são meramente implementadas, mas são colocadas em ação com diversas adaptações, ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Os conceitos desenvolvidos por Bourdieu contribuem para a análise do objeto, ao possibilitar um olhar a partir da posição dos agentes que colocam a política de Educação Especial em ação, levando em consideração os valores dominantes no campo.

As análises do objeto nos contextos de influência, produção do texto e contexto da prática, em suas diversas dimensões, ocorrem no subcampo das políticas de Educação Especial. Este subcampo surge a partir das suas especificidades e das interfaces com o campo

educacional e o campo das Políticas Educacionais, já reconhecidos e consolidados. Aprofundamos a observação da atuação das políticas em duas escolas públicas do Estado de Alagoas, sendo: a) uma escola da Rede Estadual de Ensino; e b) uma escola da Rede Municipal de Ensino, ambas localizadas no município de Delmiro Gouveia.

Nesta pesquisa, o estudo do contexto de influência abrange desde a rede global de políticas educacionais até a micropolítica escolar. No entanto, focamos na análise da influência dos documentos internacionais sobre a produção dos documentos nacionais, os quais normalizam a Educação Especial no Brasil. Chegamos às seguintes constatações: a) as políticas de Educação Especial, a partir da década de 1990, vêm sendo construídas na perspectiva da chamada inclusão social; b) permanece a perspectiva da essencialização, tanto nos documentos internacionais quanto nacionais; c) a partir da década de 1990, o campo econômico privado vem influenciando, de forma mais sistemática, as políticas educacionais brasileiras, principalmente por intermédio das ações do movimento Todos pela Educação – TPE.

Identificamos um aparente conflito entre, a perspectiva da inclusão social e a perspectiva da essencialização. A primeira declara que tem por objetivo a construção de um sistema de ensino inclusivo, único e de qualidade para todos, e a segunda reforça a diferença ao definir quem pertence ao PAEE, e quais os serviços de apoio que devem ser oferecidos a estes sujeitos. A contradição entre estas perspectivas, de fato, não existe. Ao definir quem é o aluno do PAEE também se designa qual a sua posição no campo educacional. Portanto, a inclusão conforme a entendemos, como a possibilidade de redefinição da posição dos agentes a partir do acesso aos capitais que lhes possibilitem mover-se no campo social, fica prejudicada. Ao essencializar o aluno do PAEE, com base nas diferenças que o desfavorecem/desqualificam, este sujeito é reduzido a estereótipos. Neste processo, as similaridades entre os alunos do PAEE e os demais estudantes são negadas. A pesquisa revelou diversos prejuízos aos alunos do PAEE, decorrentes de tais perspectivas presentes nas políticas de Educação Especial, apresentadas nesta tese e destacadas adiante.

Essa conclusão aproxima-se da argumentação desenvolvida por Bezerra (2017). O autor defende que, embora a inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns se apresente como democrática, “[...] revela-se seletiva, classificatória e estigmatizante, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida e para a legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, o que constitui o processo de *exclusão por dentro* do sistema escolar.” (BEZERRA, 2017, p. 475).

A limitada autonomia na produção dos textos legais, que normalizam a Educação Especial no Brasil, está diretamente relacionada às influências do campo global das Políticas Educacionais e do campo econômico privado nacional. Como consequência, as políticas de Educação Especial não refletem, exclusivamente, os interesses do Estado, nem tampouco todos os interesses e demandas da sociedade.

Uma alternativa para ampliar a autonomia nacional, em relação à produção de políticas de Educação Especial, é o fortalecimento deste subcampo, com vistas a constituir-se em campo autônomo.

Nossas análises, do contexto da produção do texto, baseiam-se no conteúdo dos documentos e nas entrevistas com agentes do campo educacional. Confirmamos o que a revisão de literatura já havia assinalado. Há escassez de documentos próprios, que normalizem a Educação Especial no Estado de Alagoas, havendo uma tendência em reproduzir as políticas nacionais. Um aspecto ao qual nos detivemos foi a abordagem da escolarização dos alunos do PAEE, nos documentos selecionados.

A escolarização ainda é entendida como sinônimo de acesso à Educação Básica e ao AEE. No entanto, o acesso ao AEE e a outros serviços de apoio à inclusão permanece vinculado à apresentação de um laudo. Os documentos analisados sugerem uma flexibilização baseada na redução do currículo, o que parece apoiar-se na descrença quanto à capacidade de aprendizagem destes sujeitos (PLETSCH, 2014, PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016). A escolarização e a aprendizagem dos alunos do PAEE, não aparenta ser o principal objetivo da Educação Especial. Nos documentos analisados, são mais expressivos os seguintes aspectos: a preocupação com a prevenção das deficiências; a integração social das pessoas com deficiência e a sua inserção no mercado de trabalho.

Estas constatações confirmam o que foi anunciado na tese: as políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas tendem à reprodução das políticas nacionais, resultando em políticas com baixa capacidade de articulação com a realidade do Estado, bem como com as necessidades dos sujeitos.

Observamos que os agentes escolares, envolvidos na pesquisa, desconhecem os textos da política de Educação Especial. No entanto, consideramos que a característica estruturante do *habitus* pode levá-los a promover mudanças, por meio da luta constante pela distribuição e posse do capital específico do campo (BOURDIEU, 2001a, 2004a, 2007).

Embora os agentes escolares declarem desconhecer a política de Educação Especial, atuam com ela no atendimento aos alunos do PAEE. Observamos a atuação dos agentes no

contexto da prática, priorizando as dimensões contextuais da teoria da atuação: a) contextos situados; b) contextos materiais; c) culturas profissionais; e, d) contextos externos.

Partindo da noção de campo, podemos considerar cada escola um subcampo, o qual mantém relação com o campo social global, mas é dotado de características próprias que constituem sua identidade, e exercem influência na atuação das políticas de Educação Especial.

Ao analisarmos alguns elementos que caracterizam as escolas pesquisadas, levamos em conta que estas se inserem na sociedade alagoana, onde prevalecem as marcas do coronelismo. Verificamos que as autoridades educacionais não exercem grande interferência na atuação das políticas de Educação Especial, estejam elas próximas ou distantes das escolas. Esta situação está relacionada à ausência do Estado, na garantia das condições mínimas para a atuação das políticas de Educação Especial.

Daí decorre que, a oferta educacional é inadequada do ponto de vista da legislação, irregular do ponto de vista da formação dos agentes, e limitada do ponto de vista da garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino comum e ao AEE.

Do nosso ponto de vista, estas constatações estão relacionadas com o já proclamado desconhecimento da legislação que orienta a oferta de Educação Especial. Este desconhecimento alcança agentes escolares e pais de alunos do PAEE. Ao ignorarem os direitos educacionais destes alunos, a busca por atendimento e apoios especializados fica comprometida. A violência simbólica é exercida pelo Estado ao cercear o acesso ao conhecimento. Este cerceamento ocorre principalmente pelas dificuldades de acesso da população à educação escolar, e pela má qualidade da educação ofertada. O predomínio do *ethos* do coronelismo contribui para que os agentes sociais enxerguem, nos governantes, os provedores de todas as suas necessidades, limitando assim as lutas sociais.

Entendemos que é necessário confrontar o Estado, e reivindicar direitos, pois, os *Atos do Estado* não correspondem ao que ele próprio dispõe na legislação do ensino. Nos contextos observados, identificamos que o apoio que vinha sendo oferecido espontaneamente pelo poder público, era limitado. A disponibilização de SRM era insuficiente, e as adaptações arquitetônicas eram ínfimas e inadequadas.

Cada ente federado e cada agente do campo educacional tem sua parcela de responsabilidade na atuação das políticas de Educação Especial. A responsabilidade pelo acesso a alguns apoios, técnico e financeiro, recai sobre as gestões estadual e municipal. Constatamos um frágil engajamento das instituições e agentes, a fim de acessar recursos para

garantir o direito educacional dos alunos do PAEE e sua inclusão. Isto implica nas possibilidades concretas para a efetivação das políticas de Educação Especial.

Os recursos financeiros impactam nas condições materiais das escolas. Observamos aspectos que envolvem: a) infraestrutura física das escolas; b) recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade; c) recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo. As características materiais dos contextos situados conduzem os agentes a atuar de diferentes maneiras com as políticas educacionais, a partir das possibilidades concretas que o ambiente lhes proporciona.

Embora, a pesquisa aponte a Escola Estadual como a que reunia as melhores possibilidades para a garantia da inclusão dos alunos do PAEE, ambas as escolas pesquisadas estavam muito aquém da garantia do direito educacional à esses alunos.

É no contexto material que as políticas de Educação Especial são colocadas em ação. Este processo envolve sua recontextualização, por meio da interpretação e da tradução, que se dá em diferentes instâncias influenciada por aspectos da cultura profissional.

Nos limites deste trabalho, analisamos os elementos da cultura profissional considerados mais significativos para a compreensão do objeto. Um dos elementos analisados é a representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão. O nível de responsabilidade, que os agentes escolares atribuem à posição que ocupam no campo educacional, interfere na maneira como traduzem e como atuam com as políticas de Educação Especial.

A permanência da cultura personalista, em representações da responsabilidade pela inclusão, é um fator de forte influência sobre a ação dos agentes. Sendo o prefeito um representante do Estado, exerce com legitimidade o poder e a violência simbólicos. A visão de mundo legitimada pelas instituições e agentes do Estado, em Alagoas, nos parece mais autoritária e menos democrática, dadas às características sociais e culturais da sociedade local.

Esta limitação, nos processos democráticos, está presente nas escolas. A ausência de eleição, para a definição do cargo de direção, é um mecanismo que reforça a função conservadora da escola. O diretor exerce a violência simbólica específica do campo educacional, e ao ser indicado, tende a representar os interesses do Estado. Esta situação, aponta a supremacia do campo do poder simbólico (Estado) sobre o campo educacional. Portanto, entendemos que o nível de autonomia na gestão escolar é limitado, o que interfere negativamente na atuação das políticas de Educação Especial.

No percurso da pesquisa, identificamos algumas fragilidades na atuação das políticas de Educação Especial, no Estado de Alagoas. A mais relevante, de onde decorrem as demais,

é a fragilidade na garantia de acesso aos alunos do PAEE tanto ao ensino comum, como aos serviços de apoio.

Identificamos duplo processo de exclusão dos alunos do PAEE no contexto pesquisado. De um lado, aqueles que não estão no sistema de ensino, seja porque a família não busca a vaga, seja por abandono ou desistência, seja por encontrarem-se hospitalizados ou acamados em suas residências. Estes alunos se autoeliminam, e deixam de disputar uma nova posição no campo social, por não acessarem ao capital cultural. Por outro lado, percebemos a exclusão daqueles que permanecem no sistema de ensino, e sofrem os efeitos de um processo de *marginalização por dentro* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001c).

Tanto na situação de desistência, bem como na *marginalização por dentro*, os alunos do PAEE não se autoeliminam do campo educacional espontaneamente, mas são levados a isto em decorrência do caráter seletivo e excludente da escola (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Para aqueles que permanecem no sistema de ensino a eliminação é apenas adiada. Identificamos diversos fatores que evidenciam esta exclusão operada no interior das escolas, como: 1) oferta insuficiente e inadequada de serviços de apoio à inclusão (ausência de intérprete de LIBRAS, insuficiência na oferta de AEE, profissionais contratados temporariamente e sem capacitação adequada, falhas nas adaptações arquitetônicas); 2) promoção automática dos alunos do PAEE para as etapas seguintes da escolarização desvinculada da aprendizagem; 3) isolamento dos alunos do PAEE e dos profissionais que atuam com eles dentro da escola, como se fossem um *corpo estranho* ao ambiente da escola comum.

Estes fatores, associados a outras características contextuais e ao *habitus* dos agentes escolares, concorrem para a eliminação destes sujeitos do campo educacional. No *habitus* dos agentes escolares predomina a ideia da deficiência como fator incapacitante, e da escola comum como espaço de socialização para os alunos do PAEE. Destacamos que, os agentes escolares não são os únicos responsáveis pelas políticas de Educação Especial. Ela é produzida a partir das disputas, presentes nos contextos de influência, produção do texto e contexto da prática, e parece ocupar uma posição coadjuvante nas estruturas organizacionais do campo educacional. No entanto, os atos dos agentes da escola pública, enquanto atos legítimos e autorizados pelo Estado, exercem a violência simbólica e têm efeitos na realidade.

O principal efeito percebido é a dificuldade em transformar o sistema de ensino em espaço inclusivo. Esta dificuldade decorre da forte influência dos paradigmas da normalização e da integração, em que a inclusão social é entendida como resultado do esforço e da capacidade de mudança e adaptação do sujeito. Portanto prevalece, no interior da escola, a

segregação, a exclusão e a marginalização destes alunos. Neste sentido, eles estão incluídos, mas na posição que lhes é conferida, ou seja, à margem do processo.

Os agentes escolares são considerados autoridades pedagógicas, portanto, são os agentes autorizados a exercer a violência simbólica por intermédio do arbitrário cultural. Também são eles que respondem pelos resultados da aprendizagem. Porém, no contexto pesquisado, constatamos a presença de agentes não escolares exercendo esta função. A esta situação chamamos de *terceirização do trabalho docente*, que remete à desresponsabilização dos agentes escolares. Trata-se de uma relação baseada na contratação de agente alheio ao sistema de ensino. O contratante é agente escolar que remunera o substituto para atuar em seu lugar.

Há várias implicações decorrentes desta prática ilegal. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o principal efeito é uma ação pedagógica desvinculada dos objetivos educacionais previstos para aqueles alunos, pois, os substitutos não respondem pelos resultados da aprendizagem. Para os contratados as consequências envolvem todos os prejuízos de um contrato informal e ilegal de trabalho, ou seja, a ausência total de direitos trabalhistas. Enquanto os contratantes subjugam os agentes em posição inferior, criando-lhes certa dependência econômica, o que dificulta a percepção destes agentes quanto à situação de exploração e alijamento dos seus direitos.

A última dimensão contextual observada, nas escolas pesquisadas, se refere ao contexto externo e envolve: a) o ponto de vista dos agentes pesquisados quanto à imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais; b) a relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais; c) políticas de apoio à gestão escolar oferecidas pela SEDUC/AL, 11ª GERE e SEMED de Delmiro Gouveia, a fim de favorecer a inclusão; e d) expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa, e seu ponto de vista sobre a expectativa dos pais, em relação aos alunos do PAEE.

Constatamos que, a reputação e as relações da escola com as autoridades educacionais exercem influência na atuação das políticas. Estas relações estão muito marcadas pelo compadrio e pela troca de favores, ao invés de basearem-se na legalidade. Isto implica em diferenciação na destinação de recursos e no recrutamento e capacitação de pessoal.

No contexto pesquisado, identificamos certa despreocupação com as avaliações em larga escala e resultados do IDEB. A presença dos alunos do PAEE não era fator de preocupação em relação ao IDEB. Consideramos que esta despreocupação está relacionada às condições objetivas do campo social, que dispõem de poucas oportunidades de trabalho e

continuidade da escolarização. Neste sentido, a escola pode estar contribuindo para a reprodução da estrutura vigente e sua função parece assentar-se num certo determinismo e fatalismo.

Constatamos a inexistência de políticas permanentes de apoio às escolas, a fim de que se constituam em ambientes inclusivos. Verificamos que são aplicadas medidas emergenciais diante do surgimento da demanda, ou seja, as políticas de Educação Especial são atuadas com base no imprevisto. A exigência do laudo cria um fôlego para as secretarias, tanto no sentido financeiro quanto no que se refere ao recrutamento de pessoal. O fato, da quase totalidade dos agentes da Educação Especial serem contratados temporariamente, causa descontinuidade e economia dos serviços de apoio e implica diretamente na adaptação dos alunos do PAEE.

Ainda que de forma improvisada, os agentes escolares atuam com as políticas de Educação Especial. Esta atuação é influenciada pelas expectativas que nutrem em relação aos efeitos da escolarização para os alunos do PAEE. A implicação destas expectativas pode se manifestar na redução das aspirações destes alunos em relação ao seu próprio desempenho/sucesso na escola, como um ajustamento dos seus desejos às suas possibilidades de realização (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Embora as políticas de Educação Especial vigentes apresentem fragilidades, são instrumentos que asseguram o direito educacional aos alunos do PAEE. Porém, ainda não exerceram os efeitos proclamados no contexto desta e de outras pesquisas citadas. Isto decorre do fato que as políticas são pensadas para os melhores contextos possíveis, sem levar em conta as condições objetivas das realidades particulares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Diante do exposto, reafirmamos a tese inicial de que a educação ofertada aos alunos do PAEE nas escolas das redes públicas do Estado de Alagoas configura-se como um atendimento limitado com relação ao acesso, qualidade e oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível.

Esta constatação não assume caráter fatalístico, pois acreditamos na possibilidade de superação da condição observada. Nossa crença assenta-se no reconhecimento da luta de classes pela dominação simbólica e na plasticidade do *habitus*. Considerando que dominados e dominantes possuem os mesmos instrumentos para conhecer e compreender o mundo social, o que leva à naturalização das relações de poder vigentes, faz-se necessária a tomada de consciência crítica da condição de dominação. Bourdieu (1999) alerta que a consciência e a boa vontade não bastam para superar uma situação de dominação. A transgressão e a ruptura

de uma *fronteira social* poderá ter efeito libertador por fazer advir o impensável. Entretanto, Bourdieu (2001a) esclarece que:

Para que um discurso ou uma ação (...) com pretensão a questionar as estruturas objetivas tenha alguma chance de ser reconhecido como legítimo (se não como razoável) e de exercer um efeito de exemplaridade, é preciso que as estruturas assim contestadas estejam elas mesmas num estado de incerteza e de crise de molde a favorecer a incerteza a seu respeito e a tomada de consciência crítica de seu arbítrio e de sua fragilidade. (BOURDIEU, 2001a, p. 289).

Acreditamos que a construção e a disseminação do conhecimento pode ser o desencadeador da crise necessária para a revolução simbólica bem sucedida. Esta revolução se refere à transformação e legitimação das representações simbólicas, a fim de que passem a ser reconhecidas como norma no campo social. Bourdieu (2014b) afirma que:

(...) uma revolução simbólica desarranja estruturas cognitivas e às vezes, em certa medida, estruturas sociais. Quando bem-sucedida, ela impõe novas estruturas cognitivas que pelo fato de se generalizarem, de se difundirem, de habitarem o conjunto num universo social dos sujeitos que percebem tornam-se imperceptíveis. Nossas categorias de percepção e apreciação, as que normalmente empregamos para entender as representações do mundo e o próprio mundo, nasceram dessa revolução simbólica bem-sucedida. (BOURDIEU, 2014b, p. 122).

Esta transformação pode se dar nos sistemas simbólicos já existentes. Bourdieu (1997, 1998, 1999) considera as salas de redação da TV como lugares possíveis para iniciar a revolução simbólica, pois reúnem e concentram o poder simbólico, político e econômico. Entretanto, reconhece a dificuldade em virtude destes mecanismos estarem a serviço da manutenção da ordem social. Sugere uma TV livre e independente, financiada por associação, a fim de que ali se construam e veiculem ideias fortes. O autor aposta nos efeitos de repercussão das pesquisas de professores e em nichos, pequenos lugares onde se possa sobreviver e passar o recado. O sistema de ensino é um destes nichos, pois de acordo com o autor é habitado por pessoas que acreditam nesta revolução, embora tenham poucos recursos.

Ao construirmos o objeto de estudo fizemos escolhas, teóricas e práticas, que nos possibilitaram a compreensão aqui apresentada. No entanto, durante o percurso da pesquisa, reunimos um conjunto de dados que não foram totalmente, nem suficientemente explorados em razão deste delineamento do objeto. Portanto, a conclusão desta tese suscita a necessidade de continuidade de pesquisas que explorem, com mais profundidade, os aspectos da produção e atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, bem como de aspectos do referencial teórico adotado.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Lei nº 5.805**, de 31 de janeiro de 1996. Institui a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiências. Alagoas, Maceió, 31 de janeiro de 1996.

ALAGOAS. **Lei nº 6060**, de 15 de setembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento e a implantação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua oficial na Rede Pública de Ensino para surdos. Alagoas, Maceió, 15 de setembro de 1998.

ALAGOAS. **Lei nº 6.757**, de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2006 a 2015. Alagoas, Maceió, agosto de 2006.

ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico. **Perfil Municipal**: Delmiro Gouveia. Alagoas, Maceió, 2014.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Saúde – SESAU. **Portaria nº 1.295**, de 2 de setembro de 2015. Alagoas, Maceió, 2 de setembro de 2015.

ALAGOAS. Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE). **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Alagoas, Maceió, 25 de janeiro de 2016a.

ALAGOAS. Secretaria de Educação - SEDUC. Portaria SEDUC nº 1.325/2016. Estabelece a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Alagoas, Maceió, 15 de abril de 2016b.

ALAGOAS. Secretaria de Educação - SEDUC. Portaria SEDUC nº 195/2016. Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino / SEE para o ano letivo de 2016. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Alagoas, Maceió, 5 de janeiro de 2016c.

ALAGOAS. Secretaria de Educação - SEDUC. **Portaria SEDUC nº 12.764/2016**. Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino / SEDUC para o ano letivo de 2017. Alagoas, Maceió, 26 de dezembro de 2016d.

ALMEIDA, J. P. **O curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva**. 2014. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/11413>>. Acesso em: 24/05/2017.

ALVES SANDES, T. R. **Desafios da implementação da atual política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Delmiro Gouveia – AL**. 2015. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia 2015.

ANDRADE, J. A. V. et. al. As influências das transferências de renda no Estado de Alagoas: um link entre os principais programas socioeconômicos vigentes. In: 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DA REDE MUNDIAL DE RENDA BÁSICA, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEA-USP, 2010.

ARAÚJO, S. O. S. de. **Gestão democrática? Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica**. Maceió: EDUFAL, 2007.

ARAUJO, L. R.; FUMES, N. L. F. A formação de professores do atendimento educacional especializado da rede estadual de Maceió/AL. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2016, Maceió. **Anais...** Maceió: Editora Realize, 2016.

AVILA, D. M. V. AEE: caminhos para inclusão de uma aluna com deficiência física. **Saberes docentes em ação**, Maceió, v. 02, n. 1, p. 247-263, nov. 2016.

BALL, S. J. **Education Reform: A critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Córdoba, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, sept. 2002.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAPTISTA, C. R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em Política de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-27.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, v. 11, n. 1, p. 467-477, 2016.

BARBOSA, M. O., VITORINO, A. F., BEZERRA DIAS, A. Um contexto de inclusão escolar de estudantes surdos em escola regular no sertão alagoano. **Revista Linhas**, Florianópolis v. 17, n. 35, p. 176-192, 2016.

BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARROS, M. L. N. L.; SIMOES, N. P. M.; FUMES, N. L. F. A lei orgânica do município de Maceió (1990) e a pessoa com deficiência. In: PRADO, E. C.; ALMEIDA FIGUEIREDO, L. K.; CRUZ NETO, T. L. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a pesquisa em educação**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2009. p. 191-204.

BARROS, J. L. V. de. **A formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas, Maceió, 2010.

BECKER, L.S. A pesquisa na pós-graduação. In: BECKER, L.S.; KESTRING, S.; SILVA, M.D. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa**. Blumenau: Acadêmica, 1999.

BERNARDI, L.; ROSSI, A.; UCZAK, L. Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

BEZERRA, G. F. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22, n. 69, abr.-jun. 2017, p. 475-497.

BOBBIO, N. **Teoria geral da Política**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOBBIO, N. Política. In: BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 2002.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma Teoria Geral da Política. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, vol.38, n.2, pp.373-388. Epub Feb 14, 2012.

BONETI, L. W. Análise crítica dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989a.

BOURDIEU, P. A Força do Direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989b.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989c.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **Respuestas**: por una antropología reflexiva. Miguel Hidalgo, México: Editorial Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

BOURDIEU, P. **Pensamento Contemporâneo**. Entrevistadora: Maria Andrea Loyola. Produção: Canal Universitário do Rio de Janeiro (UTV). Rio de Janeiro: 05 entrevistas, 1999b. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13140> Acesso em: 19 out. de 2017.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b, p. 693-732.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c, p.481-486.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia crítica do campo científico**. Tradução Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. Tradução Fernando Pinheiro. **Novos Estudos - CEBRAP**, n.º 96, p. 104-115, jul. 2013.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014a.

BOURDIEU, P. Manet: uma revolução simbólica. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. **Novos Estudos – CEBRAP**, n.º 99, p. 121-135, jul. 2014b.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961.

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

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.629**, de 4 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Brasília, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13**, de 24 de setembro de 2009. Aprova Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 25 de junho de 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB/SECADI/FNDE. **Nota Técnica Conjunta nº 01/2014**. Estabelece metodologia para fins de operacionalização do FUNDEB em 2015. Brasília, 25 de setembro de 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 de junho de 2015.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 11, p. 97-118, 2005.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 249-264, jun. 2014.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. Análise da produção científica sobre a formação de professores do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina, **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

CARVALHO, C. P. **Economia Popular: uma via de modernização para Alagoas**. 3. ed. Maceió: Edufal, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CERQUEIRA, C. A., SAWYER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Rev. bras. estud. popul.** [online]. 2007, vol. 24, n. 1, pp. 53-67.

CLOUGH, P.; CORBETT, J. **Theories of Inclusive Education**: A students' guide. London: SAGE Publications Ltd, 2012.

COUTINHO, C. et. al. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 455-479, 2009.

COUTINHO, C. N. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 4, p. 5-17, 1991.

CRAVEIRO COSTA, J. **Instrução Pública e Instituições culturais de Alagoas & outros ensaios**. Maceió: EDUFAL, 2011.

CURY, C. R. J. A educação e a nova ordem constitucional. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 5-11, 1989.

CURY, C. R. J. Educação e normas jurídicas pós-Constituição Federal de 1988. **Revista Universidade e Sociedade – ANDES**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 33-35, jun. 1994.

CURY, C. R. J. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n.116, pp.245-262.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão**: as mediações da consultoria colaborativa. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. O público e o privado em educação. In: GRACINDO, R.V; WITTMAN, L. C. (Org.). **O estado da arte em Política e Gestão da Educação no Brasil 1991 a 1997**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 89-108.

FARIA, I. D. **Compensação ambiental**: os fundamentos e as normas, a gestão e os conflitos. Brasília, Senado Federal, Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2008.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, A.; SCHIMANSKI, E.; BOURGUIGNON, J. A triangulação como recurso metodológico na pesquisa social. In: BOURGUIGNON, J.; OLIVERIA JUNIOR, C. (Eds.). **Pesquisa em Ciências Sociais**: Interfaces, debates e metodologias. Ponta Grossa, Toda Palavra Editora, 2012.

FIGUEIRA, E. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo: Memnon, v. 5, n. 25, p. 35-8, jul./ago. 1995.

FIGUEIREDO, R. V. As políticas regionais de educação especial no nordeste. In: 26 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

FONSECA, E. S. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. In. SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C.(Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres.** Niterói, Ed Intertexto, 2011. P. 81-90

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. E. D. P.; BITTAR, M. (Org.). Políticas Públicas e Educação Superior. In: INEP. MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário.** v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 165-208.

FUMES, N. L. F. Base legal para a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência. In: FUMES, N. L. F. (Org.). **A inclusão do aluno com deficiência mental na Educação Fundamental.** 1. ed. Maceió: Edufal, 2010, v. 1, p. 57-77.

FUMES, N. L. F.; VILELA, C. O. Análise do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Maceió. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Galoá, 2014. v. 1. p. 30671-30685.

FUMES, N. L. F. et al. A implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Maceio/Alagoas: sintetizando os resultados. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, São Paulo, **Anais...** São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013. v. 1. p. 1-15.

FUMES, N. L. F.; SANTOS, D. N. Análise da política de implantação das salas de recursos multifuncionais pelas vozes dos professores. In: III ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, São Carlos, **Anais...** São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013. v. 1. p. 1-11.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. esp. 1, p.105-124, maio/ago. 2011.

GARDIN, J. C. Document analysis and linguistic theory. **Journal of Documentation**, v. 29, n. 2, p.137-168, jun. 1973.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, p. 35-39, out. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília : O Instituto, 2014. 39 p.

JANNUZZI, G. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, out. 2004. Seção Artigos. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

JOAQUIM, N. **Direito educacional brasileiro**. (prefácio Agostinho Reis Monteiro). Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa – PR**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KASSAR, M. C. M. Reforma do Estado e Educação Especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC – Campinas**. Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 35 – 47.

KLEIN, L. R. Fundamentos teóricos – os ciclos de aprendizagem e a qualidade da escola pública. In: **Seminário de Educação e Políticas Educacionais**: qualidade da escola pública e os Ciclos de Aprendizagem. Curitiba, 2003.

LENZI, M. B. Os dados sobre Deficiência nos Censos Demográficos Brasileiro. In: XVIII Encontro Nacional dos Estudos Populacionais - ABEP, Águas de Lindóia/SP – Brasil, de 19 a 23 de novembro de 2012. **Anais...** Águas de Lindóia, ABEP, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

LIMA, U. T. S. **Inclusão do aluno com deficiência no ensino superior em saúde nas universidades públicas do estado de Alagoas**: atores, realidade e práticas. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Saúde) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LIPSKY, D.; GARTNER, A. **Inclusion and school reform**: transforming America's classrooms. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

LYKOUROPOULOS, C. B. **Inclusão escolar de alunos com deficiência**: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 97-104, jul./dez. 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. **Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas**. 2017. (Working paper). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson_Mainardes Acesso em: 15 de jan. 2018.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (pp. 143-167). Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, 11 (3), p. 256-264, 2013b.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 04 jul. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. 2001. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em 15 ago. de 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Edue, 2003. p.11-25.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 24-35.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272, maio/ago. 2008.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense. Educação Especial e Inclusiva**. N.7 (maio 2003) – Niterói:EdUFF, 2003. p.11- 18.

MEDEIROS, M. L. **O discurso da educação inclusiva em tempos neoliberais: a nova (de) limitação do campo educativo na lógica excludente**. 2009. 96 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Política do *handicap* e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em Políticas de inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MERCADO, E. L. O. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MERCADO, E. O.; FUMES, N. L. F. Retratos da formação continuada dos professores das salas de recursos multifuncionais do estado de Alagoas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos, 2014.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

MOTTA, E. O. **Direito educacional e educação no século XXI**: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

NOCERA, S. Integrazione di chi? In quale scuola? Com quale modalità? **L'integrazione scolastica e sociale**, n. 6-4, p. 379-381, 2007.

NASCIMENTO, Edvaldo Francisco do. **Delmiro Gouveia e a Educação na Pedra**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2014.

NOGUEIRA, J. L. F. **O software HagaQue**: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa surda. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>> Acesso em: 25 ago. 2015.

PAVEZI, M. **As alternativas metodológicas na busca da interação social e escolar dos alunos de condutas típicas**. 2000. 147 f. Monografia (Especialização em Educação Especial)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2000.

PAVEZI, M. **Alunos com diagnóstico de deficiência mental leve, falam sobre sua vida escolar**. 2002. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, 2002.

PAVEZI, M. Gestão Inclusão: das políticas públicas à efetiva garantia de acesso, permanência e sucesso para todos os alunos em idade de escolarização obrigatória. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2010.

PAVEZI, M. Implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: a distância entre o legal e o real no estado de Alagoas. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL “O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE”, 2013, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2013.

PAVEZI, M.; MATIAS, T. T. Política de Educação Especial no contexto da educação pública do estado de Alagoas e do Município de Delmiro Gouveia: uma análise inicial. IN: XII JORNADA HISTEDBR, 2014, Caxias. **Anais...** Caxias: HISTEDBR, 2014. p. 432-444.

PAVEZI, M. Programas e ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial da SECADI/MEC: levantamentos preliminares de seu alcance no Estado de Alagoas. IN: XIII JORNADA HISTEDBR, 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2015.

PEREIRA, M. E. et al. Estereótipos e essencialização de brancos e negros: um estudo comparativo. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), 2011, PP. 144-153.

PERONI, V. M. V. et al. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011a. Disponível em < <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11492> > Acesso em 27 fev. 2018.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011b. Disponível em <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=P2011N11908> >. Acesso em: 27 fev. 2018.

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acesso em: jan. de 2018.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016.

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, K., N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E., B. (Eds.). **Education policy and contemporary theory**: implications for research. Abingdon: Routledge, 2015. p. 15-26

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Millet. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma do século 21. In: **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, p. 19-23, out. 2005.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de la investigación**. México: McGraw Hill, 1998

SÁNCHEZ DÍAZ, M.; VEGA VALDÉS, J. Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. **Ciencias de la Información**, v. 34, n. 2, p. 49-60, 2003.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **INCLUSÃO – Revista da Educação Especial**, p. 7-18, out. 2005.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, M. O. Formação à distância: o que pensam as professoras cursistas sobre deficiência intelectual. In: I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE. VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011a. v. 1. p. 1-13.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, M. O. Deficiência intelectual: o que pensam as professoras sobre o tema em curso de formação a distância. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2011b. v. VI. p. 1-12.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)viendo a atividade docente na educação superior. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SANTOS, A. R. **As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SANTOS, N. J. M. **A Consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdocegueira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SARMENTO, V. N. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SARMENTO, V. N.; FUMES, N. L. F. O papel das normas de inclusão social e as políticas públicas aplicadas para a formação de docentes de educação física para a efetivação de uma perspectiva da educação inclusiva.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, Maceió, 2009.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Texto para Discussão, Brasília, DF, n. 1267, 2007.

SILVA, M. A. **A inclusão do portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL)**. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

SILVA, T. A. L. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores mediada pela EAD**: a experiência da UFAL. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, L. R. et al. Política para educação inclusiva e formação docente: reflexões de uma pesquisa-ação. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (VI JOINPP), 2013, São Luís. **Anais...** São Luís: UFAL, 2013.

SILVA, F. K. R.; SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil. In: LOPES, A. et al. (Org.). **Trabalho docente e formação políticas, práticas e investigação**: pontes para a mudança. 1. ed. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. p. 5396-6606.

SILVA VOSS, D. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n.54, p.78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, S. V. **Consultoria colaborativa: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos**. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SOUSA, S. S. X. **Aprender é vida, ensinar é arte: atendimento pedagógico no setor pediátrico do HUPAA em uma abordagem complexa e multirreferencial**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, 7(1), 2012, pp. 53-68.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 8, p. 1 -31, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 20, n. 66, p. 763-788, jul./set. 2015.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2015.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 25 ago. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, Histórias**. 3. ed. Maceió: AL Educação, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**APÊNDICE A - CONCEPÇÕES E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM
DOCUMENTOS NORMATIVOS**

Quadro 1 - Denominações, conceitos e concepções de Educação Especial e definição dos sujeitos atendidos por ela nos documentos nacionais (1988-2011)

(continua)

DOCUMENTO	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
CF/1988	Atendimento educacional especializado. (Art. 208, III)	Portadores de deficiência. (Art. 208, III)
LDBEN 9394/96	“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1996). (Art. 58)	Educandos portadores de necessidades especiais. (Art.58)
Resolução CNE/CEB 02/2001	Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b, p. 69) (Art. 3º)	Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências. II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos, atitudes. (BRASIL, 2001b, p.70). (Art. 5º)
Resolução CNE/CEB 04/2009	“O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. [...]” (BRASIL, 2009b) Art. 5º	I - Alunos com deficiência: aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsico-motor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo

(continuação)

		clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Art. 4º)
Parecer 13/2009 CNE/CEB	A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Esta modalidade tem caráter complementar e é transversal a todas as etapas, níveis e modalidades.	Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
Decreto 7.611/2011	A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Art. 2º)	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.
Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.	A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

(conclusão)

(BRASIL, 2008a)		orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.	
Decreto nº 6.949/2009 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009c)		“...sistema educacional inclusivo em todos os níveis...” “...Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais...” (BRASIL, 2009c, art. 24)	Pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009c, p. 17) (Art. 1º)

Fonte: Documentos citados, elaborado pela autora

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIROS DE ENTREVISTA

AOS OCUPANTES DOS SEGUINTE CARGOS DE GESTÃO DA SEDUC/AL:

- A) SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS; B) SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL; C) GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO; D) COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SEMED.

Este roteiro de entrevista será um dos instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa “Política de Educação Especial no Estado de Alagoas.” que objetiva investigar como as Políticas Nacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusão vêm sendo produzidas na legislação do Estado de Alagoas, e como vêm sendo colocadas em prática nas escolas. Este instrumento é composto por quatro partes: Perfil do profissional entrevistado; Políticas Nacionais para a Educação Básica; Políticas Nacionais de Educação Especial e sua implantação no Estado de Alagoas; e Implementação das Políticas de Educação Especial pelas escolas.

Atenciosamente,

Prof.^a Marilza Pavezi (Doutoranda)

Parte 1: PERFIL DO PROFISSIONAL ENTREVISTADO

1. Nome : _____
2. Data: _____
3. Local da entrevista: _____
4. Sua idade está entre que faixa etária:
 - ☐ 20 e 25 ☐ 25 e 30 ☐ 30 e 35
 - ☐ 35 e 40 ☐ 40 e 45 ☐ 45 e 50
 - ☐ 50 e 55 ☐ 55 e 60 ☐ 60 e 65 ☐ 65 e 70
5. Sexo
 - ☐ Masculino ☐ Feminino
6. Há quantos anos você atua no magistério?
 - ☐ nunca atuou ☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos

☐ entre 10 e 15 anos ☐ entre 15 e 20 anos

☐ mais de 20 anos

Se nunca atuou no magistério a qual quadro do funcionalismo público você pertence? Ou trata-se de um cargo comissionado? _____

7. Qual o cargo que ocupa na estrutura da SEDUC/AL?

8. Como foi conduzido ao cargo?

9. Há quanto tempo atua neste cargo?

10. Qual é a sua formação?

☐ ensino médio, qual? _____

☐ graduação, qual? _____

☐ especialização, qual? _____

☐ mestrado, qual? _____

☐ outra: _____

11. A SEDUC/AL proporciona seu acesso a cursos de capacitação para subsidiá-lo em sua atuação no cargo que ocupa?

Parte 2: POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

01. Qual sua opinião sobre as Políticas Educacionais para a Educação Básica vigentes no Brasil? (obrigatoriedade, acesso, permanência, sucesso.)

02. Como as políticas nacionais são incorporadas à legislação educacional do estado de Alagoas? São reproduzidas tal como se apresentam nos documentos que normatizam a política nacional ou são reelaboradas a partir de particularidades da educação em Alagoas? Como se dá este processo? Quem participa? (via CEE/AL?)

03. Quais os pontos fortes e os pontos fracos (o que facilita e o que dificulta) neste processo de implementação das políticas educacionais no Estado de Alagoas?

04. A efetivação destas políticas tem respondido/atendido satisfatoriamente às necessidades educacionais do Estado de Alagoas? Em sua opinião o direito à educação das crianças, adolescentes e jovens alagoanos vem sendo garantido satisfatoriamente?

Parte 3: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS.

01. Quais as demandas que as atuais Políticas de Educação Especial trouxeram para o Estado de Alagoas e para a SEDUC/AL? (em termos de reorganização do sistema estadual de ensino para garantir a inclusão dos alunos público alvo da educação especial: redefinição de orçamento; realização de concurso/contratação de novos profissionais; capacitação dos profissionais para atuar com a inclusão; ampliação e reforma nas escolas; elaboração de normatização específica, aumento da matrícula da educação especial, abertura de novas salas de recursos multifuncionais, outros, dados de todas estas ações)
02. Quem é o aluno público alvo da educação especial? O que é necessário para que um aluno passe a receber atendimento educacional especializado?
03. Qual a expectativa da SEDUC/AL em relação aos alunos público alvo da educação especial? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outros)
04. As Políticas de Educação Especial são tratadas exclusivamente no setor de Supervisão da Educação Especial ou no conjunto das políticas educacionais voltadas para a educação básica?
05. Como estas políticas são incorporadas à legislação educacional do estado de Alagoas (via CEE/AL)? Quem participa deste processo? Quais são os atuais documentos que normatizam e orientam a oferta de Educação Especial em Alagoas? (Leis, resoluções do CEE/AL, portarias, pareceres, PEE/AL, outros.)
06. Como estas políticas vêm sendo recebidas e colocadas em prática pelas escolas da rede pública estadual de Alagoas? (aceitação, resistência, receio)
07. Em sua opinião qual o papel das instituições privadas/filantrópicas em relação à educação dos alunos público alvo da educação especial? Devem oferecer apenas atendimento educacional especializado - AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, ou devem atuar com a escolarização e AEE de forma substitutiva à escola comum? Justifique sua posição.
08. Em que medida as instituições privadas têm contribuído para a garantia do direito à educação dos alunos público alvo da educação especial no Estado de Alagoas? (percentual de matrícula da Educação Especial na rede privada x rede pública)
09. As ações conjuntas da SEDUC/AL e do setor privado têm garantido, além do acesso, também a permanência e a aprendizagem em níveis que possibilite aos alunos público alvo da

educação especial a participação mais autônoma no ambiente escolar e em outros espaços da vida social em Alagoas?

10. Diante dos casos de alunos público alvo da educação especial em que não há avanço na aprendizagem mesmo com a oferta de atendimento educacional especializado - AEE e de outros apoios (cuidador, terapias, etc.), quais as medidas adotadas pela SEDUC/AL, por este setor e pela escola? (é encaminhado para apoios externos, o aluno é promovido automaticamente ou é retido, passa a frequentar a classe de progressão, é emitido certificado de terminalidade específica, outras medidas.)

11. Qual a responsabilidade da família em relação à inclusão educacional dos alunos público alvo da educação especial? Em sua opinião elas conhecem seus deveres e direitos? Sabem a quem recorrer?

12. Qual a expectativa das famílias em relação à escolarização destes alunos? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outras)

13. A SEDUC/AL já respondeu a determinações do Ministério Público no sentido de garantir a matrícula de alunos público alvo da educação especial em escolas da rede pública estadual ou de oferecer apoios requeridos pela família como a contratação de um cuidador, por exemplo? Com que frequência isso ocorre?

14. Há uma estimativa de quantos alunos PAEE de 4 a 17 anos estão fora da escola? Quais seriam as razões?

15. No Decreto nº 7.611/2011 a União se compromete em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino Estaduais e Municipais para ampliar a oferta de AEE aos alunos público alvo da educação especial. Para tanto afirma que atuará a partir das seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Em que medida o sistema estadual de educação de Alagoas tem requerido da União que realize estas ações em prol da garantia do direito à educação dos alunos PAEE? (nº de salas de recursos, nº de professores capacitados, nº de escolas adaptadas, etc.)

16. Considerando a atual situação da Educação Especial no sistema estadual de ensino de Alagoas você acredita que a forma como as políticas de Educação Especial vêm sendo colocadas em prática favorecem a inclusão dos alunos público alvo da educação especial ou reforçam sua marginalização/exclusão? Justifique sua posição.

17. Se tivesse uma pessoa da família pertencente ao público alvo da educação especial optaria ou recomendaria o atendimento educacional em uma escola da rede pública estadual ou em uma instituição filantrópica especializada? Justifique sua posição.

18. Como seria o organograma que representa os agentes responsáveis pela Educação Especial no Estado de Alagoas?

19. Em sua opinião qual a importância da educação escolar para a vida dos alunos do público alvo da educação especial?

Parte 4: IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ED. ESPECIAL PELAS ESCOLAS.

01. Como as escolas da rede pública estadual têm incorporado as demandas da Educação Especial à sua organização interna geral? (adaptações estruturais/arquitetônicas, adequações no PPP da escola, elaboração de planos do AEE, solicitação de profissionais para atuarem com o AEE, solicitando/realizando capacitação/formação para os profissionais da escola)

02. Na escola quem responde pela aprendizagem e adaptação dos alunos inclusos? (papeis dos diversos atores: gestores, professores, funcionários)

03. Quais os critérios para contratação do professor que atua no AEE em salas de recursos multifuncionais? E para contratação de cuidadores? (formação, experiência, perfil). São admitidos através de concurso público ou por contratos temporários?

04. As equipes de gestão recebem orientações e formação para conduzirem o processo de transformação da escola em um ambiente inclusivo? (dados sobre cursos de capacitação)

05. Considera que os profissionais da educação (diretores, coordenadores pedagógicos, professores da SRM, professores das classes comuns, pessoal de apoio e técnico-administrativo) estão aptos a atuar com este público na escola? Quais as ações deste setor/departamento no sentido de prestar apoio e assistência às escolas e seus profissionais neste processo de implementação das políticas de Educação Especial? (seleção, contratação, capacitação de pessoal, dados destas ações).

06. Em sua opinião, quando o professor da SRM falta ao trabalho outra pessoa deve substituí-lo ou os atendimentos daquele dia podem ser reagendados? Quem o substitui? (alguém indicado/enviado pelo próprio professor, algum professor da escola com formação adequada, o coordenador pedagógico, o diretor)

07. QUESTÃO EXCLUSIVA PARA O COORDENADOR DA 11ª GRE: Gostaria que me indicasse duas escolas em que há AEE para a realização de observações e entrevistas. Justifique a indicação destas escolas. (caracterização)

08. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

AOS DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS ESTADUAIS

Parte 2: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ALAGOAS.

01. Quem é o aluno público alvo da educação especial? O que é necessário para que um aluno passe a receber atendimento educacional especializado?

02. O que compete à sala de recursos multifuncional para a garantia da inclusão dos alunos público alvo da educação especial - PAEE? E o que compete à classe comum que atende estes alunos?

03. Caracterização da SRM. (tipo I, II, III, quando iniciou as atividades, quantos alunos atende, de quais escolas, quantas vezes por semana, por quanto tempo, quais as características dos alunos, planos de AEE dos alunos.)

04. Quais as suas expectativas em relação à escolarização destes alunos? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outras)

05. Você sabe se existem alunos do PAEE na escola e na comunidade (matriculados ou não na escola, mas encontram-se em idade escolar obrigatória) que não estão recebendo AEE? Se a resposta for positiva, por que estes alunos estão sem atendimento? Como a escola certifica-se de que todos estão matriculados e frequentando (faz busca ativa?)?

06. Alguns de seus alunos necessitam e fazem uso de transporte escolar (adaptado ou não)?

07. Como monitora a frequência dos alunos? (obrigatoriedade, acesso, permanência, sucesso.) Há uma vinculação da frequência destes alunos na SRM com o recebimento do Benefício de Prestação Continuada? Quantos de seus alunos são atendidos pelo BPC na escola?

08. Em que situação o aluno do PAEE é dispensado de frequentar a SRM? (quando apresenta bom desempenho na classe comum, se tiver cuidadora?) Essa decisão é tomada por quem?
09. Há documentos que orientam o seu planejamento e suas práticas pedagógicas com os alunos do PAEE na SRM? De onde emanam estas orientações? Na sua opinião elas estão de acordo com a legislação educacional nacional voltada para a Educação Especial? Você participa de alguma forma, da elaboração destas orientações/normatizações?
10. Ao realizar o planejamento para os alunos do PAEE recebe apoio e participação de algum membro da equipe de gestão?
11. Como se dá sua comunicação com as professoras das classes comuns que atendem os alunos que recebem AEE na SRM? Em algum momento vocês se reúnem para discutir e planejar as ações a serem desenvolvidas com estes alunos tanto na classe comum como na SRM? Quem é responsável por comunicar-se com os pais destes alunos, realizar reuniões, informar sobre o desempenho escolar?
12. Quais os pontos fortes e os pontos fracos desta escola (o que facilita e o que dificulta) para que consiga desenvolver seu trabalho na SRM satisfatoriamente? (infraestrutura, recursos pedagógicos, apoio da equipe de gestão, plano de carreira, continuidade/descontinuidade política, presença/ausência da família na escola, entrosamento com as professoras da classe comum, formação em serviço, cuidador, etc.)
13. Algum de seus alunos é acompanhado por “cuidador”? Qual a função do “cuidador”? Aponte as vantagens e desvantagens da presença de um “cuidador”: a) para o aluno do PAEE; b) para o professor da sala comum; c) para a família; d) para a escola como um todo; e) para você.
14. Em sua opinião o direito à educação das crianças, adolescentes e jovens do PAEE desta comunidade vem sendo garantido satisfatoriamente nesta escola? Estes alunos estão realmente incluídos?
15. Considera que os demais profissionais da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professores das classes comuns, pessoal de apoio e técnico-administrativo) estão preparados/aptos a conviver/atuar com este público na escola? Como reagem diante da presença dos alunos do PAEE? (aceitação, resistência, receio, contribuem, prejudicam)
16. As questões referentes à Educação Especial são tratadas pela equipe de gestão como parte do conjunto das ações voltadas para a garantia do direito à educação de todos ou como algo que só diz respeito aos envolvidos com os alunos PAEE? (como os professores de AEE, os professores das classes comuns que recebem alunos inclusos, os cuidadores, ...)

17. O Projeto Político-pedagógico - PPP e o Regimento Escolar - RE da escola tratam da oferta de Educação Especial? Como? Você participou da construção destes documentos?
18. Você e a escola recebem algum tipo de apoio e assistência neste processo de implementação das atuais políticas de Educação Especial por parte da SEMED e da Coordenação de Educação Especial? (seleção, contratação, capacitação de pessoal, recursos pedagógicos, ampliação das salas de recursos, capacitação da equipe de gestão, adaptações físicas realizadas na escolas, dados destas ações, etc.).
19. Você participa de cursos de capacitação? Com que periodicidade? Como você avalia os cursos de capacitação/formação em serviço dos quais participa? Em sua opinião estes cursos contribuem para a sua atuação com os alunos PAEE?
20. Quando você falta ao trabalho outra pessoa o substitui ou os atendimentos daquele dia são cancelados/reagendados? Quem o substitui? (você envia ou indica alguém, algum professor da escola com formação adequada o substitui, o coordenador pedagógico ou o diretor o substituem). Isso ocorre com que frequência?
21. Diante dos casos de alunos do PAEE em que não há avanço na aprendizagem mesmo com a oferta de AEE e de outros apoios (cuidador, terapias, etc.), quais as medidas adotadas por você e pela escola? (é encaminhado para apoios externos, o aluno é promovido automaticamente ou é retido, passa a frequentar a classe de progressão, é emitido certificado de terminalidade específica, outras medidas.)
22. Existem instituições privadas/filantrópicas nesta comunidade que também atendem ao PAEE? Se existem elas atuam com escolarização ou apenas AEE?
23. O que você acha da atuação destas instituições? (APAE por exemplo) Acredita que elas contribuem para a garantia do direito à educação dos alunos PAEE? Se nesta comunidade não há nenhuma instituição destas, considera que seria positivo a sua existência? Justifique sua posição.
24. Qual a responsabilidade da família em relação à inclusão educacional dos alunos PAEE? Em sua opinião elas conhecem seus deveres e direitos? Sabem a quem recorrer?
25. Quais as expectativas das famílias em relação à escolarização destes alunos? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outras)
26. Você já recebeu aluno por intervenção do Ministério Público? Qual foi a situação?
27. Você considera que a forma como as políticas de Educação Especial vêm sendo colocadas em prática nesta escola favorecem a inclusão dos alunos PAEE ou reforçam sua marginalização/exclusão? Justifique sua posição e apresente sugestões.

28. Se tivesse uma pessoa da família pertencente ao PAEE optaria ou recomendaria o atendimento educacional nesta escola ou em uma instituição filantrópica especializada? Justifique sua posição.
29. Como você representaria em um organograma a responsabilidade pela inclusão no sistema estadual de ensino? Onde você se coloca?
30. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ÀS PROFESSORAS DAS CLASSES COMUNS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS COM ALUNOS INCLUSOS, AUXILIARES DE SALA, CUIDADORAS, PROFESSORA DE AEE

Parte 2: POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA: O PAPEL DAS PROFESSORAS DA CLASSE COMUM DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ALAGOAS.

01. Quem é o aluno público alvo da educação especial? O que é necessário para que um aluno passe a receber atendimento educacional especializado?
2. O que compete à classe comum para a garantia da inclusão dos alunos público alvo da educação especial? E o que compete à Sala de Recursos Multifuncional - SRM?
03. Caracterização da classe comum em que atua. (total de alunos, quantos são inclusos, quais características, são acompanhados por cuidadores, recebem Atendimento Educacional Especializado - AEE, há quanto tempo)
04. Quais as suas expectativas em relação à escolarização dos alunos público alvo da educação especial? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outras)
05. Você sabe se existem alunos do público alvo da educação especial - PAEE na escola e na comunidade (matriculados ou não na escola, mas que encontram-se em idade escolar obrigatória) que não estão recebendo AEE? Se a resposta for positiva, por que estes alunos estão sem atendimento? Como a escola certifica-se de que todos estão matriculados e frequentando (faz busca ativa?)
06. Alguns de seus alunos necessitam e fazem uso de transporte escolar (adaptado ou não)?
07. Já teve alunos do PAEE que se evadiram da escola? A frequência dos alunos inclusos é monitorada apenas por você ou é acompanhada pela professora da SRM e/ por alguém da

equipe de gestão? Quantos de seus alunos são atendidos pelo BPC na escola? Acha que isso interfere na frequência destes alunos à escola?

08. Em que situação o aluno do PAEE é dispensado de frequentar a SRM? (quando apresenta bom desempenho na classe comum, se tiver cuidadora?) Esta decisão é tomada por quem?

09. O seu planejamento e suas práticas pedagógicas são iguais para toda a classe ou é diferenciado?

10. Há documentos que orientam o seu planejamento e suas práticas pedagógicas com os alunos do PAEE na classe comum? De onde emanam estas orientações? Na sua opinião elas estão de acordo com a legislação educacional nacional voltada para a Educação Especial? Você participa de alguma forma, da elaboração destas orientações/normatizações?

11. Ao realizar o planejamento para os alunos do PAEE recebe apoio e participação de algum membro da equipe de gestão? Como se dá sua comunicação com a professora da sala de recursos multifuncionais? Em algum momento vocês se reúnem para discutir e planejar as ações a serem desenvolvidas com estes alunos tanto na classe comum como na SRM? Quem é responsável por comunicar-se com os pais destes alunos, realizar reuniões, informar sobre o desempenho escolar?

12. Quais os pontos fortes e os pontos fracos desta escola (o que facilita e o que dificulta) para que consiga desenvolver seu trabalho na classe comum com alunos do PAEE satisfatoriamente? (infraestrutura, recursos pedagógicos, apoio da equipe de gestão, plano de carreira, continuidade/descontinuidade política, presença/ausência da família na escola, entrosamento com a professora da SRM, formação em serviço, cuidador, etc.)

13. Algum de seus alunos é acompanhado por “cuidador”? Qual a função do “cuidador”? Aponte as vantagens e desvantagens da presença de um “cuidador”: a) para o aluno do PAEE; b) para o professor da SRM; c) para a família; d) para a escola como um todo; e) para você.

14. Em sua opinião o direito à educação das crianças, adolescentes e jovens do PAEE desta comunidade vem sendo garantido satisfatoriamente nesta escola? Estes alunos estão realmente incluídos?

15. Considera que os demais profissionais da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professora da SRM, pessoal de apoio e técnico-administrativo) estão preparados/aptos a conviver/atuar com este público na escola? Como reagem diante da presença dos alunos do PAEE? (aceitação, resistência, receio, contribuem, prejudicam)

16. As questões referentes à Educação Especial são tratadas pela equipe de gestão como parte do conjunto das ações voltadas para a garantia do direito à educação de todos ou como algo

que só diz respeito aos envolvidos com os alunos PAEE? (como os professores de AEE, os professores das classes comuns que recebem alunos inclusos, os cuidadores, ...)

17. O Projeto Político-pedagógico - PPP e o Regimento Escolar - RE da escola tratam da oferta de Educação Especial? Como? Você participou da construção destes documentos?

18. Você e a escola recebem algum tipo de apoio e assistência neste processo de implementação das atuais políticas de Educação Especial por parte da SEMED e da Coordenação de Educação Especial? (seleção, contratação, capacitação de pessoal, recursos pedagógicos, ampliação das salas de recursos, capacitação da equipe de gestão, adaptações físicas realizadas na escolas, dados destas ações, etc.).

19. Você participa de cursos de capacitação? Com que periodicidade? Como você avalia os cursos de capacitação/formação em serviço dos quais participa? Em sua opinião estes cursos contribuem para a sua atuação com os alunos PAEE?

20. Quando você falta ao trabalho outra pessoa o substitui ou os alunos de sua classe são dispensados? Quem o substitui? (você envia ou indica alguém, algum professor da escola o substitui, o coordenador pedagógico ou o diretor o substituem). Isso ocorre com que frequência?

21. Diante dos casos de alunos do PAEE em que não há avanço na aprendizagem mesmo com a oferta de AEE e de outros apoios (cuidador, terapias, etc.), quais as medidas adotadas por você e pela escola? (é encaminhado para apoios externos, o aluno é promovido automaticamente ou é retido, passa a frequentar a classe de progressão, é emitido certificado de terminalidade específica, outras medidas.)

22. Existem instituições privadas/filantrópicas nesta comunidade que também atendem ao PAEE? Se existem elas atuam com escolarização ou apenas AEE?

23. O que você acha da atuação destas instituições? (APAE por exemplo) Acredita que elas contribuem para a garantia do direito à educação dos alunos PAEE? Se nesta comunidade não há nenhuma instituição destas, considera que seria positivo a sua existência? Justifique sua posição.

24. Qual a responsabilidade da família em relação à inclusão educacional dos alunos PAEE? Em sua opinião elas conhecem seus deveres e direitos? Sabem a quem recorrer?

25. Quais as expectativas das famílias em relação à escolarização destes alunos? (que tenham acesso? Permanência? Aprendizagem? Inserção no mercado de trabalho? Autonomia? outras)

26. Você já recebeu aluno por intervenção do Ministério Público? Qual foi a situação?

27. Você considera que a forma como as políticas de Educação Especial vêm sendo colocadas em prática nesta escola favorecem a inclusão dos alunos PAEE ou reforçam sua marginalização/exclusão? Justifique sua posição e apresente sugestões.

28. Se tivesse uma pessoa da família pertencente ao PAEE optaria ou recomendaria o atendimento educacional nesta escola ou em uma instituição filantrópica especializada? Justifique sua posição.

29. Como você representaria em um organograma a responsabilidade pela inclusão no sistema estadual de ensino? Onde você se coloca?

30. Existe alguma informação que você considera relevante destacar que não foi abordada nesta entrevista? Em caso afirmativo discorra sobre o assunto.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

Este roteiro de observação será um dos instrumentos utilizados para desenvolver a pesquisa “Política de Educação Especial no Estado de Alagoas.” que objetiva investigar como as Políticas Nacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusão vêm sendo produzidas na legislação do Estado de Alagoas, e como vêm sendo colocadas em prática nas escolas. Este instrumento é composto por seis partes: Observação na Sala de Recursos Multifuncionais; Observação em classes comuns com alunos inclusos; Observação em momentos de planejamento da professora do AEE; Observação em momentos de planejamento das professoras da classe comum com alunos inclusos; Observação em reuniões com a equipe de gestão; Observação em outros espaços da escola (pátio, quadra de esportes, laboratórios, biblioteca, etc.)

Atenciosamente,

Prof.^a Marilza Pavezi (Doutoranda)

Parte 1: OBSERVAÇÃO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

01. Frequência/presença da professora.
02. Frequência/presença dos alunos.
03. O planejado e o executado.
04. Aproveitamento do tempo.
05. Uso dos recursos da SRM.
06. Postura da professora em relação aos alunos.
07. Relações interpessoais entre professora-aluno, aluno-aluno.
08. Rotina da SRM. (constante, inconstante, o lugar do imprevisto e do imprevisto)
09. Outras situações relevantes..

Parte 2: OBSERVAÇÃO EM CLASSES COMUNS COM ALUNOS INCLUSOS

01. Frequência/presença da professora.
02. Frequência/presença dos alunos.
03. O planejado e o executado.
04. Aproveitamento do tempo.
05. Uso dos recursos da escola.
06. Postura da professora em relação aos alunos do PAEE.
07. Relações interpessoais entre professora-aluno, aluno-aluno.
08. Rotina da classe comum (constante, inconstante, o lugar do imprevisto e do imprevisto)
09. O que mais ocorrer de relevante.

Parte 3: OBSERVAÇÃO EM MOMENTOS DE PLANEJAMENTO DA PROFESSORA DO AEE.

01. Periodicidade.
02. Local e tempo.
03. Quem participa.
04. O que é realizado. (planeja atividades, adapta material para uso da professora da classe comum, constrói recursos pedagógicos próprios)
05. Suportes e apoios.

Parte 4: OBSERVAÇÃO EM MOMENTOS DE PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS DA CLASSE COMUM COM ALUNOS INCLUSOS

01. Periodicidade.
02. Local e tempo.
03. Quem participa.
04. O que é realizado. (planeja atividades, avaliações, adapta material para uso com os alunos do PAEE)
05. Suportes e apoios.

Parte 5: OBSERVAÇÃO EM REUNIÕES COM A EQUIPE DE GESTÃO.

01. Periodicidade.
02. Local e tempo.
03. Quem participa.
04. O que é discutido, decidido e realizado.
05. Abordagens sobre a Educação Especial, os alunos do PAEE, suas famílias, etc.

Parte 6: OBSERVAÇÃO EM OUTROS ESPAÇOS DA ESCOLA (PÁTIO, QUADRA DE ESPORTES, LABORATÓRIOS, BIBLIOTECA, ETC.)

01. Atitudes das pessoas diante dos alunos do PAEE. (funcionários, professores, gestores, visitantes, alunos)
02. Relação e relacionamento entre alunos do PAEE e os demais alunos.
03. Por onde circulam.
04. O que fazem.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Universidade Estadual de Ponta Grossa****Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoop@uegp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____, está sendo convidado a participar da pesquisa “**Política de Educação Especial no Estado de Alagoas.**” tendo como pesquisadora responsável a professora Marilza Pavezi sob a supervisão do Prof. Dr. Jefferson Mainardes.

O objetivo da pesquisa é investigar como as Políticas Nacionais voltadas para a Educação Especial e Inclusão vêm sendo produzidas na legislação do Estado de Alagoas, e colocadas em prática pelas escolas, buscando com este trabalho, contribuir com a produção do conhecimento neste campo.

A sua participação no estudo se dará ao contribuir com:

- a) o acesso a documentos que normatizam a Política de Educação Especial no Estado de Alagoas como: leis, decretos, resoluções, Plano Estadual de Educação, Projetos Políticos Pedagógicos escolares, entre outros;
- b) a realização de entrevistas se for membro da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas e que atue na Superintendência de Políticas Educacionais, na Supervisão da Educação Especial, nas Gerências Regionais de Educação, ou se atuar na Direção de escolas estaduais, na Coordenação Pedagógica de escolas estaduais, na docência em Salas de Recursos Multifuncionais e salas de aula regulares em escolas estaduais;
- c) a observação em salas de recursos multifuncionais e regulares na rede estadual de ensino com consentimento da equipe de gestão da escola e das professoras das turmas envolvidas.

Ressaltamos que será garantido o sigilo a todos os participantes que terão acesso aos roteiros de entrevista e de observação, bem como às transcrições das entrevistas e às análises realizadas antes da conclusão da pesquisa.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na

pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Marilza Pavezi

Rua: Abílio Holzmann, nº 1571, apto 11. Neves. Ponta Grossa /PR. Telefone: (42) 9972-7299.
marilzapavezi2009@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa.

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2016.

**APÊNDICE E – CENTROS ESTADUAIS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO – CEAEE – ALAGOAS – 2016**

Quadro 2 - Centros Estaduais de Atendimento Educacional Especializado – CEAAE – Alagoas (2016)

Identificação do CAEE	Especificidades
Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para a pessoa com Deficiência Visual Cyro Accioly	Em 1976 foi instituída a Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly. Atualmente oferece AEE para alunos com deficiência visual, atendendo à Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Em 2016 foram unificados o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado para a Pessoa com Deficiência Visual Cyro Accioly com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Erivalda Lima Tavares – CAP, criado em 2003, ambos em funcionamento no mesmo espaço físico. De acordo com o diretor, em outubro de 2016 estavam matriculados 147 alunos, oriundos de escolas municipais, estaduais e particulares dos diversos níveis e etapas de ensino. Oferecem outros serviços de apoio à inclusão além do AEE e atuam na capacitação de professores que do ensino regular e de SRM.
Centro de atendimento a pessoas com surdez – CAS	Criado em agosto de 2006, oferece AEE para alunos com surdez e deficiência auditiva, incluídos na Educação Básica e Superior. Oferece diversos serviços de apoio à inclusão, cursos e oficinas em LIBRAS para pessoas da comunidade, familiares e para professores que atuam com estes alunos.
Centro Estadual de Educação Especial Professora Wandette Gomes de Castro	Criado em 1994, inaugurado em 1996 e redimensionado e regularizado em 2007. Oferece AEE para pessoas com necessidades educacionais especiais da rede oficial de ensino estadual, municipal e oriundas da comunidade, com deficiência intelectual, múltiplas deficiências, condutas típicas, síndromes afins, com desordens do espectro autístico, outros Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades – superdotação. Atua na capacitação de professores e coordenadores pedagógicos com formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fonte: Projetos Político-Pedagógicos dos CEAAE (2016), elaborado pela autora (2017).

**APÊNDICE F – REPRODUÇÃO OU PRODUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM ALAGOAS: PONTO DE VISTA DOS AGENTES PARTICIPANTES
DA PESQUISA**

Quadro 8 – Reprodução ou produção da política de Educação Especial em Alagoas: ponto de vista dos agentes participantes da pesquisa (2016-2017)

(continua)

Participante	Ponto de vista
GED1	“...ela precisa ser redesenhada e isso a gente tem feito.” “... hoje a gente replica mas redesenhando e a gente também faz isso junto ao Conselho Estadual de Educação.” “... então a ideia é que as replicações ou que as reproduções elas sejam adaptadas realmente a realidade de Alagoas. E para isso a gente conta com as instituições de educação e principalmente com o conselho.”
GED2	“Em relação à legislação ela está posta muito bem! A gente tem uma garantia, uma garantia legal da inclusão, ainda precisa de alguns ajustes, mas à medida que a coisa for acontecendo na prática. Mas inicialmente a lei garante, no legal mesmo a gente tem uma boa condução.”
GED3	“...em termos de Legislação, da Lei o nosso país ele é muito organizado muito, muito organizado, mas esbarra na questão do gerenciamento. Quando vai para o gerenciamento principalmente em nível de Estado, Federal, Estadual, Municipal aí é que se perde.”
GED4	“Quanto a legislação as políticas que estão estabelecidas elas estão bem colocadas, bem distribuídas são até muito repetitivas, porque elas se repetem em várias esferas sempre as mesmas e com pequenas modificações que às vezes gera alguma confusão alguma dúvida.”
GED5	“Aqui só fazem adaptações, adaptações, ou melhor, eles tentam reproduzir tal como vem do MEC que é nacional. Então a nossa diferença regional é muito grande e às vezes, na maioria das vezes não dá certo porque não existe uma política estadual que vise as particularidades, as diferenças do nosso Estado, da nossa região que é muito diversificado.”
GED6	“Percebe-se por vezes que há sim respeito à legislação nacional vigente, mas em razão das características do próprio estado é preciso considerar as particularidades. Contudo, aquilo que é proposto pelo executivo estadual não costuma fugir ao que está definido em resoluções e pareceres do CEE/AL.”
GES1	“há portaria, há documento. A gente recebe por e-mail todas as portarias que sai sobre o tempo integral, as resoluções para organizar o ano letivo, o calendário escolar. Os pedagogos têm também uma reunião mensal pela GERE, uma vez por mês tem esse encontro para repassar informações. Os professores que vão para a formação têm acesso ao mesmo conhecimento ou seja recebe estes mesmos documentos e também estas orientações.”
GES2	“Tem sim eles passam tudo para a gente as leis, com as diretrizes curriculares as portarias. A gente tem tudo, inclusive eles passam para a gente e a gente já passa para os professores para que a gente possa trabalhar de acordo com essas leis. E essas diretrizes, esses parâmetros, estas resoluções a gente segue. Vêm as leis a gente pode até adaptar, a gente reformula até sem nem saber e faz tudo de acordo com a lei, faz tudo certinho.”
PREE1	“Aqui a gente não usa isso. Porque assim apesar de ser uma escola grande a gente ainda não tem este olhar de sentar e dizer “vamos adaptar materiais”, não tem essa política de fazer isso não.”
PREE2	“Olha documento eu não tenho nenhum conhecimento da escola que faz ou que tem estas orientações, não foi me passado nada. A coordenadora acompanha o

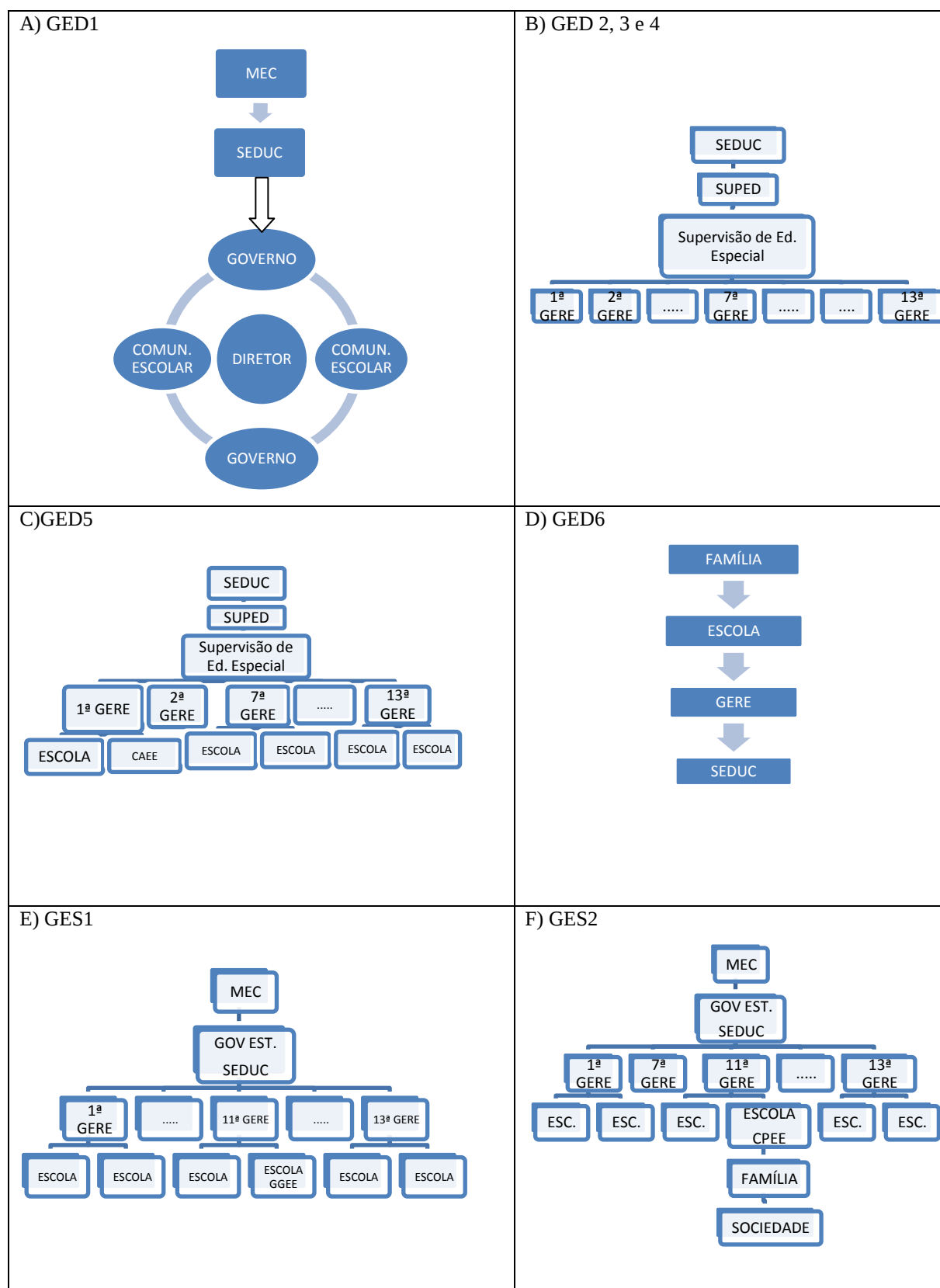
(conclusão)

	meu planejamento, mas ela nunca toca em relação a estes alunos que estão com auxiliar. Então não tem nenhum tipo de documento, nenhum tipo de tratamento, não tem nenhum tipo de acompanhamento.”
AXEE1	“Infelizmente não tem planejamento né, infelizmente. Eu tenho que mediar as atividades que o professor titular passa.”
AXEE2	Sei não. Não, participo não. E até se tem alguma orientação eu não sei porque eu não participo do planejamento.
GEDM	“Então elas são incorporadas através de fóruns, no caso temos a legislação que embasa que a constituição da Educação Especial, e aí é através desta que nós vamos reformulando e adaptando de acordo com o passar dos anos de acordo com as modificações. No estudo que eu fiz de início eu acreditava que o estado teria só feito a cópia da política nacional e implantado na política estadual, mas aí eu fui ver direitinho os documentos estaduais que nós temos né, as diretrizes, e aí eu vi assim que ele formou uma equipe interna e nos objetivos diz que foi feito em cima da demanda, em cima das características do estado e possivelmente seja feita a partir das características de cada município.”
GES3	“Tem sim, mas não vi ainda, não tive tempo ainda de ler estas coisas.”
GES4	“A gente só recebe alguma orientação por parte da SEMED, estas outras políticas aí não.”
GES5	“Nós tivemos uma reunião, agora entregar assim uma lei eles no momento ainda não entregaram, se tem eles vão passar para a gente, está tudo começando agora.”
PSRM	“Não eu não tenho, agora assim se existe no AEE eu não sei mas eu não tenho. Tem resoluções nacionais tem bastante até hoje mesmo eu estava lendo uma resolução sobre as atribuições, o que o professor deve fazer na sala multifuncional.”
PREMUL	“Não”
CUIDADORA	“Não. Até agora não”

Fonte: Entrevistas com agentes participantes da pesquisa, elaborado pela autora (2017)

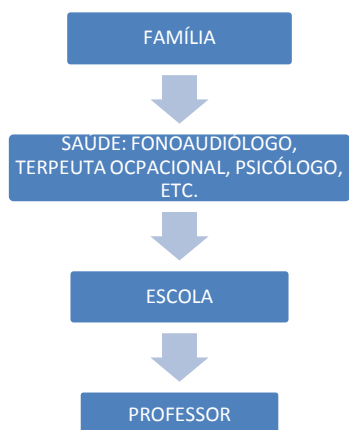
**APÊNDICE G – REPRESENTAÇÃO DA RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: ORGANOGRAMAS ELABORADOS
PELOS AGENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Quadro 11 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: organogramas elaborados pelos agentes participantes da pesquisa, Alagoas (2017-2018)
(continua)

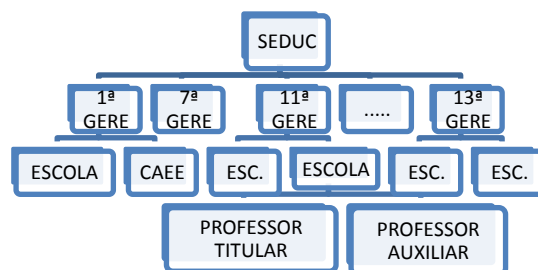


(continuação)

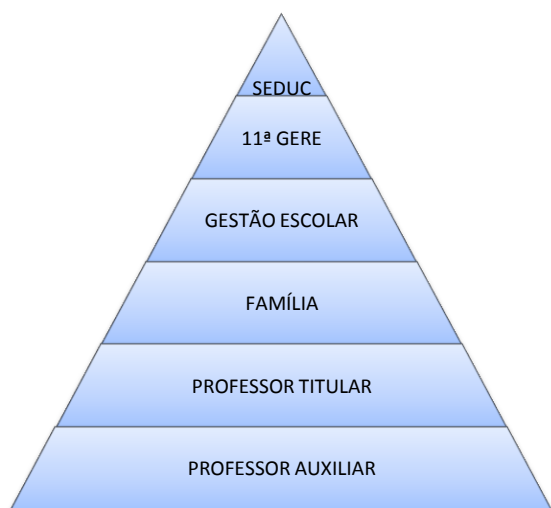
G) PREE1



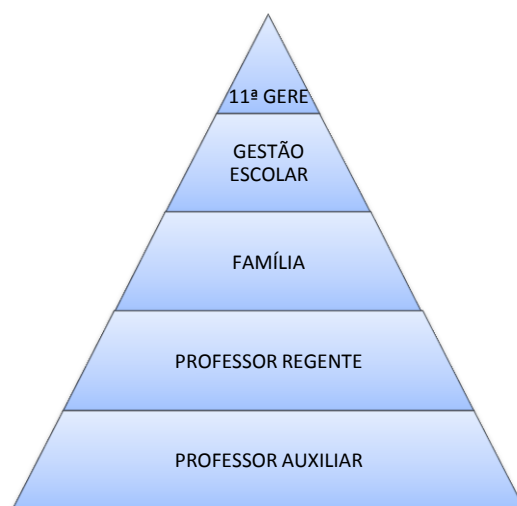
H) PREE2



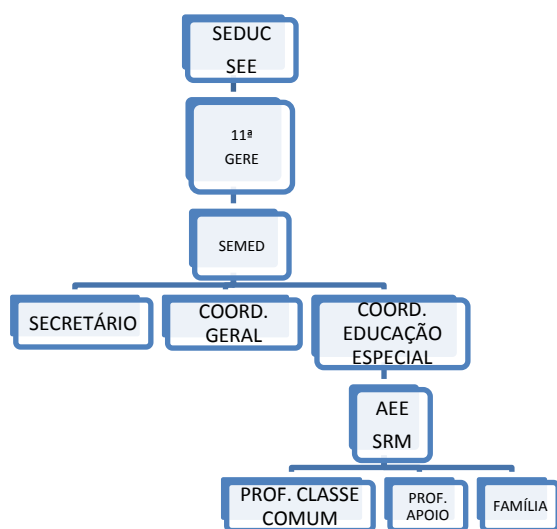
I) AXEE1



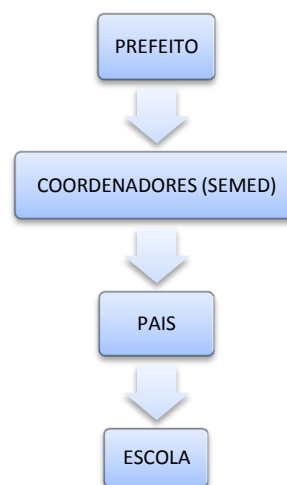
J) AXEE2



K) GEDM

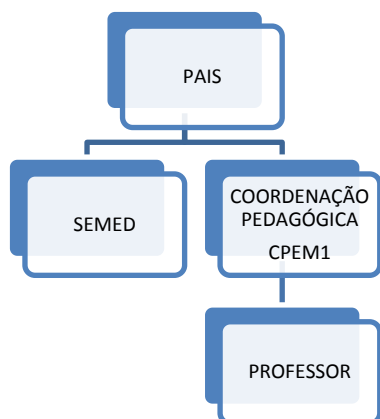


L) GES3

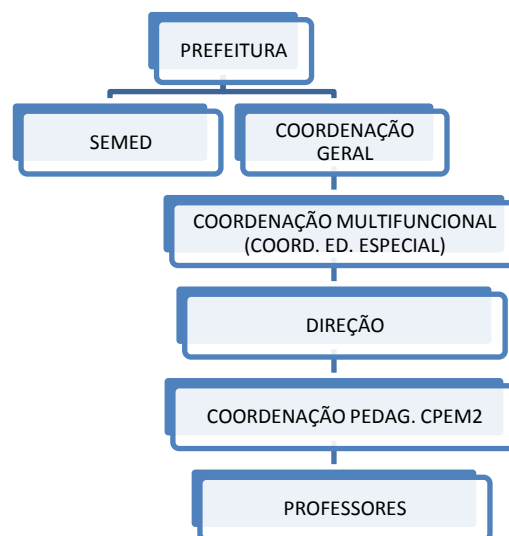


(conclusão)

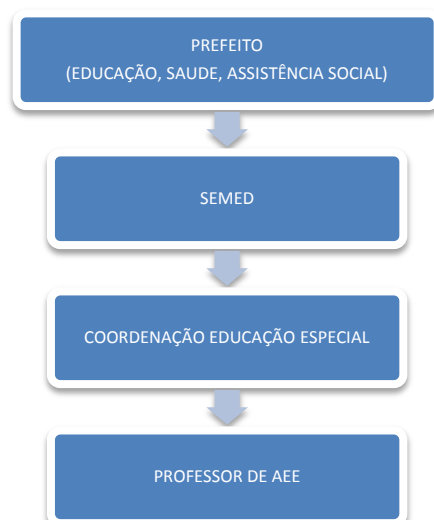
M) GES4



N) GES5



O) PSRM



P) CUIDADORA



Fonte: Entrevistas com agentes participantes da pesquisa, elaborado pela autora (2017).

ANEXO 1 - LEI ESTADUAL Nº 5.805 DE 31 DE JANEIRO DE 1.996 – INSTITUI A SEMANA ESTADUAL DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIAS, E ADOTA PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.



ESTADO DE ALAGOAS

LEI N.º 5805 DE 31 DE janeiro DE 19 86

INSTITUI A SEMANA ESTADUAL DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIAS, E ADOTA PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE ALAGOAS

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica instituída a semana estadual da pessoa portadora de deficiência, a ter lugar anualmente no período de 21 a 28 de agosto.

Art. 2º - A semana a que alude o artigo precedente tem por finalidade promover a integração das pessoas portadoras de deficiência em todos os níveis sociais, através:

- I - de campanhas educativas voltadas para a comunidade, visando a esclarecer, prevenir, conscientizar e despertar a sociedade para a problemática da pessoa portadora de deficiência;
- II - de intercâmbio de experiência e informações em busca de soluções efetivas com vistas a minimizar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas portadoras de deficiência, e
- III - da divulgação das ações desenvolvidas pela Administração Pública Estadual em prol das pessoas portadoras de deficiência.

**ANEXO 2 - LEI ESTADUAL Nº 6060 DE 15 DE SETEMBRO DE 1998 – DISPÕE
SOBRE O RECONHECIMENTO E A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA
DE SINAIS-LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
PARA SURDOS, E ADOTA PROVIDÊNCIAS CORRELATAS**



ESTADO DE ALAGOAS
GABINETE DO GOVERNADOR

LEI 6060 DE 15 DE SETEMBRO DE 1998

DISPÕE SOBRE O RECONHECIMENTO E A
IMPLANTAÇÃO DA LINGUAGEM BRASILEIRA DE
SINAIS-LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO PARA SURDOS, E ADOTA
PROVIDÊNCIAS CORRELATAS

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono
a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica reconhecida oficialmente pelo Estado de Alagoas a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo Único - Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais e meio de comunicação de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural.

Art. 2º - A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, deverá garantir acesso à educação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional, a todos os alunos surdos.

Art. 3º - A Língua Brasileira dos Sinais - LIBRAS - deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

Parágrafo Único - Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de graduação de formação superior nas áreas de ciências humanas, médicas e educacionais.

Art. 4º - A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, através da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a

GABINETE DO GOVERNADOR
DO
ESTADO DE ALAGOAS

Art. 5º - A administração pública do Estado de Alagoas, através da Secretaria de Estado da Educação e Desporto e órgãos a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas diretas, indiretas e fundacionais, cursos para a formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 6º - A administração pública do Estado de Alagoas, através da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e seus órgãos vinculados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores do ensino regular e comunidade em geral.

Art. 7º - A administração pública direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares localizados no Estado de Alagoas, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 8º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO MARCHEL FLORIANO, em Maceió, 15 de setembro de 1998, 110ª da República.


MANOEL GOMES DE BARROS

Washington Luiz de Souza Azevedo.

Publicado no D.O. em 16 09 98

Cadastrado em

Responsável