

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MANUELA RIBEIRO TORRES

DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS AÇÕES INCLUSIVAS EM UMA
ESCOLA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA – ALAGOAS

DELMIRO GOUVEIA
2020

MANUELA RIBEIRO TORRES

DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS AÇÕES INCLUSIVAS EM UMA
ESCOLA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA – ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do
Sertão, como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marilza Pavezi

DELMIRO GOUVEIA
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

T693d Torres, Manuela Ribeiro

Das políticas de educação especial às ações inclusivas em uma escola na zona rural do município de Água Branca – Alagoas / Manuela Ribeiro. – 2020.

88 f. : il.

Orientação: Marilza Pavezi.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2020.

1. Educação especial. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino fundamental. 4. Inclusão. 5. Água Branca - Alagoas. I. Título.

CDU: 376

Folha de Aprovação

MANUELA RIBEIRO TORRES

DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS AÇÕES INCLUSIVAS EM UMA
ESCOLA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE ÁGUA BRANCA – ALAGOAS.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da
Universidade Federal de Alagoas – Campus do
Sertão, como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marilza Pavezi
Aprovado em 20/10/2020

Banca examinadora:



Profa. Dra. Marilza Pavezi

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (Orientadora)



Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (1^a Examinadora)



Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão (2^a Examinadora)

A minha mãe Maria Aparecida Feitosa
Mariano Torres, minha maior e melhor
inspiração. Eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que iluminou o meu caminho e me deu forças para chegar até aqui. Renovou a minha fé, permitindo-me continuar e passar por todas as dificuldades ao longo da graduação.

A minha família, em especial a minha mãe Maria Aparecida Feitosa Mariano Torres, que nunca mediu esforços para me ajudar. Em todos os momentos da vida me deu exemplo de força, coragem, amor e perseverança. Obrigada mãe pelo incentivo, apoio, por toda dedicação e por cuidar tão bem da nossa família. Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata e feliz por ter a senhora junto comigo. A meu pai Manoel Messias Ribeiro Torres, pelos ensinamentos e contribuição na minha trajetória acadêmica e em todos os momentos da minha vida. Agradeço também a meus irmãos Marcos e Mateus, que muitas vezes deixaram os seus afazeres para me levar e buscar no ponto do transporte para a universidade. E, mesmo com “perturbação” e “chatice”, fazem os meus dias serem mais felizes e alegres. Minha família, minha base! A vocês, meu profundo agradecimento.

A meu namorado Samuel Feitosa, que esteve comigo durante toda jornada acadêmica me apoiando, incentivando e tornando os meus dias mais felizes e leves. Meu amor, obrigada por ser essa pessoa incrível na minha vida.

Agradeço as minhas parceiras de curso Geovana, Greice, Lucivânia e Bianca, por compartilharem conhecimentos, experiências e dividirem comigo conversas, risadas e choros durante toda caminhada. Agradeço a Rosivânia, por me ajudar, incentivar e por transmitir tanta leveza e paz. A minha turma, meu sincero agradecimento.

A minha amiga de infância, de hoje e para sempre Jaqueline Ribeiro, por acreditar em mim e por sempre estar à disposição para me ouvir e ajudar.

As minhas amigas Joice Ribeiro, Joyce Lacerda, Jéssica Lima e Carleane Lima, as que posso contar em qualquer momento. Vocês são muito especiais em minha vida.

Minha eterna gratidão a Prof^a. Dr^a. Marilza Pavezi, por todos os ensinamentos, disponibilidade, paciência, atenção e dedicação. Obrigada por aceitar orientar, fazer parte deste projeto e por permitir que essa caminhada fosse realizada com mais leveza. Suas contribuições foram imensuráveis, foi uma honra tê-la como orientadora.

Agradeço as professoras Ana Paula Solino Bastos e Noélia Rodrigues dos Santos por aceitarem avaliar o nosso trabalho, pelas contribuições valiosíssimas e por fazerem parte desse momento tão importante na minha vida.

Agradeço também a instituição participante da pesquisa, pela a aceitação, o acolhimento, por permitir observações e coleta de dados. Obrigada as agentes participantes por disponibilizarem o seu tempo para responderem os questionamentos.

Por fim, meu agradecimento a Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, a todos que fazem a universidade acontecer. Agradeço aos professores que contribuíram com a minha formação e todos os envolvidos no curso de Licenciatura em Pedagogia.

“Tudo tem seu tempo. Há um momento oportuno para cada coisa debaixo do céu: tempo de nascer e tempo de morrer; tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou”.

(Ecl 3, 1-2)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a atuação das políticas de Educação Especial e as ações inclusivas em uma escola municipal da zona rural de Água Branca – AL, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que atualmente é vigente no país. O referencial teórico e metodológico adota a perspectiva da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), que abrange os elementos dos contextos situados, contextos materiais e culturas profissionais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida através de observação, questionário e análise documental. No percurso deste estudo identificamos pontos que favorecem e outros que prejudicam a atuação das políticas na escola. Dentre os pontos positivos estão: a formação e a experiência docente e em gestão das participantes entrevistadas; e, a garantia da matrícula em classe comum e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para os alunos do público-alvo da Educação Especial (PAEE). Já, alguns dos pontos negativos são: falta de acessibilidade arquitetônica; pouca articulação entre as professoras no que se refere ao planejamento; ausência de um plano sistemático e permanente de formação continuada; oferta limitada de materiais e recursos didáticos; entre outros. Diante disso, compreendemos que para atuar com as políticas devemos, sobretudo, considerar as especificidades educacionais de cada localidade e as limitações que o espaço nos proporciona. Portanto, as políticas de Educação Especial devem ser interpretadas e traduzidas na realidade escolar para que a instituição tenha êxito nas ações inclusivas, e, para que de fato, garanta o direito à educação a todos.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Atuação das políticas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the performance of Special Education policies and inclusive actions in a municipal school in the rural area of Água Branca - AL, with emphasis on the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education (PNEEPEI), which is currently in force in the country. The theoretical and methodological framework adopts the perspective of the theory of performance (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), which covers the elements of situated contexts, material contexts and professional cultures. The research has a qualitative approach, developed through observation, questionnaire and document analysis. In the course of this study, we identified points that favor and others that hinder the performance of policies at school. Among the positive points are: the training and teaching and management experience of the interviewed participants; and, the guarantee of enrollment in common class and in the Multifunctional Resource Room (SRM) for students of the Special Education target audience (PAEE). Some of the negative points are: lack of architectural accessibility; little articulation between teachers with regard to planning; absence of a systematic and permanent plan for continuing education; limited supply of teaching materials and resources; among others. Thereby, we understand that in order to act with policies, we must, above all, consider the educational specificities of each location and the limitations that space provides us. Therefore, Special Education policies must be interpreted and translated into the school reality for the institution to be successful in inclusive actions, and, in fact, to guarantee the right to education for all.

Keywords: Special Education. Inclusion. Policy performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões Contextuais	33
Figura 2 - Mapa de Alagoas com destaque do município de Água Branca.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária de observação.....	40
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Equipamentos e mobiliários da SRM.....	52
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/AL	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
2.1	DISCUSSÕES ACERCA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	24
3	REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	31
3.1	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO PARA A PESQUISA.....	31
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	34
3.2.1	O local em que o objeto se insere.....	36
3.2.2	Procedimento de coleta de dados	38
3.2.2.1	Observação	39
3.2.2.2	Questionário	41
3.2.2.3	Análise documental	41
4	ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	43
4.1	CONTEXTOS SITUADOS.....	44
4.2	CONTEXTOS MATERIAIS.....	49
4.3	CULTURAS PROFISSIONAIS.....	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	66
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS DA UNIDADE ESCOLAR	69
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)	71
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ÀS PROFISSIONAIS DA GESTÃO ESCOLAR ...	73
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO À PROFESSORA DE AEE	76

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO À CUIDADORA/AUXILIAR DE SALA.....	79
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO À PROFESSORA DA CLASSE COMUM.....	82
APÊNDICE G – QUADRO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA.....	85

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma área que abrange questões fundamentais no campo educacional e no contexto social, as quais envolvem direitos inerentes à pessoa humana, como o desenvolvimento integral e a participação de todos nos âmbitos sociais. É na perspectiva da Educação Inclusiva que é pensado o desenvolvimento dos estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE), pois o seu papel é garantir o acesso e a permanência desses alunos em escola regular e ofertar o ensino de qualidade para todos.

Há diferentes discussões acerca da Educação Especial no âmbito nacional e mundial, que geram inúmeros debates importantes para o desenvolvimento social, político e cultural da sociedade. Neste trabalho enfatizamos os acontecimentos relacionados a essa área a partir da década de 1990 até os dias atuais no Brasil. Daquela época para cá houve diversas mudanças no campo da Educação Especial, com as demandas, necessidades e discussões em busca de melhorias no ensino, os documentos nacionais passaram por algumas modificações.

No primeiro contato com a Educação Especial, durante a graduação, foi despertado na pesquisadora o interesse em pesquisar a fundo esta área, por considerar as especificidades dos indivíduos, os direitos de igualdade, inclusão escolar, entre tantos outros aspectos que contribuem com o progresso social.

A partir disso, o interesse se intensificou e surgiram algumas inquietações sobre o tema, tais como: como a escola garante os direitos educacionais aos estudantes do PAEE? Quais as estratégias utilizadas pela a equipe de profissionais da instituição escolar para ofertar o ensino de qualidade a esses alunos? Como acontece o processo de efetivação da inclusão na escola? Como a escola coloca em prática as políticas que lhe são impostas e quais ela utiliza como principal referência? Esses questionamentos contribuíram para a definição do problema deste trabalho: como uma escola da zona rural do município de Água Branca – AL atua com as políticas de Educação Especial e quais as ações realizadas em prol dos direitos à educação de qualidade para os alunos do PAEE?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a atuação das políticas de Educação Especial e as ações inclusivas em uma escola municipal da zona rural de Água Branca – AL, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Logo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: a) discorrer sobre o processo histórico das políticas de Educação Especial, destacando o período dos anos de 1990 até os

dias atuais; b) discutir as possibilidades de análise das políticas em ação no contexto escolar por meio da teoria da atuação; c) analisar a atuação das políticas e as ações inclusivas na instituição escolar.

Desenvolvemos esta pesquisa tendo como foco principal a atuação das políticas de Educação Especial. Utilizamos esse termo com base na teoria da atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016), para nos referirmos às políticas colocadas em ação na escola. Analisamos os elementos das seguintes dimensões contextuais: contextos situados, contextos materiais e culturas profissionais.

Para aprofundarmos nosso estudo realizamos uma pesquisa de campo, na qual é possível entender o contexto da atuação das políticas através do contato direto com os sujeitos envolvidos e com a realidade escolar. Utilizamos a abordagem qualitativa, visto que buscamos analisar as concepções individuais das agentes participantes da pesquisa: diretora geral, coordenadora pedagógica, professora de AEE, professora da classe comum e cuidadora/auxiliar de sala, considerando as especificidades dos sujeitos e a sua relação com a realidade. Projetamos como instrumentos de coleta de dados: observação, questionário e análise documental.

O trabalho está organizado em três capítulos precedidos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais. Na seção 2, fizemos uma abordagem acerca dos aspectos históricos das políticas nacionais de Educação Especial, a qual possibilita entender o cenário atual no Brasil. Nesta discussão enfatizamos a PNEEPEI e apresentamos uma discussão entre investigadores da área acerca dessa política que atualmente é vigente na sociedade brasileira. Esse debate entre pesquisadores foi realizado por meio de petições públicas, o diálogo é de suma importância, pois contribui para a melhoria da educação e suas políticas. É importante salientar que as duas manifestações são a favor do princípio inclusivo da PNEEPEI. A primeira petição pública, denominada “*Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a) e a segunda foi elaborada com o intuito de responder à primeira, e é denominada “*Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b).

Na seção 3, que compreende o referencial teórico e metodológico, tratamos sobre a atuação das políticas de Educação Especial, apresentando as contribuições da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016) para este estudo. Após essa discussão, foi projetado o percurso metodológico que norteou esta pesquisa, o qual foi desenvolvido por meio de uma

abordagem qualitativa e uso de procedimentos de coleta de dados que expandiram a análise das dimensões contextuais da teoria da atuação. A pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural do município de Água Branca - AL, o questionário foi direcionado a cinco profissionais que atuam na Educação Especial na instituição, direta e indiretamente.

Na seção 4, realizamos a análise da atuação das políticas de Educação Especial no contexto escolar, com base nas dimensões contextuais da teoria da atuação. Os elementos dos contextos situados, contextos materiais e culturas profissionais contribuíram para este estudo, pois permitiram que as ações fossem analisadas em sua totalidade; possibilitando compreender que as condições materiais do contexto material (estrutura física, adequações arquitetônicas, recursos pedagógicos, condições de acesso, etc.), bem como a formação inicial e continuada dos profissionais podem levar a diferentes maneiras de atuação de uma mesma política nacional, pois envolvem os valores, compromissos e experiências destes profissionais.

Por fim, tecemos algumas considerações que foram possíveis a partir da realização desta pesquisa.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a promoção do desenvolvimento e garantia da educação passa a ser um direito de todos. Com base nisso, apresenta a modalidade de Educação Especial, estabelecendo no Artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Após a Constituição Federal de 1988 houve diversas lutas e discussões em busca de melhorias na educação e na garantia dos direitos educacionais dos estudantes do PAEE. Sendo assim, neste estudo destacamos os documentos nacionais a partir da década de 1990 até os dias atuais.

Nesta seção apresentamos uma síntese dos aspectos que consideramos mais relevantes dos documentos que compõem a atual Política Nacional de Educação Especial, considerando também a sua vigência. Os documentos selecionados para a análise são: a) Lei nº 9394/1996 promulga a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996); b) Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e a Resolução nº 02/2001 aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a); d) Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) e Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009b) estabelecem Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; e) Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011); f) Lei nº 13.005/2014 institui o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014); g) Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015).

Apresentaremos a seguir uma síntese dos documentos que compõem a política nacional de Educação Especial, em ordem cronológica, destacando a PNEEPEI que está vigente e sustenta esta pesquisa.

a) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394/96), no Artigo 58, prevê a garantia da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, é necessário promover práticas educacionais visando as

especificidades e que desenvolvam as potencialidades de cada educando. O Artigo 59 apresenta que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes do PAEE:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, não paginado).

A LDBEN 9394/96 define no Artigo 60, Parágrafo único, que mesmo com o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acontecendo em instituições privadas sem fins lucrativos, são deveres do Poder Público garantir e ampliar o atendimento de estudantes do público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

b) O Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e a Resolução nº 02/2001 aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer nº 17/2001 apresenta um estudo abrangente sobre a Educação Especial. Em princípio, o projeto teve o intuito de contribuir para a normatização dos serviços instituídos nos Artigos 58, 59 e 60, do capítulo V, da LDBEN. Por conseguinte, foram elaborados dois temas considerados importantes para esse projeto, o tema I, intitulado: *“A organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais”* visando à aproximação da Educação Especial com a educação inclusiva e tendo a finalidade de cumprir dispositivos legais e políticos-filosóficos; e, o tema II: *“A Formação do Professor”*, que não chegou a ser proposta a elaboração das diretrizes para a formação de professores por não fazer parte da competência deste órgão, tendo sido encaminhado para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, fundamentada no Parecer nº 17/2001, atenta para os mecanismos que normatizam os

serviços da LDBEN 9394/96, no qual requer atenção e compromisso para cumprir as disposições previstas. A resolução determina no Artigo 8º, Inciso II:

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2001, não paginado).

Dessa forma, a Resolução institui a garantia da educação aos educandos do PAEE em todas as etapas e modalidades de ensino, prevendo o atendimento em classes comuns da rede regular de ensino, (BRASIL, 2001).

c) A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008a) apresenta orientações aos sistemas de ensino estabelecendo diretrizes que norteiam as políticas nacionais de Educação Especial, no sentido de promover a qualidade da educação tendo em vista a escola comum como um espaço para todos.

A PNEEPEI mostra que a Educação Inclusiva está fundamentada, sobretudo, nas questões dos direitos humanos, os quais dizem respeito a valores essenciais para o avanço da educação e que estão relacionados à igualdade, diferença e equidade. A Educação Inclusiva contribui para o desenvolvimento de todo contexto social, destaca o direito à educação de todos, possibilitando a oferta de ensino regular, de apoios e serviços aos alunos do PAEE.

A política faz uma explanação dos documentos nacionais e internacionais que contemplaram a Educação Especial desde a década de 1960. Enfatiza a mudança no foco de sua atuação, que inicialmente configurava-se como uma modalidade substitutiva do ensino comum, e atualmente tem caráter suplementar ou complementar ao ensino comum.

O documento apresenta como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes do PAEE na rede regular de ensino, garantindo os seguintes aspectos:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10).

Com isso, em virtude da intensificação e efetivação da inclusão o texto considera um conceito amplo de inclusão; atenta-se para todo âmbito escolar em que é necessário o envolvimento da comunidade em geral para alcançar os objetivos e demandas educacionais.

Conforme o item V – Estudantes atendidos pela Educação Especial, o PAEE envolve educandos com deficiência que apresentem impedimentos de longo prazo, restringindo sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; transtornos globais do desenvolvimento aqueles que manifestam alterações nas interações sociais recíprocas, apresentam padrões de comunicação, interesse e atividades restritos, estereotipados e repetitivos; altas habilidades/superdotação que demonstram potencial elevado nas áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, sejam de forma isoladas ou combinadas e mostram grande potencialidade em criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Em contrapartida, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular e garante o atendimento as especificidades de cada estudante por meio de ações no processo educacional e que orientam a organização de redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Este documento norteador aborda no item VI as Diretrizes da PNEEPEI sobre a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que deve, primordialmente, visar à participação de todos os estudantes obedecendo às especificidades de cada um, no sentido de complementar/suplementar o desenvolvimento da autonomia e independência de todos, tanto na escola quanto fora dela. Esse atendimento não pode ser compreendido como substitutivo à escolarização, sendo necessária a oferta em turno inverso ao ensino da classe comum. Nessa perspectiva, deve haver uma articulação entre a Educação Especial e a proposta pedagógica do ensino regular.

As Diretrizes orientam o processo de ensino, enfatizando os serviços e recursos para a Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, perpassando pela Educação Infantil – de 0 a 5 anos e 11 meses; Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Profissional; Educação Indígena, do Campo e Quilombola; Educação Superior; e Educação Bilíngue – Língua Portuguesa/Libras.

A avaliação pedagógica nessa modalidade de ensino está direcionada para a avaliação processual e formativa visando os aspectos qualitativos. Orienta e define os aspectos que envolvem o contexto da Educação Inclusiva, no sentido de garantir a sua efetivação, como:

formação de professores e demais profissionais envolvidos, organização dos espaços, recursos pedagógicos, serviços, comunicação e processo de ensino e aprendizagem.

d) O Parecer CNE/CEB, nº 13/2009 (BRASIL, 2009a) aprova as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, a fim de garantir melhoria na qualidade de ensino dos alunos do PAEE, orienta o processo de organização das demandas de ensino, assegurando o direito do desenvolvimento pleno de todos. A Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009b) institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, nas quais são apresentadas e definidas normatizações para a efetivação do AEE. Assim, fica evidente que é dever do Poder Público ofertar atendimento aos alunos do PAEE com a finalidade de promover o ensino, suplementando ou complementando a formação dos alunos e garantindo permanência e aprendizagem significativa para todos, tendo em vista as especificidades de cada um.

e) O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011), revoga o decreto nº 6.571/2008¹, a fim de normalizar os aspectos educacionais inclusivos compreendidos na PNEEPEI. O Artigo 5º do Decreto ratifica o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, visando à ampliação do atendimento aos alunos do PAEE, em virtude de aprimorar o AEE já ofertado nos sistemas de ensino regular.

f) A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), regulamenta o processo e planejamento do Estado com o intuito de aprimorar os aspectos previstos nas políticas de educação nacional em que estabelece estratégias, a fim de obter êxito nos objetivos e nas metas definidas nesta Lei.

O PNE determina na 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

¹ 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. Brasília, 2008. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011).

inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

Essa meta assegura o que está exposto nas políticas de Educação Especial. O PNE estabelece estratégias para alcançar os resultados, no entanto o município deve instituir seu próprio plano de educação, embasado no que aprovam as políticas nacionais e levando em consideração as especificidades e demandas locais.

g) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), é resultado do processo histórico da evolução de inclusão da pessoa com deficiência. A LBI abrange todos os âmbitos sociais, garantindo o acesso e assegurando os direitos da pessoa com deficiência, tendo em vista as condições de igualdade, a inclusão social e cidadania. No Capítulo IV, do direito a educação, o documento reafirma que deve ser assegurado o direito à educação de qualidade para as pessoas com deficiência. A LBI é resultado da adesão do Brasil à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). E fortalece a efetivação da inclusão da pessoa com deficiência tanto no âmbito educacional quanto em todos os espaços sociais.

Questões referentes à Educação Inclusiva têm sido bastante discutidas mundialmente (CARVALHO, 2005), especificamente a partir da década de 1990 as políticas de Educação Especial tem se fortalecido por compreender aspectos sociais, tendo em vista a educação de qualidade para todos. Observamos mudanças nas terminologias e em seus significados, que conforme Pavezi (2018), foram incorporadas aos documentos normativos nacionais por influência das concepções vigentes no âmbito internacional.

Percebemos que ao mesmo tempo em que a legislação garante a educação como um direito de todos, particularmente a LDBEN 9394/96, ainda utiliza terminologia que não define obrigatoriedade no acesso à escola regular. Ou seja, em sua íntegra, estabelece o atendimento dos alunos do PAEE “*preferencialmente* na rede regular de ensino”, no qual fica subentendido que há possibilidade do ensino não ser ofertado em escola regular (MENDES, 2006). Contudo, o avanço na promulgação de legislação que assegura os direitos educacionais dos alunos do PAEE, amplia os instrumentos de luta destes sujeitos.

2.1 DISCUSSÕES ACERCA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atualmente, a Educação Inclusiva é orientada pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e regulamentada pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL 2011). No entanto, essas políticas vigentes são resultados de lutas e disputas do campo da Educação Especial e representam o consenso possível sobre o tema.

As divergências em torno da PNEEPEI foram manifestadas por dois grupos de pesquisadores por meio de petições públicas. Consideramos relevante destacar os pontos de divergência destes grupos, uma vez que se trata de pesquisadores expoentes no campo da Educação Especial.

A primeira petição pública, denominada “*Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*”, foi subscrita por Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Patricia Braun, Marcos José da Silveira Mazzotta, Márcia Denise Petsch e outras 1.139 pessoas (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a). A segunda foi elaborada com o intuito de responder à primeira, e é denominada “*Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva*”, subscrita por Mônica Pereira dos Santos, Michele Pereira de Souza da Fonseca e outras 101 pessoas (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b).

Em suas matérias, os pesquisadores elencam pontos importantes em torno do debate e nesses destaques há algumas divergências entre eles. Ao compreender a construção da política por meio da participação coletiva e democrática, o primeiro *Manifesto* explana que “a construção da política educacional para essa parcela da população, a partir de então, tem sido um empreendimento cada vez menos conduzido de forma coletiva e democrática” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a). O segundo *Manifesto*, por sua vez, destaca que,

Políticas públicas não são feitas tão somente por uma única instituição, muito menos se resumem a somente um contexto nacional; e sim em função de todo um contexto histórico e político que ultrapassa as fronteiras brasileiras (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b, não paginado).

Em relação à participação coletiva na construção da política em evidência diz ainda: “a democracia pode ser afirmada se houver participação, e pelo que vivenciamos da história, esta participação existe, embora com opiniões que não são consensuais.” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b, não paginado). Nesses destaques sobre os quais divergem os pesquisadores, enquanto um grupo considera que a participação da população está cada vez mais restrita na construção da política, o outro destaca que a implantação de qualquer política

abrange a sociedade como um todo, e mesmo que não haja concordância de opiniões, há participação da população no processo de construção da política em questão.

Para fazer referência ao número de matrícula dos estudantes do PAEE, o primeiro *Manifesto* apresenta dados da literatura internacional e do Censo Escolar de 2010, aponta defasagem no número de matrículas dos estudantes do PAEE e conclui: “portanto, a significativa maioria desses alunos ou encontra-se fora de qualquer tipo de escola, ou então não tem sido identificada pelos sistemas educacionais” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a, não paginado). Discordando dessa assertiva o outro grupo de pesquisadores ressalta: “aqui convém esclarecer que este quadro também é antigo, muito anterior às atuais políticas de inclusão, o que mostra que não são resultantes delas. Portanto, o que podemos, e devemos fazer, como acadêmicos, é levantar estes números corretamente.” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b, não paginado). Para uma melhor compreensão e aprofundamento da discussão caberia ao grupo discordante apresentar quais são os resultados atuais e corretos, pois seriam necessários fundamentos para esse posicionamento. De outro lado os pontos elencados pelos pesquisadores geram um olhar investigativo ao leitor.

Ao adentrar na questão do planejamento educacional individualizado, os autores do primeiro *Manifesto* consideram:

Os documentos do Ministério da Educação/MEC são omissos quanto à exigência do planejamento educacional individualizado, documento formal que deveria descrever o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular [...] (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a, não paginado).

Para esses pesquisadores é dever do MEC estabelecer com mais clareza quais as especificidades de um planejamento individualizado para o atendimento educacional dos estudantes do PAEE. Levando em consideração a grande diversidade deste público, a diversidade dos contextos materiais escolares e das culturas locais esta proposta pode se tornar um obstáculo por abranger o país como um todo. Os autores do segundo *Manifesto* expõem com clareza suas concepções, nas quais dizem que “se entendemos que as pessoas são diferentes, que os perfis podem variar de acordo com as realidades e os contextos, é dever de cada escola criar esses instrumentos, e não do MEC [...]”. Definem ainda que esse instrumento deve ser estabelecido através de valores e princípios que compreendem as diferenças (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b). Portanto, entendemos que se utilizada como documento orientador para a elaboração do planejamento educacional individualizado de cada realidade ela pode contribuir para o êxito dos resultados desejados.

O AEE ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é outro quesito discutido pelos pesquisadores das duas petições públicas. O primeiro grupo aponta que enquanto questão política, a SRM é prioridade da SEESP/MEC². E destaca:

Tal opção, entretanto, representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de inclusão escolar, em termos de efetividade para atender às necessidades diversificadas desses estudantes (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a, não paginado).

Os autores das duas petições públicas divergem sobre o papel dos professores da SRM e de todos os membros da escola na efetivação do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes do PAEE.

Outro ponto elencado pelos pesquisadores é sobre os limites na formação de professores. O primeiro *Manifesto* evidencia a “escassez de oportunidades de formação inicial nos cursos de graduação nas instituições de ensino superior” e diz que a proposta atual de cursos de curta duração à distância têm sido insuficiente para o atendimento das necessidades. (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a). O segundo *Manifesto* entende que essa questão deveria ser discutida no campo da organização da Educação à Distância – EaD e não no dos sujeitos da educação (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b).

Acerca da incoerência dos princípios inclusivos presentes no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), os pesquisadores das duas petições públicas enfatizam a meta 4 em suas perspectivas, a qual define:

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 (BRASIL, 2014, p. 67).

Enquanto os autores do primeiro *Manifesto* consideram que a proposta da meta 4 precisa ser melhor analisada (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a), os outros pesquisadores acreditam que “o problema maior não é a meta 4 sozinha, e sim o PNE como um todo e sua embutida proposta de sociedade, que nos parece um tanto contraditória com todo o ideário de

² Devido à extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas, projetos e ações desenvolvidos por essa secretaria foram vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), atualmente as políticas de Educação Especial são tratadas pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

inclusão, em vários pontos, e não somente na meta 4.” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b, não paginado).

Ademais, são discutidos outros pontos em torno do debate, que se referem a: relação do número de matrículas de estudantes do PAEE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em que é feita uma comparação do acesso reduzido desse público à Educação Infantil; redução de matrículas em escolas especiais, na qual essa redução não corresponde ao número de matrículas dos estudantes do PAEE nas classes comum nem no AEE; redução do rendimento escolar em geral, alterações do órgão responsável pelas políticas de Educação Especial (PAVEZI, 2018).

É de suma importância ressaltar que as duas petições públicas são a favor do princípio inclusivo da PNEEPEI, suas matérias geram um debate fundamental para a melhoria da educação e suas políticas.

Os debates, discussões, dissensos e consensos culminaram na proposta de mudança da PNEEPEI, a qual tinha como intuito a “atualização” do seu texto. Mantoan (2018, p.6) afirma que essa proposta “foi anunciada em uma reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação - MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018”.

O referido debate gerou preocupação àqueles que estudam e lutam em defesa dos direitos dos estudantes do PAEE. Sobre a atualização da política vigente, Mantoan (2018, p. 6) explica que,

A intenção de “atualizar” essa importante e bem sucedida política pública seria desejável caso houvesse o objetivo de monitorar e aperfeiçoar sua implementação **com base em estudos e pesquisas sobre o processo de implantação de suas diretrizes**, no âmbito das escolas. Todas as iniciativas que fogem do padrão de monitoramento nesse sentido tornam-se *achismos* e não revelam a situação real sobre os aspectos eventualmente a serem alterados. Isso torna toda e qualquer mudança uma mera reforma, que não implica “atualizar” ou “aprimorar” a PNEEPEI. Além disso, o fato de a atual gestão do MEC propor retirar do nome da Política o termo “*na Perspectiva da Educação Inclusiva*” revela o caráter retrógrado da proposta.

Nesse sentido, o termo “atualização” deveria estar direcionado ao monitoramento e aperfeiçoamento do que já tinha sido proposto anteriormente para torná-lo mais completo e definido de acordo com a atualidade.

A autora destaca ainda:

Para que uma atualização tenha condições legítimas de redefinir o que está em processo e de se justificar por propósitos e procedimentos diferentes daqueles que estão em vigor, é indispensável que sejam explicitados os motivos pelos quais a mudança está sendo proposta. Além disso, é preciso explicitar e quando e como se chegou a novos posicionamentos que superam em avanços, pretensões e benefícios significativos os anteriormente existentes (MANTOAN, 2018, p. 8).

Para isso, são necessários estudos aprofundados sobre o tema e o envolvimento de toda comunidade que faz parte desse movimento, esse processo é complexo e requer tempo, estudo e participação.

Pesquisadores da área e entidades nacionais se envolveram na discussão acerca da alteração da PNEEPEI. No entanto, o intuito de atualização foi interrompido por causa de interesse da gestão política atual. A partir disso, houve mudanças no MEC quanto ao órgão responsável pelas políticas de Educação Especial.

Logo no início da gestão atual, governo de Jair Bolsonaro, e assim que o ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez assumiu o MEC, a SECADI foi extinta, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019). Além de orientar as políticas públicas educacionais voltadas para a diversidade humana e social, a SECADI tinha o intuito de garantir o direito à educação de qualidade a todos os estudantes. A Secretaria foi criada por meio de lutas e demandas de movimentos sociais, tendo em vista a contribuição no fortalecimento da inclusão social e educacional em diversas perspectivas. Assim, esse cenário se constitui em um retrocesso para os direitos educacionais, pois afeta a construção de uma sociedade justa.

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) é o novo órgão responsável pela “Educação Especial (modalidade), Educação do Campo (modalidade), Educação Escolar Indígena (modalidade), Educação Escolar Quilombola (modalidade) e Educação para as Relações Étnico-Raciais (temática)” (BRASIL, 2019). Em sua estrutura apresenta missão, visão e valores voltados para execução de políticas públicas que abrangem as “diferenças”. E define as seguintes diretorias: “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”, “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos” e “Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras” (BRASIL, 2019).

Ainda não é possível avaliar a atuação da SEMESP e/ou da “*Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência*”. No entanto, consideramos que estas mudanças nos órgãos, setores, departamentos, aliadas à paralisia

percebida de forma geral nas ações do MEC, certamente não resultam em melhorias na formulação nem na atuação das Políticas de Educação Especial.

No dia 30 de setembro de 2020 foi promulgado o Decreto nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020)³. O documento é considerado um retrocesso para a Educação Especial, pois retoma a segregação de alunos, propondo atendimento em “escolas e classes especializadas”. Já existe um grande movimento de pesquisadores repudiando o Decreto, como por exemplo, a comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown⁴ que manifesta o seu posicionamento acerca da nova Política Nacional de Educação Especial. Esses pesquisadores dizem que, “o Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível”. (ABRASCO, 2020, *online*).

Outro aspecto levantado pela comunidade científica apresentada é que,

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno (ABRASCO, 2020, *online*).

É perceptível que o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 propõe a separação dos estudantes do PAEE, pois retoma o atendimento em ambientes especiais. Portanto, apresenta-se de forma negativa e desrespeita o processo histórico, de lutas, conquistas e avanços nos direitos educacionais dos alunos do PAEE.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 01 out. 2020.

⁴ Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acesso em: 06 out. 2020.

3 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos uma abordagem sobre a atuação das políticas de Educação Especial em uma perspectiva desenvolvida recentemente, porém de grande importância para a contemporaneidade. Pois, ela permite que a teoria e a prática sejam contextualizadas de forma que não podem ser vistas como ações executadas separadamente e que as políticas não podem ser simplesmente *implementadas*, mas interpretadas e traduzidas na realidade escolar.

Após essa discussão apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, o qual foi desenvolvido compreendendo a abordagem qualitativa. Essa abordagem tem grande relevância, pois buscamos entender as diversas percepções dos agentes que trabalham com as políticas diariamente na instituição escolar. Além disso, a metodologia deste projeto está diretamente ligada às dimensões contextuais da teoria da atuação.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATUAÇÃO PARA A PESQUISA

Para explorar o objeto desta pesquisa compreendemos que a teoria da atuação, desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), contribui para um melhor entendimento da atuação das políticas de Educação Especial na realidade da escola. Os autores não discutem especificamente o campo da Educação Especial, mas fazem uma abordagem sobre todo o processo da produção das políticas e a sua atuação.

Essa teoria foi desenvolvida recentemente⁵, os autores trazem uma visão diferente do que predomina atualmente na sociedade sobre a política e seus contextos. Em levantamento, feito por Pavezi (2018), foram encontradas 41 (quarenta e uma) produções intelectuais no período entre 2012-2018 que utilizam a teoria da atuação, sendo: 13 Teses e Dissertações; 2 Resenhas; 1 Entrevista; 16 Artigos e 9 Trabalhos em Eventos. Nesses estudos são debatidos diferentes aspectos da política, os quais incluem: formação e papel de professores, coordenadores pedagógicos, processo de ensino, avaliação, currículo, discussão sobre o campo da Educação Especial e Inclusiva, da escola como um todo, entre outros.

A teoria da atuação é apresentada no livro *“Como as escolas fazem as políticas”* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Os autores enfatizam a relação entre a política e a prática em uma perspectiva diferente. Estamos acostumados a ver e a falar sobre a

⁵ Livro em inglês publicado no ano de 2012 e tradução para português publicada em 2016.

implementação da política na prática, no entanto esta teoria vem para problematizar essa concepção. Quando levamos em consideração as diversidades existentes não podemos simplesmente pôr em prática um texto pronto (que muitas vezes foi desenvolvido por entidades que não estavam presentes naquela realidade), ou seja, de acordo com os autores é necessário que as políticas sejam interpretadas e traduzidas na prática.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68) “a interpretação é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?”. Nesse sentido, as políticas precisam ser compreendidas e analisadas para constatar a sua relevância em cada realidade. Os autores dizem que “a *interpretação* é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Sobre a tradução destacam que,

É uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas de aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e *sites* oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69-70).

Sendo assim, a tradução está relacionada à atuação da política, a qual está presente em todo o espaço escolar, pois envolve aspectos desde o planejamento até as ações desenvolvidas.

Os autores afirmam ainda que,

A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 72).

Ao destacar que as políticas não podem ser simplesmente implementadas, os autores apontam que a atuação das políticas é um processo complexo, isso porque elas precisam ser adaptadas às diferentes realidades. Assim, para colocar uma política em ação é preciso envolver o contexto histórico, social e cultural e adequar as pretensões com os recursos disponíveis no âmbito institucional.

Os autores abordam a importância do contexto em quatro dimensões diferentes, como apresentados a seguir:

Figura 1 - Dimensões Contextuais

- **contextos situados** (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- **culturas profissionais** (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- **contextos materiais** (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);
- **contextos externos** (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted⁶, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

Neste estudo em que buscamos analisar como as políticas de Educação Especial são colocadas em ação aprofundamos as nossas abordagens, especificamente, em uma escola municipal de Água Branca – AL. Analisamos as seguintes dimensões contextuais, as quais contribuem com o objeto desta pesquisa:

- Contextos situados

Segundo os autores, as questões referentes aos contextos situados estão ligadas aos aspectos históricos e locais da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Sendo assim, foi feito um levantamento sobre a localização geográfica da instituição, características econômicas, sociais (perfil socioeconômico), políticas e culturais da comunidade, o número de matrículas dos estudantes do PAEE, dados sobre profissionais que atuam na Educação Especial (formas de contratação, tipos de serviços/apoios ofertados).

- Contextos materiais

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) “o contexto material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamentos, mas também aos funcionários, as tecnologias de informação e à infraestrutura.” Entendendo que a estrutura física da escola pode afetar o processo de atuação das políticas, os autores enfatizam que é necessário que os profissionais trabalhem de acordo com as limitações do espaço escolar. Os elementos analisados neste contexto são: infraestrutura da escola, recursos pedagógicos, recursos tecnológicos, acessibilidade arquitetônica, SRM em seus diversos aspectos.

⁶ *Ofsted3 (Office for Standards in Education)* – Sistema de avaliação externa, que define os padrões de qualidade de ensino na Inglaterra.

- Culturas profissionais

Nesta dimensão os autores abrangem o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores, buscando analisar como eles adaptam as atuações das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Neste contexto são analisadas, por meio da aplicação de questionários, as estratégias e ações que a escola adota para garantir o acesso e permanência dos alunos do PAEE.

A metodologia da teoria da atuação propõe em suas dimensões contextuais outros elementos de análise que estão ligados aos contextos externos. No entanto, não foram contemplados nesta pesquisa porque o foco do estudo é o contexto interno da instituição.

Através do conjunto de elementos, elencados anteriormente, que foram estudados no campo escolar podemos verificar como as políticas estão sendo colocadas em ação em uma escola municipal.

A teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) rejeita as visões introduzidas na sociedade de que existe um padrão para colocar em prática a política, isto é, seguir à risca todas as etapas do texto. Com toda diversidade do país essa perspectiva se torna um grande desafio, porque cada escola tem as suas peculiaridades. Essa teoria vem para analisar, de certa forma, a autonomia da escola em criar suas próprias estratégias de ação e moldar as políticas impostas pelas autoridades educacionais. Nesse sentido, é importante salientar que os autores consideram que as políticas devem ser transformadas em ação de acordo com cada realidade e não meramente *implementadas*.

Os autores utilizam o termo *atuação* de políticas por considerarem que esse é um processo de interpretação e tradução do texto o qual deve ser transformado em ação. Têm em vista que esse processo possui características dinâmicas e complexas. Seguindo esse pressuposto, podemos estudar a atuação de políticas compreendendo que ela tem suas especificidades e passa por diferentes trajetórias até ser transformada em ação.

Pesquisar a atuação de políticas da Educação Especial por meio da teoria da atuação e suas dimensões contextuais, em uma escola municipal de Água Branca, AL nos possibilita analisar como a escola interpreta, recria e atua com as políticas que lhe são impostas e quais as ações inclusivas adotadas para a efetivação da educação de qualidade para todos.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa científica nos possibilita utilizar um conjunto de métodos a fim de alcançar respostas para as questões que surgem no decorrer da vida. De acordo com Gil (2008, p. 26), “Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” Nesse sentido, a pesquisa é fundamental para o processo de investigação de determinado problema.

Inicialmente uma das inquietações sobre o tema era a de entender como a escola coloca em prática as políticas que lhe são impostas e de que forma ela garante o acesso e a permanência aos estudantes do PAEE, por meio desses pontos desenvolvemos o problema desta pesquisa. Delimitar o problema é essencial para o projeto, pois é com foco nesse elemento que o processo de investigação acontece e obtemos os resultados. Para compreender a questão e contribuir com a resolução de determinado problema utilizamos o conhecimento científico.

Os autores Laville e Dionne (1999, p. 88) afirmam: “Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução”. Portanto, o problema definido e seu processo de investigação permite que novos conhecimentos sejam alcançados os quais podem contribuir para as respostas das inúmeras inquietações do meio social.

Após a delimitação do problema definimos os objetivos a alcançar, que são, também, elementos fundamentais para a investigação. A presente pesquisa foi realizada em torno dessas determinações.

Utilizamos a abordagem qualitativa, pois buscamos analisar as concepções dos agentes participantes da investigação sobre a atuação das políticas de Educação Especial. Para isso, mantemos o contato direto com a instituição escolar com o intuito de pesquisar no contexto da prática a situação, e abranger o objeto de estudo.

Ludke e André (2012) discutem a abordagem qualitativa por meio do conceito de Bogdan e Biklen (1982), que desenvolveram cinco características fundamentais para esse tipo de estudo. São elas:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 11-13).

Sendo assim, o estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa quando engloba a maioria desses aspectos ou todos eles.

Minayo (2002, p. 21-22) concorda com a percepção de Ludke e André, e apresenta que a pesquisa qualitativa considera questões muito particulares, e estão voltadas para o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, não sendo possível quantificar esse processo. Sendo assim, essa abordagem envolve um conjunto de características que abarca questões mais específicas que surgem durante o processo de investigação, a qual compreende as subjetividades dos sujeitos e a sua relação com o contexto escolar.

Para dar embasamento ao estudo, iniciamos uma reflexão acerca dos aspectos históricos das políticas nacionais de Educação Especial, com ênfase na PNEEPEI que atualmente é vigente no país, essa fase foi fundamental para entender o contexto atual da sociedade brasileira. Em seguida, desenvolvemos o referencial teórico e metodológico a fim de discutir as possibilidades de atuação das políticas, por meio desses fundamentos, posteriormente, foi possível analisar a realidade do campo investigado.

A definição da escola, onde foi investigado o objeto de estudo, ocorreu pela intenção de conhecer mais de perto a realidade do município onde a pesquisadora reside, e de entender como os profissionais de uma escola da zona rural de Água Branca – AL interpretam e traduzem as políticas de Educação Especial no contexto escolar.. Esse interesse surgiu durante o período de 2018.1 (primeiro semestre do ano de 2018) quando foi realizado o Estágio Supervisionado I naquela instituição. No decorrer desse período foi observado que a escola atendia uma demanda relevante de estudantes do PAEE, por isso houve a necessidade de investigar de forma aprofundada o objeto de estudo naquele espaço.

3.2.1 O local em que o objeto se insere

A investigação foi realizada em uma instituição escolar localizada na zona rural do município de Água Branca – AL.

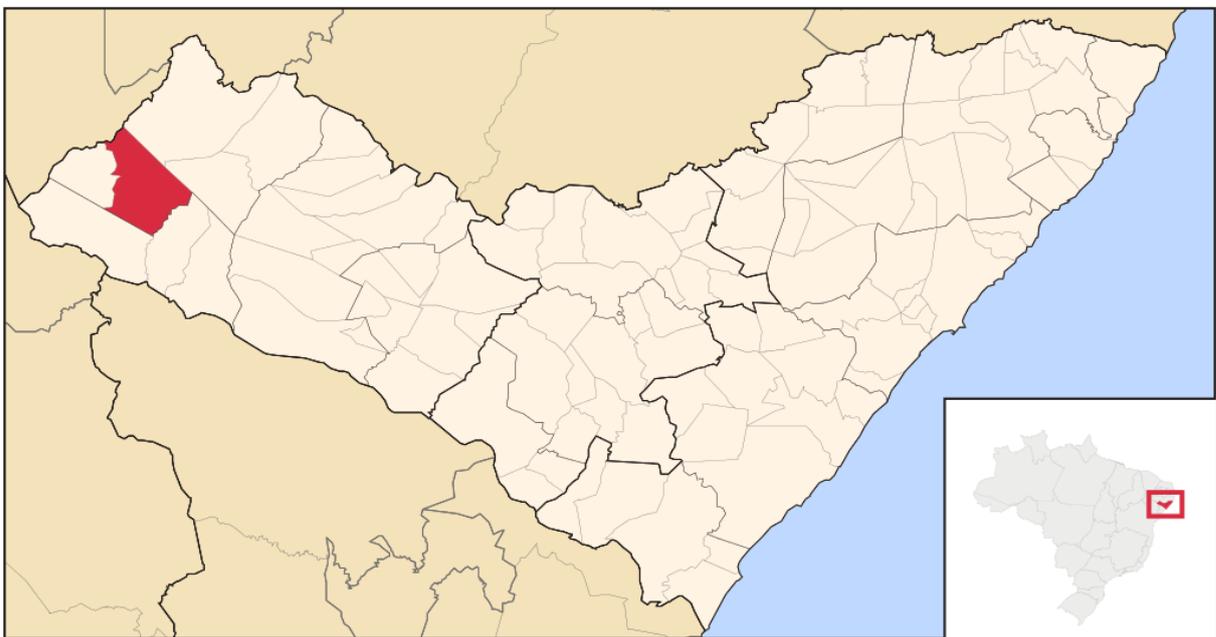
Até o século XVII as terras de Água Branca pertenciam às sesmarias juntamente com as atuais cidades de Mata Grande, Piranhas e Delmiro Gouveia (IBGE, 2010). No ano de 1875 a Vila de Água Branca se emancipou e somente no ano de 1919, através da Lei nº 805, a

vila passou para a categoria de cidade de Água Branca. Este nome foi definido com base em uma serra da região, que possuía várias fontes de águas muito limpas⁷.

De acordo com Mascarenhas, Beltrão, Junior (2005, p. 2),

O município de Água Branca está localizado no extremo oeste do Estado de Alagoas, limitando-se a norte com Mata Grande e Tacaratu (PE), a sul com Delmiro Gouveia e Olho D' Água do Casado, a leste com Inhapi e Olho D' Água do Casado, e a oeste com Pariconha.

Figura 2 - Mapa de Alagoas com destaque do município de Água Branca



Fonte: Wikipédia⁸ (2020).

A cidade está situada no sertão alagoano, distante aproximadamente 305 km da capital Maceió. De acordo com o último censo do IBGE⁹ a população de 2010 era de 19.377 pessoas, com estimativa de 20.196 habitantes no ano de 2019. A população da zona rural, área que foi realizada a investigação, é maior que a da zona urbana¹⁰. Portanto, é possível perceber que o município de Água Branca é uma região essencialmente agrícola.

A instituição está localizada em uma comunidade Quilombola e segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) da escola as atividades econômicas mais comuns no local

⁷ Disponível em: <http://www.aguabranca.al.gov.br/acidade/> Acesso em: 27 fev. 2020.

⁸ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gua_Branca_\(Alagoas\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gua_Branca_(Alagoas)) Acesso em: 27 fev. 2020.

⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/agua-branca/panorama> Acesso em 27 fev. 2020.

¹⁰ De acordo com o censo de 2010 do IBGE a zona urbana possuía 5.101 habitantes e a zona rural possuía 14.276 habitantes. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=27&dados=29> Acesso em: 27 fev. 2020.

são: agricultura (plantação de feijão, milho, palma e capim), produção de carvão, extração de lenha, criação de bovinos, suínos e ovinos, os quais na maioria das vezes são produzidas/realizadas para o próprio consumo.

A estrutura física do ambiente escolar está dividida da seguinte forma: três salas de aulas, uma Sala de Recursos Multifuncionais (com um banheiro exclusivo para essa sala), uma sala onde funcionavam a direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar, um pátio coberto que funcionava como espaço para recreação e refeições, um pátio aberto com muro, uma cozinha, um almoxarifado, uma dispensa e dois banheiros.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, oferta os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil (Pré-I e Pré-II) e o Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano), e tem também como modalidade de ensino a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial com oferta de AEE em SRM.

A instituição atende um total de 116 estudantes, 30 deles fazem parte do PAEE¹¹. No turno matutino funcionam três turmas: uma turma multisseriada (Pré-I, Pré-II, 1º e 2º ano) formada por 20 alunos, outra turma do 5º ano composta por 22 alunos e a Sala de Recursos Multifuncionais que é formada por 30 alunos. Duas turmas funcionam no turno vespertino: uma turma do 3º ano formada por 20 alunos e a outra é uma classe multisseriada (4º e 5º ano) composta por 24 alunos.

A equipe que trabalha na instituição é formada por 21 profissionais: diretora geral, diretora adjunta, coordenadora pedagógica, auxiliar de vigilância escolar (02), auxiliar de serviço administrativo educacional (07), assistente administrativo educacional (03), professora (05), motorista (01).

3.2.2 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: observação, questionário e análise documental.

No dia 12 de março de 2020 foi feita a apresentação da proposta da pesquisa e a solicitação de autorização para realização deste estudo na escola, a proposta foi aceita pela diretora geral. Com a pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) foi necessário adotar

¹¹ A instituição é nucleada e possui nove extensões em comunidades vizinhas e a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM funcionava somente na escola polo/núcleo. Por isso, no período de 2018 existia um número significativo de alunos do PAEE, pois eles frequentavam a SRM, mas as matrículas em sala de aula regular desses alunos eram distribuídas nas suas respectivas comunidades.

algumas mudanças no percurso metodológico e a investigação presencialmente na escola ficou inviável.

A etapa da observação, que pretendíamos realizar na escola participante no ano de 2020, foi interrompida no mês de março, quando tiveram início às medidas de enfrentamento a COVID-19, por isso utilizamos a coleta de dados de acordo com as observações feitas no período de 2018.1, quando foi realizado o Estágio Supervisionado I pela pesquisadora. Elaboramos um roteiro de observação e coleta de dados (conforme apêndice A) de acordo com as dimensões contextuais da teoria da atuação, e como já tínhamos coletado as informações do ambiente escolar anteriormente fizemos uma seleção dos elementos necessários e que condiziam com a metodologia desta pesquisa.

A princípio, iríamos realizar entrevista sobre o tema abordado com os participantes, porém pelo fato anteriormente apresentado optamos pelo questionário. Pensamos na possibilidade de realizar esse procedimento de forma remota e apresentamos a proposta à diretora, ela comunicou as outras participantes (coordenadora pedagógica, professora de AEE, professora da sala regular e cuidadora//auxiliar de sala) e todas aceitaram.

No dia 02 de junho de 2020 foram enviados os questionários juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por *e-mail* para cada participante, as respostas aos questionamentos foram recebidas até o dia 01 de julho de 2020.

3.2.2.1 Observação

A observação é um método de suma importância para o processo de investigação. Na fase de coleta de dados ela possibilita o contato direto do investigador com a situação e com os significados que os participantes atribuem aos fatos. Através dessa aproximação com o objeto de estudo é possível obter uma visão mais ampla e profunda da realidade.

De acordo com Gil (2008, p. 100),

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente.

Nesse sentido, a observação é importante não somente na coleta de dados, mas durante toda trajetória metodológica da pesquisa. De fato, construímos nossas visões de acordo com a

vivência e com o papel que desempenhamos na sociedade, além disso, nos fundamentamos por meio de observações e análises de outras perspectivas.

Segundo Ludke e André (2012, p. 25),

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Com isso, entendemos que esse método precisa atender aos critérios necessários para poder incluir-se na pesquisa científica. Isso se justifica porque cada pessoa tem a sua própria visão e se esses critérios não forem determinados com antecedência pode prejudicar os resultados.

A observação, neste estudo, desempenha a característica de participante, que de acordo com Ludke e André (2012, p. 29), “o “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início”. As observações fazem parte da primeira etapa do contato inicial com a situação e com os sujeitos. Por meio delas pudemos vivenciar a realidade da instituição escolar e analisar como e de que forma os agentes participantes da investigação realizam a atuação das políticas.

Definimos os conteúdos observados da unidade escolar com base nas dimensões contextuais da teoria da atuação. Para nos guiar nas observações e ter uma melhor visualização de todos os aspectos investigados elaboramos um roteiro de observação e coleta de dados.

As observações foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2018, abrangendo: estrutura física geral do ambiente, sala de aula, gestão escolar (direção, coordenação e secretaria) e outros espaços (pátio escolar e reunião de professores). Obtivemos um total de 44 horas de observações, como descritos a seguir:

Quadro 1 – Carga horária de observação

Contexto da observação	Carga horária
Estrutura física geral	8h
Gestão Escolar	24h
Sala de aula	8h
Outros espaços	4h
Total	44h

Fonte: elaborado pela autora, com base nas observações realizadas no Estágio Supervisionado I, 2018.

3.2.2.2 Questionário

O questionário é outro instrumento de coleta de dados que permite a obtenção de informações sobre determinada situação.

De acordo com Gil (2008, p. 121),

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Assim, por meio do questionário conhecemos as experiências diárias dos participantes. Contudo, as questões precisam ser especificadas tendo em vista os objetivos da pesquisa, pois é através das respostas podemos descrever e analisar a situação (GIL, 2008).

A seleção das agentes participantes ocorreu conforme a disponibilidade de cada um, portanto foram aqueles que aceitaram e concordaram com as finalidades da pesquisa, explicitadas no TCLE. Assim, o questionário foi direcionado a cinco participantes: diretora geral, coordenadora pedagógica, professora de AEE, professora da classe comum e cuidadora/auxiliar de sala¹².

Foi elaborado com questões abertas, de caráter discursivo, específicas para cada papel profissional exercido pelas participantes. Por causa da pandemia foram os questionários foram enviados por *e-mail*, juntamente com o TCLE, as agentes responderam todos os questionamentos e reenviaram por *e-mail* e *whatsapp* para a pesquisadora.

3.2.2.3 Análise documental

Nesta pesquisa utilizamos também o método de análise documental com o intuito de buscar a complementação das informações. Para Ludke e André (2012) este instrumento de coleta de dados possui importante valor na abordagem qualitativa. Portanto, a análise documental tem fundamental importância nesta investigação porque contribui para evidenciar as informações obtidas e contextualizar a atuação das políticas.

¹² Para cada agente participante definimos uma sigla de identificação. Como apresentado a seguir:

DIR – Diretora geral;

CPED – Coordenadora Pedagógica;

PSRM – Professora da Sala de Recursos Multifuncionais;

PCC – Professora da Classe Comum;

AUX – Cuidadora/auxiliar de sala.

As autoras apresentam também alguns tipos de documentos que podem fazer parte da obtenção de informações, os quais “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p. 38). Fica evidente que todo material escrito que pode ser utilizado para o alcance de informações fazem parte de documentos. Dessa forma, definimos os seguintes documentos para a análise: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola participante da pesquisa.

Após essa etapa, de obtenção de dados na instituição escolar, foi possível analisá-los e confrontá-los com os documentos definidos para análise, abrangendo a perspectiva dos autores da teoria da atuação. Logo, apresentamos os resultados alcançados, no qual tínhamos como intuito contemplar os objetivos almejados.

4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM AÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Conforme explicitado no capítulo 2, a instituição onde foi investigado o objeto de estudo está localizada na zona rural do município de Água Branca – AL. No dia 12 de março de 2020 foi feita a apresentação da proposta da pesquisa e a solicitação de autorização para realização deste estudo na escola. Os sujeitos participantes colaboraram permitindo observações no espaço escolar, concedendo respostas para os questionários e autorizando o acesso a documentos e dados da instituição.

No entanto, com a pandemia do coronavírus (COVID-19) não foi possível concluir a investigação presencialmente no campo escolar, devido a medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia, por meio do Decreto 69.501 de 13 de março de 2020¹³. No mês de junho de 2020 entramos em contato com a direção escolar para consultar a possibilidade de concluirmos a pesquisa pelo meio de comunicação remota. A nova proposta foi aceita por todas as participantes.

As observações que pretendíamos realizar na escola participante, no ano de 2020 foram interrompidas no mês de março, quando tiveram início as medidas de enfrentamento a COVID-19, entre elas o isolamento e a quarentena, assim descritos no artigo 3º do Decreto 69.501/2020:

Art. 3º Para os fins deste Decreto, considera-se: I – isolamento: separação de pessoas e bens contaminados, transportes e bagagens no âmbito intermunicipal, mercadorias e outros, com o objetivo de evitar a contaminação ou a propagação do COVID-19 (coronavírus); e II – quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou ainda bagagens, contêineres, animais e meios de transporte, no âmbito de sua competência, com o objetivo de evitar a possível contaminação ou a propagação do COVID-19 (coronavírus) (ALAGOAS, 2020, p. 01).

Diante deste cenário, dialogamos com a equipe de gestão da escola a fim de identificar se houveram mudanças muito significativas no ano de 2019 e início de 2020, em comparação ao ano de 2018. Uma vez que não foram relatadas mudanças relevantes, fizemos uso de dados gerais sobre a instituição escolar, que foram coletados durante a realização do Estágio Supervisionado I, em 2018 e em contatos iniciados em 2019 para a realização do estudo.

¹³ Disponível em http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2020/03/DOEAL-16_03_2020-SUPLEMENTO-02.pdf Acesso em 17 de ago. de 2020.

No primeiro semestre do ano de 2020 as aulas foram realizadas de forma virtual e por isso decidimos analisar as questões pretendidas referentes aos anos 2018-2019. Sendo assim, foi solicitado que as participantes respondessem os questionários com base nas turmas desses respectivos anos.

A análise dos dados e das ações foi realizada com base nas seguintes dimensões contextuais da teoria da atuação: contextos situados, contextos materiais e culturas profissionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.1 CONTEXTOS SITUADOS

Para compreendermos a atuação das políticas de Educação Especial no campo investigado, os elementos dos contextos situados são fundamentais, pois permitem que as ações sejam analisadas em sua totalidade. Nesta análise enfatizamos as seguintes características: a) características gerais da escola b) perfil da comunidade (características econômicas, sociais, políticas e culturais; e, c) perfil dos profissionais que atuam na escola, incluindo aqueles que atuam na Educação Especial.

a) Características gerais da escola

A escolha da escola municipal da zona rural de Água Branca se deu pelo interesse da pesquisadora em conhecer mais de perto como as políticas de Educação Especial são interpretadas, traduzidas e atuadas naquela instituição. Buscamos conhecer as ações desenvolvidas para a garantia do direito à educação aos estudantes do PAEE no município que a pesquisadora reside. A seleção das agentes participantes (diretora geral, coordenadora pedagógica, professora de AEE, professora da classe comum e cuidadora/auxiliar de sala) ocorreu conforme a disponibilidade de cada uma, portanto foram aquelas que aceitaram e concordaram com as finalidades da pesquisa, explicitadas no TCLE.

A instituição é uma escola nucleada, possui nove extensões em comunidades vizinhas, mas esta pesquisa foi direcionada especificamente à escola polo/núcleo. O processo de escola nucleada está diretamente vinculado às especificidades da Educação do Campo, demandando o transporte dos educandos para uma escola maior, com melhores condições estruturais, que abrange a parte administrativa e pedagógica no ambiente. A organização da nucleação acontece no meio rural e está prevista na legislação educacional.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece “as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008b). Essa resolução apresenta, especificamente, orientações para o processo de nucleação e as necessidades da Educação Básica do Campo. No Art. 7º diz,

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008b).

Sendo assim, a nucleação deve ter possibilidades de melhorias no seu espaço físico e melhores condições de ensino. A escola deve levar em consideração o transporte dos estudantes, pois esse deslocamento pode prejudicar o processo educacional dos alunos. O Art. 8º da Lei define: “o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.” (BRASIL, 2008b, não paginado).

O AEE em SRM acontece somente na escola polo/núcleo, com isso é necessário que os alunos do PAEE se locomovam das suas comunidades até a instituição. O Parágrafo 2º, do Art. 8º, exige que “o eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.” (BRASIL, 2008b).

No período em que foram realizadas as observações a escola atendia um total de 116 alunos, 30 deles faziam parte do PAEE. Todos os estudantes do PAEE frequentavam a SRM que está organizada no núcleo da instituição (onde foi realizada a pesquisa), mas a frequência desses alunos na sala de aula comum era distribuída nas extensões das respectivas comunidades que eles residiam.

A presente pesquisa constatou que a oferta de AEE na SRM vem sendo garantida conforme prevista no Decreto nº 7.611/2011. Percebemos que as atividades desenvolvidas no AEE são específicas para cada estudante e diferentes daquelas desenvolvidas na classe comum como demanda a PNEEPEI. Os materiais e equipamentos dispostos na SRM foram disponibilizados pelo MEC, porém no ano de 2018 nem todos estavam funcionando, como por exemplo, dois computadores. Foi perceptível que a professora de AEE buscava organizar

os recursos pedagógicos e didáticos de acordo com as necessidades de cada aluno, como relatado por ela no ano de 2018, muitas vezes por conta própria, comprava materiais que auxiliavam no desenvolvimento das atividades. O único serviço de apoio aos estudantes do PAEE era o acompanhamento por cuidadora na classe comum, averiguamos que ela auxiliava nas atividades escolares e oferecia apoio constante nas demais atividades do cotidiano escolar.

b) Perfil da comunidade

Embora já tenhamos caracterizado a localidade da escola participante destacamos que ela está situada em uma comunidade quilombola, as pessoas têm o reconhecimento cultural e a instituição abrange a educação escolar quilombola em seu cotidiano.

Segundo o PPP (2016) da escola, as atividades econômicas mais comuns no local são: agricultura (plantação de feijão, milho, palma e capim), produção de carvão, extração de lenha, criação de bovinos, suínos e ovinos, os quais na maioria das vezes são produzidas/realizadas para o próprio consumo. Grande parte das pessoas sobrevive por meio dessas atividades e depende da aposentadoria e do Programa Bolsa Família.

O PPP da escola destaca que um dos principais problemas da comunidade é o desemprego, isso faz com que os jovens viajem para outras regiões, normalmente cidades grandes, em busca de oportunidades trabalhistas (PPP, 2016).

Ressalta que a comunidade é organizada, limpa e o meio ambiente é bem preservado. Destaca que os principais meios de transportes são: carro de boi, bicicleta, motocicleta, cavalo, caminhonete D-20 e vans.

Um aspecto cultural de grande importância para a população é o grupo de Guerreiros¹⁴, outros festejos culturais comemorados na comunidade são: festa do padroeiro, dança de São Gonçalo e festas folclóricas.

Durante a coleta de dados questionamos a direção qual era o perfil socioeconômico da comunidade e dos estudantes, ela afirmou que a maioria da população era de baixa-renda e confirmou que a economia girava em torno de atividades do campo, como a agricultura,

¹⁴ Grupo multicolorido de dançadores e cantores, semelhante aos Reisados, mas com maior número de figurantes e episódios, maior riqueza nos trajes e enfeites e maior beleza nas músicas. O Auto dos Guerreiros é um folguedo surgido em Alagoas, por volta de 1927 e 1929. É o resultado da fusão de Reisados alagoanos, do antigo e desaparecido Auto do Caboclinhos, da Chegança e dos Pastoris. (Folguedos e Danças de Alagoas - José Maria Tenório Rocha, Maceió - 1984). Disponível em: <http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-acoas/mapeamento-cultural/cultura-popular/folguedos-dancas-e-tores/folguedos-natalinos/guerreiro>. Acesso em: 10 jun. 2020.

produção de materiais e criação de animais, e que as pessoas dependiam da aposentadoria e do Programa Bolsa Família, como estavam destacados no PPP.

Os encontros com as famílias eram realizados através de reuniões de pais e mestres, datas comemorativas e quando necessário os pais eram convocados para discutirem sobre o andamento da aprendizagem ou alguma necessidade específica do filho/aluno. Quando os pais não compareciam na escola, a coordenação se organizava para ir até a residência do aluno para resolver determinada situação. Sendo assim, percebemos que a instituição buscava sempre interação com a família.

Constatamos que a família dos estudantes do PAEE estava frequentemente presente na escola para acompanhar o desenvolvimento do aluno. Percebemos que as famílias cumprem com o dever de matricular os seus filhos, como demandam os documentos nacionais, em que diz que é obrigação da família matricular seus filhos na escola, seja ele do PAEE ou não.

Como ponto primordial para o desenvolvimento e a garantia à educação dos estudantes do PAEE, averiguamos que existe interação entre família e escola. Pois, por meio da observação verificamos que a família estava presente com frequência na instituição e através do questionário aplicado às participantes e da análise do PPP percebemos que os profissionais valorizam a interação e o diálogo com a família.

c) Perfil de profissionais que atuam na escola

Para uma melhor compreensão elaboramos um quadro com o perfil de cada profissional que atua na escola, disponível nos apêndices desta pesquisa (conforme apêndice G). Aqui apresentamos o perfil das profissionais participantes da pesquisa e que atuam com a Educação Especial, que são: diretora geral, coordenadora pedagógica, professora de AEE, professora da classe comum e cuidadora/auxiliar de sala.

A diretora geral é formada no curso de Licenciatura em Letras, trabalha na educação há 16 anos, exerce a função há 3 anos e foi indicada pelo Poder Executivo para o cargo.

A coordenadora pedagógica é formada no curso de Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em coordenação e planejamento, trabalha na educação há 20 anos, exerce a função há 6 anos e é efetiva no município.

A professora de AEE é graduada no curso de Licenciatura em História e pós-graduada em Libras; Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil; e Atendimento Educacional

Especializado e Educação Especial. Trabalha na educação há 7 anos, atua com a Educação Especial há 5 anos e ingressou na instituição por meio de concurso público.

A professora da classe comum é graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia, trabalha na Educação há 10 anos, atua com a Educação Especial há 1 ano e ingressou na instituição por meio de concurso público.

A cuidadora/auxiliar de sala é formada no curso de Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação em andamento no curso de Atendimento Educacional Especializado, atua com a Educação Especial há 4 anos e ingressou na instituição por meio de contrato temporário.

Percebemos que a maioria dos profissionais ingressou na escola por meio de concurso público, o que é algo significativo para a instituição. Pois possibilita melhor articulação entre estes profissionais e a proposição de ações pedagógicas com as quais podem se comprometer por muitos anos. Por outro lado, verificamos que no concurso público não era estabelecido um cargo específico para atuar com a Educação Especial, e os profissionais eram indicados à função por autoridades municipais e contratados temporariamente. Esta forma de contratação acaba levando a interrupções no atendimento aos alunos do PAEE. As interrupções ou troca de profissionais prejudica o processo de desenvolvimento dos estudantes, pelo fato de que muitas vezes as ações pedagógicas e inclusivas precisam ser descontinuadas, e um novo processo definido pelos professores, podendo causar prejuízos no andamento da aprendizagem de cada educando.

Constatamos que a professora de AEE tem formação e habilidades específicas para atender os estudantes do PAEE, isso revela que existiu uma preocupação pelas autoridades no momento da indicação e que estão seguindo o que exige a política nacional de Educação Especial. De acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), para que o professor passe a atuar na Educação Especial é necessário ter, tanto os conhecimentos gerais para o exercício da docência, quanto os conhecimentos específicos da área. Concluímos que a agente apresenta indícios significativos de competência para atuar com os estudantes do PAEE na SRM, na sala de aula comum ou em outro espaço que exija atuação do profissional de AEE.

Por outro lado, as outras agentes possuem pouca ou nenhuma especialização na área. A cuidadora/auxiliar de sala, pelo ponto de vista da legislação, possui pouca habilidade específica, pois ainda não concluiu o curso de especialização no campo da Educação Especial. A professora da sala de aula comum informou que possui graduação em Licenciatura no curso de Pedagogia, mas não possui especialização no campo da Educação Especial. Esse fator não atende ao que orienta a PNEEPEI, pois a agente não possui formação apropriada para atender

os estudantes do PAEE. Portanto, evidencia que a atuação de uma política se diferencia em razão das características de cada contexto, incluindo aí a formação dos docentes que atuam com essa política.

Ao analisarmos as características deste contexto situado identificamos alguns elementos que favorecem a atuação das políticas de Educação Especial e outros que prejudicam. O fato de a escola pesquisada ser o polo/núcleo de um conjunto de outras unidades escolares, e por isso abrigar uma equipe de gestão e de administração completa, permite que as respostas às demandas da Educação Especial sejam atendidas com maior velocidade. Por outro lado, a centralização do AEE nesta escola dificulta o contato entre a professora de AEE e os professores da sala regular dos estudantes do PAEE, e também acarreta a necessidade de deslocamento desses alunos, o que pode causar prejuízos no seu desenvolvimento e aprendizagem, decorrentes de desgaste físico, alimentação irregular, dificuldade de interação no momento de socialização (por exemplo: intervalo), maior dificuldade para os pais se locomoverem até a escola, entre outros. O deslocamento é feito pelo meio de transporte D-20, considerado não seguro para transportar pessoas, isso gera um desconforto e insegurança tanto por parte dos pais quanto por parte dos próprios alunos e professores.

A interação entre família e escola, observada durante a realização da pesquisa, indica que ambas reconhecem os direitos educacionais dos alunos do PAEE e cooperam na busca pela garantia destes direitos. Também se apresentam como elementos positivos, a formação e a experiência docente e em gestão das profissionais participantes da pesquisa, bem como a constatação de que, em sua maioria, ingressaram no magistério por meio de concurso público. Esta é uma condição que possibilita a elaboração coletiva de Projetos Pedagógicos consistentes e duradouros.

4.2 CONTEXTOS MATERIAIS

Os elementos dos contextos materiais possibilitam que o espaço físico da instituição seja analisado, de forma que possamos entender que há limitações no ambiente escolar, as quais podem afetar ou não o exercício do docente e dos demais profissionais. Neste contexto analisamos os seguintes elementos: a) infraestrutura da escola (número de salas de aula, descrição de outros espaços, estado de conservação, higiene e ambientação das salas); b)

recursos pedagógicos e tecnológicos; c) acessibilidade arquitetônica; e, d) Sala de Recursos Multifuncionais.

a) Infraestrutura da escola

Durante as observações visitamos todos os espaços da escola, percebemos que as salas de aula regular tinham um espaço adequado para a quantidade de alunos, boa iluminação e ventilação. As cadeiras eram suficientes, porém inadequadas para as crianças pequenas, e grande parte estava danificada, o que poderia prejudicar o desempenho de atividades por parte dos alunos. As salas apresentavam caracterização conforme a série e estavam expostos cartazes e objetos representando a cultura local.

A SRM estava em funcionamento no turno matutino, tinha uma boa estrutura, ventilação e iluminação, era organizada e limpa. A sala estava organizada da seguinte forma: uma mesa redonda grande no meio da sala, com cadeiras em volta e na parede tinha um quadro branco e estavam expostas algumas atividades e cartazes. A sala contava com um banheiro exclusivo e de fácil acesso, mas não era adaptado para os estudantes com deficiência física.

A direção, coordenação e secretaria funcionavam em uma única sala, tinha um espaço muito pequeno e pouca ventilação, o que poderia limitar o desempenho de atividades por parte dos profissionais.

O pátio coberto era um espaço para recreação e refeições, no qual a maioria dos alunos passava o intervalo. Estava organizado com duas mesas grandes e três bancos espaçosos no centro, mas não eram suficientes para todos os alunos sentarem e fazerem as refeições. A maioria das crianças buscava explorar outros espaços, como exemplo o pátio aberto (com muro), nele as crianças corriam e brincavam de forma livre. Percebemos que os alunos do PAEE tinham dificuldade de interação com os demais estudantes neste momento, eles pegavam a merenda e iam fazer a refeição na SRM ou próximo a ela.

A cozinha, o almoxarifado e a dispensa eram espaços pequenos, mas dava para armazenar todos os materiais necessários e para os funcionários transitarem. Os dois banheiros (feminino e masculino) estavam disponíveis para a comunidade escolar (funcionários, professores, alunos e pais).

Em geral, a escola apresentava um bom estado de conservação e boas condições de higiene. Percebemos que os funcionários estavam sempre atentos e fazendo manutenção na

limpeza dos espaços, isso tornava um ambiente agradável para todos os profissionais e alunos desempenharem suas funções.

Com exceção a sala de direção, coordenação e secretaria que tinha um espaço muito pequeno e pouca ventilação, os outros espaços da escola eram bem ventilados e adequados para a comunidade escolar cumprir suas tarefas.

b) Recursos pedagógicos e tecnológicos

Os recursos tecnológicos favorecem o processo de ensino-aprendizagem, pois podem ser utilizados tanto para busca de novas possibilidades de ensino, quanto para tornar a aprendizagem mais interativa, didática e prazerosa.

No período de 2018 observamos que a escola dispunha dos recursos tecnológicos: computador, impressora, televisão, projetor de slide, tela de projeção, caixa de som e roteador. Esses equipamentos estavam disponíveis na secretaria para a utilização dos profissionais, porém constatamos que o uso desses equipamentos era limitado, pois por ser apenas uma unidade de cada material era necessário alternar o horário de utilização pelos professores. O sinal de *wi-fi* era disponível para todos os funcionários.

Na SRM tinha uma impressora e dois computadores, mas, segundo a professora de AEE, não estavam funcionando. A professora relatou que naquele período o único material disponibilizado pela escola eram folhas de ofício, que muitas vezes eram insuficientes. Ela disse ainda que quando necessário comprava materiais para o desenvolvimento das atividades por conta própria.

Os recursos pedagógicos são fundamentais para auxiliar os professores a mediar a construção do conhecimento, possibilitando aos mesmos dinamizar as suas aulas. Segundo relatou a diretora, os materiais disponíveis na escola eram: livros didáticos, jogos educativos e livros de literatura. Durante as observações, percebemos que no pátio coberto tinha um espaço com alguns livros de histórias infantis expostos e à disposição dos estudantes.

A professora de AEE afirmou que desenvolvia materiais didáticos de acordo com as necessidades educativas apresentadas pelo aluno e relatou que, naquele período, a escola não disponibilizava nenhum tipo de recurso, com exceção das folhas de papel ofício.

Portanto, averiguamos que os recursos pedagógicos e tecnológicos eram escassos, o que poderia interferir negativamente no desenvolvimento e garantia da educação com mais

qualidade para todos os alunos da instituição. Esse aspecto limitava e poderia afetar o desenvolvimento de atividades, e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem.

c) Acessibilidade arquitetônica

Segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), para assegurar a acessibilidade no espaço físico da instituição é necessário eliminar as barreiras arquitetônicas e urbanísticas, as quais incluem instalações, equipamentos e mobiliários, como também as barreiras nos transportes físicos, nas comunicações e informações.

No período de 2018 identificamos que a infraestrutura física da escola não tinha nenhum tipo de acessibilidade arquitetônica, o que afetava significativamente a locomoção dos alunos do PAEE com deficiência física. Não tinha nenhum tipo de sinalização ou informação para auxiliar nas atividades do cotidiano.

Esse fator limitava a atuação das políticas de Educação Especial, pois contraria o que exige a legislação, a qual determina que é necessário eliminar as barreiras que dificultam o acesso, locomoção e desenvolvimento do aluno.

Segundo a gestão escolar, a infraestrutura física passaria por reforma no período de 2020 para resolver essa questão e melhorar o espaço da instituição.

d) Sala de Recursos Multifuncionais

A SRM apresentava um espaço relativamente bom, porém precisava passar por mudanças e melhorias, como exemplo na sala e no banheiro não tinha nenhum tipo de acessibilidade para os alunos, alguns equipamentos não funcionavam e faltavam alguns materiais específicos para o desenvolvimento das atividades.

Durante as observações os mobiliários e equipamentos da SRM eram:

Tabela 1 - Equipamentos e mobiliários da SRM

Equipamentos e Mobiliários	Total
Armário	01
Cadeira	12
Computador	02
Mapa-múndi	01
Mesa redonda	01

Continua...

Continuação.

Equipamentos e Mobiliários	Total
Mesa de computador	02
Quadro branco	01
Ventilador	01

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas observações realizadas no Estágio Supervisionado I, 2018.

Identificamos que alguns equipamentos não funcionavam como exemplo, dois computadores, isso afetava diretamente no exercício da docente e impossibilitava os alunos a terem acesso a diferentes recursos no processo de aprendizagem.

Embora não tivemos contato com os materiais pedagógicos e didáticos a professora da Sala de Recursos Multifuncionais contou que, por conta própria (tirando dinheiro do seu próprio bolso), produzia os materiais didáticos de acordo com cada necessidade do aluno.

Neste contexto material identificamos mais pontos negativos do que positivos, pois observamos que a escola possui um ambiente físico que limita a atuação das políticas de Educação Especial, como por exemplo, a ausência de acessibilidade arquitetônica pode prejudicar a locomoção dos estudantes com deficiência física, afetando também o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora a escola tivesse um espaço relativamente amplo, bem ventilado, com bom estado de conservação e boas condições de higiene, a estrutura física não estava adequada para atender os estudantes do PAEE. Portanto, identificamos os seguintes aspectos negativos no contexto material: a) a escola não tinha nenhum tipo de adaptação física ou arquitetônica, o que afetava significativamente a autonomia na locomoção de alguns alunos do PAEE; b) os recursos tecnológicos eram insuficientes e alguns não estavam funcionando, c) grande parte dos materiais pedagógicos e didáticos não era disponibilizado pela instituição, o que exigia mais criatividade e até desembolso por parte de professores, conforme relatado por uma das participantes da pesquisa.

4.3 CULTURAS PROFISSIONAIS

Para analisarmos como as políticas de Educação Especial são interpretadas e traduzidas na escola é essencial abranger esta dimensão contextual da teoria da atuação, pois ela envolve os valores, compromissos e experiências dos agentes participantes. Nesta seção analisamos os aspectos relacionados à gestão das políticas, os quais incluem: a) organização e planejamento das ações inclusivas; b) maneira como a escola vem garantindo o acesso,

desenvolvimento, a inclusão e permanência dos alunos do PAEE; e, c) ponto de vista dos agentes participantes sobre a interação com a família no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Compreendemos que manter o contato direto com os sujeitos participantes e com a realidade escolar é fundamental para obter uma visão mais ampla e profunda em relação à atuação das políticas de Educação Especial. Mas, com as medidas adotadas para o enfrentamento da pandemia não foi possível pesquisar os elementos desta dimensão contextual presencialmente no campo escolar. Sendo assim, investigamos esses aspectos de forma remota, coletamos os dados por meio de questionários enviados por *e-mail*.

a) Organização e planejamento das ações inclusivas

Durante a análise dos questionários, buscamos identificar questões relacionadas à interpretação e tradução das políticas de Educação Especial no contexto da prática.

Os autores da teoria da atuação abordam que, inicialmente a política deve ser interpretada, isto é, conhecida, compreendida e analisada, a fim de ser constatada a sua relevância no contexto escolar. As políticas nacionais de Educação Especial precisam ser adaptadas conforme cada realidade, pois existem inúmeras diferenças entre uma escola e outra, diversidades regionais, locais, culturais, especificidades educacionais, demandas, necessidades, recursos, entre outras. A tradução, conforme os autores apresentam é o processo de colocar os textos em ação, e para isso é necessário reuniões, planejamento, organização, troca de ideias e experiências, análise de práticas de outras escolas, utilização de materiais e recursos.

Foi questionado às participantes qual a política de Educação Especial que elas seguiam, quais orientações adotavam e se faziam alguma adaptação. Identificamos que a maioria dos agentes participantes destacou que a política seguida e adaptada de acordo com a realidade escolar eram as orientações advindas da SEMED. A professora de AEE relatou que seguia *“em especial a portaria estadual que aborda a Educação Especial que é seguida pela SEMED.”* (PSRM). A cuidadora/auxiliar de sala apontou que também seguia as orientações da SEMED, e sobre as adaptações destacou: *“sempre estou adaptando conforme a necessidade do aluno. No ano anterior tinha 4 alunos especiais, sendo 3 meninos e 1 menina cada um com uma necessidade diferente, desta forma cabia a mim adaptar conforme a limitação de cada um.”* (AUX). Já a professora de classe comum disse que não seguia

nenhuma política nacional de Educação Especial, e que as orientações seguidas eram pesquisadas por ela, conforme destacou: “*não, orientações pesquisadas por mim, adaptadas para o aluno.*” (PCC). Sendo assim, é perceptível que há desconhecimento, por parte destas entrevistadas, quanto à existência de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas de ensino.

A escola pesquisada faz parte da rede pública municipal de ensino de Água Branca. Por não possuir Sistema Municipal de Ensino, a SEMED segue as orientações do Conselho Estadual de Educação de Alagoas – CEE/AL e da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEDUC/AL. Embora a diretora e a coordenadora pedagógica afirmem que o PPP e o regimento da escola abordam a Educação Especial, e que a escola segue a PNEPPEI e as diretrizes operacionais para o AEE, as respostas das professoras entrevistadas indicam fragilidade no processo de tradução da Política de Educação Especial. Isto denota que as professoras, agentes que atuam com a política em sala de aula, não têm acesso ao texto original da política, mas às traduções feitas pela SEDUC e SEMED.

O planejamento das ações inclusivas deve ser realizado em conjunto com todos os profissionais, sendo necessária articulação, principalmente, entre professor de AEE, professor de classe comum e cuidador/auxilia de sala. Constatamos que nesse quesito as participantes apresentaram divergência em seus posicionamentos. Enquanto a professora de AEE contou que existe articulação entre ela e os professores da sala comum afirmando que esse contato é feito “*por meio da adaptação curricular*”, a professora de classe comum expôs que não existe nenhuma articulação. Já a cuidadora/auxiliar relatou que a articulação feita com a professora de AEE é realizada da seguinte forma: “*como trabalhamos em horários opostos e moramos também em cidades opostas, utilizamos as redes sociais para facilitar nossa comunicação e discussão.*” Embora duas participantes tenham destacado que existe articulação, mesmo com divergências em relação a como se dá esta articulação, fica a indagação a respeito de como se dá, de fato, a organização e o planejamento em conjunto para realização das ações inclusivas.

Segundo a gestão escolar o atendimento em classe comum e SRM são organizados da seguinte forma:

Em classe comum, as atividades propostas são de acordo com o grau de conhecimento dos alunos. Na sala de Recursos, os atendimentos buscam dar o suporte às necessidades dos alunos com a finalidade de superar as dificuldades e potencializar as habilidades de cada aluno (CPED).

Os currículos são adaptados para cada aluno, levando em consideração as suas especificidades. E na Sala de Recursos os atendimentos visam desenvolver habilidades e competências específicas para cada aluno, a fim de possibilitar não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o físico, emocional e social (DIR).

Diante disso, foi possível perceber que a visão das agentes que integram a equipe de gestão escolar está associada com as exigências da legislação. Pois, o AEE apoia o desenvolvimento dos estudantes e suplementa ou complementa a sua formação.

A gestão escolar aponta que as orientações oferecidas no planejamento aos professores da Educação Especial, relacionadas às adaptações das atividades, são prestadas pela coordenadora pedagógica e, a diretora cita que a professora de AEE também oferece esse apoio aos professores de classe comum. No entanto, não especificou como são ofertadas as orientações. Sobre essa questão, a coordenadora diz que “[...] a escola propõe atividades na *Semana da Pessoa com Deficiência*. A frequência é anual e é realizada em forma de palestras e apresentações de alunos com e sem deficiência.” (CPED). O que sinaliza que tanto o apoio técnico e pedagógico, bem como a capacitação e a sensibilização da comunidade escolar para a inclusão dos alunos do PAEE é algo pontual.

Além do AEE ofertado em SRM, as participantes foram questionadas sobre os tipos de apoios ou serviços ofertados aos alunos do PAEE (ex.: professor acompanhante, cuidador, interprete de LIBRAS, etc.). A diretora cita que, “[...] dependendo da deficiência do aluno, ele pode ter um acompanhamento pedagógico específico para atender as suas necessidades.” (DIR). E, a coordenadora expõe que “o acompanhamento só acontece quando o aluno necessita realmente de um acompanhante, já que o município prima por proporcionar atendimento às suas necessidades.” (CPED). Averiguamos uma ausência de clareza nesse quesito, pois nenhuma das agentes apresentou qual o tipo de apoio ou serviço prestado aos alunos do PAEE, não destacaram que a escola dispõe de cuidador/auxiliar de sala.

A organização e planejamento para definir as políticas e a sua atuação precisa ser feita para que haja a efetivação da inclusão e do desenvolvimento dos estudantes. Constatamos que a organização e o planejamento coletivo e cooperativo são ínfimos, e podem não garantir a compreensão, tradução e atuação com as políticas que estão postas, evidenciando que os professores seguem as orientações conforme os seus pontos de vistas.

- b) Maneiras como a escola vem garantindo o acesso, desenvolvimento, a inclusão e permanência dos alunos do PAEE

A escola esclarece que o acesso dos alunos do PAEE aos serviços e apoios é ofertado através da identificação por laudo médico ou pelos professores da sala regular¹⁵. Conforme a gestão escolar, os procedimentos adotados pela instituição com a chegada de alunos do PAEE são os seguintes:

Depois de identificado (com laudo médico ou identificação do professor de Sala Regular) o aluno é matriculado na sala regular e também na Sala de Recursos Multifuncionais (DIR).

A Escola busca no momento da matrícula de novos alunos identificar se ele tem ou não algum tipo de deficiência, como também são observados pelos professores de sala regular que junto com a direção encaminha para a sala de recurso (CPED).

A Nota Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE¹⁶ aborda que a escola não deve considerar o laudo médico como exigência para garantir o direito à educação aos alunos do PAEE, “[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.” (BRASIL, 2014, p. 3). A identificação e primeira etapa de elaboração do Plano de AEE podem ser feita pelos professores de AEE, com a articulação de profissionais da saúde, caso o professor considere necessário. Diante disso, segundo a Nota Técnica nº 04/2014, o laudo médico pode ser elaborado como um documento complementar e não obrigatório (BRASIL, 2014).

Segundo o PPP da escola o AEE em SRM “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar barreiras para a plena participação dos alunos [...]” (PPP, 2016, p.4).

De acordo com a professora de AEE os alunos que estão matriculados na SRM são o seguinte: “são atendidos 18¹⁷ alunos neste ano letivo de 2020. Apenas 17 são frequentes aos atendimentos. 14 alunos com Deficiência Intelectual; 1 aluno com Deficiência Múltipla (Física e Intelectual); 1 aluna Surda; 1 aluno com Baixa Visão; e 1 aluno com Autismo.” (PSRM). A professora da classe comum diz que na sala de aula está matriculado “1 aluno, deficiência múltipla.” (PCC). E a cuidadora/auxiliar de sala relata que atende,

¹⁵ Conforme a Nota a Técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE a identificação pode ser feita pelos professores da sala regular juntamente com os professores de AEE, com a articulação de profissionais da saúde, caso o professor de AEE considere necessário.

¹⁶ Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão./ Diretoria de Políticas de Educação Especial.

¹⁷ No período de 2018, quando foi realizada a observação averiguamos que a instituição atendia um total de 30 alunos do PAEE na SRM. Já no período de 2020, a professora da SRM relatou, por meio de questionário que atendia um total de 18 estudantes do PAEE.

1 aluno especial. Só falta aula em questão de doença. Coordenação motora, anteriormente não caminhava e nem escrevia, mas com os tratamentos médicos está desenvolvendo aos poucos. Consegue caminhar com dificuldades e escreve algumas letras... Porém, o raciocínio lógico é perfeito (AUX).

Conforme a professora de AEE o atendimento na SRM é organizado por meio de cronograma com base na localidade que o aluno reside. O acesso à SRM deve ser realizado em horário oposto ao ensino regular, portanto a organização do cronograma deve considerar também esse aspecto.

Para garantir o desenvolvimento e inclusão dos alunos do PAEE a professora da classe comum diz que desenvolve *“atividades diferenciadas e participação do aluno nos projetos pedagógicos e datas comemorativas.”* (PCC). A cuidadora/auxiliar de sala diz que o seu papel no desenvolvimento dos alunos é acompanhar e atender suas peculiaridades e discorre o seguinte: *“primeiramente trabalho as mesmas atividades que os outros alunos, ele se envolve com todas as atividades e brincadeiras, participa de projetos e festas desenvolvidas pela escola, assim se torna viável a participação efetiva em igualdade com os demais alunos.”* (AUX). E, a professora de AEE apresenta que *“na SRM desenvolvemos atividades que estimulem nos alunos novas habilidades e o convívio em sociedade.”* (PSRM).

Constatamos divergência no posicionamento da professora da classe comum e cuidadora/auxiliar de sala, pois enquanto uma diz trabalhar atividades diferenciadas para garantir o desenvolvimento dos alunos do PAEE, a outra relata que utiliza as mesmas atividades para todos os alunos. Isso pode indicar que as agentes não planejam de forma coletiva, visando o desenvolvimento dos estudantes.

Sobre a articulação entre professores a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, determina no Artigo 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p.2).

Mesmo os professores mostrando que buscam incluir os alunos em todas as atividades, é primordial uma organização ampla para que haja harmonia entre os professores nesse processo e para que de fato aconteça a efetivação da inclusão desses alunos.

Segundo a gestão escolar, são ofertados aos professores de Educação Especial os mesmos recursos que aos demais professores da instituição. A diretora destaca que, *“[...] os*

apoios são ofertados à medida que surgem as necessidades de cada profissional, a escola procura atender a todos os docentes da escola.” (DIR).

A professora de AEE destaca que os recursos oferecidos pela escola são *“poucos materiais, mas de forma igualitária aos demais professores de sala regular.” (PSRM)*. A professora da sala de recursos confirma que os recursos oferecidos são iguais e destaca os seguintes materiais: *“livros didáticos e paradidáticos; quadro; pincel e projetor.” (PCC)*. Já a cuidadora/auxiliar de sala apresenta outros materiais que são ofertados pela instituição: *“Jogos matemáticos diversos, jogos de língua portuguesa com letras, sílabas e figuras...” (AUX)*.

A gestão escolar relata que os apoios relacionados à formação, capacitação e especialização são ofertados pela SEMED:

*[...] Anualmente a SEMED oferta algumas capacitações aos profissionais da Educação Especial. Quando não ofertam os professores buscam sempre estar se capacitando para realizar um bom trabalho com os alunos com deficiência (DIR).
[...] Normalmente essas formações são realizadas pela SEMED uma vez por ano (CPED).*

Percebemos que em relação à formação continuada, as professoras da SRM e da classe comum confirmam as afirmações da equipe de gestão. Já a cuidadora/auxiliar de sala faz o seguinte relato: *“capacitação em si não é ofertada, porém, temos capacitação mensal durante os planejamentos, onde todos os professores dialogam e juntos buscam estratégias para melhorar cada vez mais a inclusão.” (AUX)*. Ao confrontarmos estes relatos com os objetivos do PPP da escola, percebemos que, embora aquele documento declare:

Colaborar com o desenvolvimento e formação continuada do professor para que eles possam lidar com as diversas situações no trabalho diário com o aluno especial, visando um melhor trabalho voltado principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção (PPP, 2016, p. 8).

Percebemos que ainda não existe um plano sistemático e consolidado para a formação continuada dos professores.

Os recursos e apoios ofertados aos profissionais que trabalham com a Educação Especial são essenciais no processo de ensino. As especificidades dos estudantes podem exigir recursos diferenciados, e muitas vezes os materiais precisam ser adaptados conforme cada necessidade. Por isso, a escola deve colocar à disposição dos professores recursos para favorecer o desenvolvimento e permanência dos alunos do PAEE.

Foi questionado aos agentes participantes se alunos do PAEE evadiram da escola, a maioria disse que não, apenas a diretora destacou que sim, pelos seguintes motivos: “[...] *por motivo de maior idade, pois estavam fora da faixa etária para o ano que estudavam, e também por gravidez de uma aluna.*” (DIR). Foi perguntado também se a escola adotou alguma medida para evitar fatos como estes, mas não obtivemos resposta.

Concluimos que a escola adota medidas que favorecem o direito à educação aos alunos do PAEE, como: a inclusão apresentada na justificativa do PPP da escola como um desafio e responsabilidade de todos; a garantia da matrícula em classe comum e na SRM em período contrário; a oferta de transporte escolar para o deslocamento dos alunos do PAEE de outras localidades para a escola polo a fim de receber AEE; a contratação de professora auxiliar para atender necessidades específicas dos alunos do PAEE em classe comum. No entanto, apresenta pontos negativos que limitam o processo de ensino e aprendizagem e a atuação das políticas, os quais incluem: pouca articulação entre as professoras auxiliar, da classe comum e da SRM no que se refere ao planejamento, percebida nas divergências presentes nas respostas das agentes participantes da pesquisa; ausência de um plano sistemático e permanente de formação continuada; oferta limitada de materiais e recursos didáticos.

- c) Ponto de vista dos agentes participantes sobre a interação com a família no processo de desenvolvimento e aprendizagem

A participação da família é primordial em todas as etapas do desenvolvimento educacional do aluno. Essa interação favorece tanto o processo de ensino quanto de aprendizagem, pois isso gera maior conhecimento das necessidades e limitações por parte dos professores e mais confiança e significado na vida escolar dos alunos.

Todas as participantes reconhecem a importância da participação da família no processo de adaptação das políticas de Educação Especial.

Sim, os pais sempre são convidados a participar destes momentos, já que a opinião deles é muito importante para a tomada de decisões da escola (DIR).

Sim, extremamente importante, sem essa participação a Educação Especial não acontece (CPED).

Sim, é um público que demanda muitas especificidades e a família é quem melhor as conhece (PCC).

Sim. A participação da família é imprescindível no desenvolvimento do aluno (AUX).

Sim, extremamente importante, sem essa participação a Educação Especial não acontece (PSRM).

A escola realiza reuniões com os pais e professores dos alunos do PAEE para abordar as necessidades que surgem. Conforme a diretora as reuniões acontecem semestralmente, e “[...] os pontos levantados são os positivos e negativos do atendimento para melhoria e sugestões de como aperfeiçoar os atendimentos da profissional que trabalha com esse público específico.” (DIR).

A articulação entre família e escola é tratada no PPP como algo essencial para a efetivação da educação. Esse encontro é feito através de reuniões de pais e mestres, movimentos culturais e datas comemorativas. As agentes participantes afirmam que caso surjam necessidades específicas os pais são convocados para comparecerem na escola. O PPP destaca que é direito dos pais ter conhecimento do processo pedagógico e de participar da definição das propostas pedagógicas, diz ainda que “como resultado já percebemos que a qualidade do ensino a partir da implantação de equipe no trabalho de gestão escolar, ocorre de forma mais efetiva, já que se estabelece a parceria de trabalho entre professores, pais e alunos [...]” (PPP, 2016, p. 13). Portanto, assim como as entrevistadas reconhecem a importância da articulação com a família, o PPP enfatiza o valor dessa parceria na construção do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa nos permitiu uma aproximação com a realidade social, na qual buscamos desvelar as maneiras como acontece a atuação das políticas de Educação Especial e quais as ações inclusivas a escola adota para garantir o direito à educação de todos. Sendo assim, o compromisso em investigar a atuação das políticas de Educação Especial tem o intuito de trazer à tona as possibilidades de atuação das políticas na realidade escolar, contribuindo para a obtenção de respostas dos inúmeros questionamentos da sociedade, permitindo o alcance e a construção de novos conhecimentos.

Os aspectos históricos das políticas de Educação Especial refletem significativamente no cenário atual, pois através de lutas e discussões em defesa dos direitos educacionais das pessoas do PAEE, realizadas pelas entidades e pelos movimentos sociais, foi possível conquistar avanços e melhorias em elementos pontuais das políticas. Embora tenham discussões entre pesquisadores da área sobre a atualização e revisão da PNEPEI, consideramos o documento como um dos avanços alcançados, pois ele destaca a Educação Inclusiva como contribuinte para o desenvolvimento social, prioriza a oferta de ensino regular em classe comum e garante os apoios e serviços aos educandos do PAEE.

Compreender as políticas colocadas em ação no contexto escolar por meio da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) nos possibilitou uma visão ampla sobre a produção e a atuação das políticas. Com as inúmeras especificidades que existem no país, a escola precisa ter autonomia para criar suas próprias estratégias de ensino e ação, baseando-se nas políticas educacionais. Portanto, a instituição tem que interpretar, recriar, adaptar e traduzir as políticas que lhe são impostas e não, simplesmente, implementá-las no contexto escolar.

Levando em consideração essa abordagem, entendemos que até as políticas serem transformadas em ação elas passam por um processo complexo, com diferentes trajetórias e especificidades, o qual exige empenho de toda equipe de profissionais da escola. É necessário articulação, estudos e planejamentos para identificar a relevância de cada elemento das políticas que irão contribuir com o êxito dos objetivos almejados pela instituição escolar.

Pesquisar as ações inclusivas e a atuação das políticas de Educação Especial em uma escola municipal da zona rural de Água Branca – AL por meio das dimensões contextuais da teoria da atuação: contextos situados, contextos materiais e culturas profissionais, possibilitou a elucidação de elementos essenciais no contexto da realidade escolar, tais como: processo

histórico, político e cultural da comunidade; infraestrutura, recursos pedagógicos e tecnológicos, acessibilidade arquitetônica; e, valores, compromissos e experiências dos profissionais da instituição. Ao investigar esses elementos foi possível compreender as limitações e os aspectos que afetam ou não a atuação das políticas de Educação Especial na escola.

Mesmo com a impossibilidade de concluir a investigação do objeto de estudo presencialmente na escola, devido às medidas adotadas para o enfrentamento a COVID-19, obtivemos resultados satisfatórios pelo meio de comunicação remota, que contribuíram com o êxito dos objetivos almejados.

Ao analisarmos os elementos dos contextos situados, constatamos que um dos aspectos que favorecem a atuação das políticas de Educação Especial é o fato de a escola pesquisada ser o núcleo da instituição, ela envolve toda equipe de profissionais da parte administrativa e pedagógica, isso contribui para a obtenção de respostas para as demandas com maior velocidade. Outro aspecto favorável é de a escola manter um diálogo com a família frequentemente e de acordo com as necessidades que surgem no cotidiano, essa ação colabora com o processo de desenvolvimento dos estudantes do PAEE. Tanto a escola quanto a família reconhecem a importância dessa interação, isso facilita a busca pela garantia dos direitos educacionais, pois ela acontece em conjunto. Identificamos também como pontos positivos, a formação e a experiência docente e em gestão das profissionais participantes da pesquisa. Por outro lado, verificamos como ponto que prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos do PAEE, a necessidade de deslocamento desses estudantes das suas comunidades até a escola polo/núcleo. Isso pode gerar desgaste físico, alimentação irregular, dificuldade de interação entre os alunos, além de o serviço estar sendo realizado por meio de transporte inadequado.

Nos contextos materiais verificamos outros elementos que prejudicam as ações inclusivas, como: ausência de acessibilidade arquitetônica; os recursos tecnológicos eram insuficientes e outros não funcionavam; grande parte dos materiais pedagógicos não era disponibilizada pela instituição. Estes aspectos prejudicam diretamente as ações inclusivas, pois limitam o exercício dos professores e dos demais profissionais na garantia dos direitos educacionais aos alunos do PAEE.

Ao analisarmos os elementos relacionados aos valores, compromissos e experiências, nas culturas profissionais das agentes participantes, constatamos que, embora a intenção de garantir a inclusão esteja declarada no PPP e manifesta nas respostas aos questionários, a

organização e o planejamento coletivo e cooperativo são ínfimos, e podem não garantir a compreensão, tradução e atuação com as políticas de Educação Especial que estão postas, evidenciando que os professores seguem as orientações conforme os seus pontos de vistas.

Ainda que as agentes da gestão escolar, entrevistadas, afirmem que o PPP e o regimento da escola abordam a Educação Especial, e que a escola segue a PNEPPEI e as diretrizes operacionais para o AEE, identificamos que há desconhecimento, por parte das professoras entrevistadas, quanto à existência de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas de ensino.

Em relação às ações inclusivas e as maneiras como a escola vem garantindo o acesso, o desenvolvimento, inclusão e permanência dos alunos do PAEE, identificamos como positivo o fato de o PPP da escola apresentar a inclusão como um desafio e responsabilidade de todos, garantir a matrícula em classe comum e na SRM em período contrário, ofertar transporte escolar para os alunos do PAEE a fim de receberem AEE, o acompanhamento do aluno PAEE por professora auxiliar em classe comum. No entanto, apresenta pontos negativos que limitam o processo de ensino e aprendizagem e a atuação das políticas, os quais incluem: pouca articulação entre as professoras auxiliar, da classe comum e da SRM; ausência de um plano sistemático e permanente de formação continuada; oferta limitada de materiais e recursos didáticos.

As agentes participantes e o PPP da escola valorizam a interação com a família no processo de adaptação das políticas de Educação Especial. Além disso, as entrevistadas compreendem que a articulação entre família e escola contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois por parte das professoras, o contato com a família, favorece o conhecimento das necessidades e limitações dos educandos.

Destacamos que para a efetivação da inclusão e para a obtenção de êxito na atuação das políticas nacionais de Educação Especial é necessário o envolvimento com o contexto externo. A responsabilidade de garantir os direitos educacionais aos estudantes não é apenas da escola ou dos professores, mas também da comunidade externa. Sendo assim, o Estado deve prover as condições necessárias, garantindo apoio, serviços e recursos à instituição escolar.

A relevância desta pesquisa no contexto social possibilita a construção de novos conhecimentos, pois traz posicionamentos significativos e novos direcionamentos e questionamentos para a educação. A metodologia adotada rejeita as visões impostas na sociedade de que as políticas devem ser colocadas em prática, seguindo à risca o seu texto.

Sendo assim, ela nos permite entender que devemos levar em consideração todas as especificidades educacionais na produção e na atuação das políticas de Educação Especial. E, os elementos aqui constatados contribuem para uma nova percepção sobre as ações inclusivas e as maneiras que a escola atua com as políticas. Portanto, a conclusão desta pesquisa fomenta a necessidade de novos estudos que explorem e intensifiquem os aspectos dessa nova possibilidade de colocar as políticas em ação no contexto da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Decreto nº 69.501, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do COVID-19 (coronavírus), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**. Alagoas, 2020.

ABRASCO. Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acesso em: 06 out. 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **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. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008b.

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 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, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC/SECADI/DPEE. Nota Técnica nº 04/2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 23 de janeiro de 2014.

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.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação [...]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao> Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 01 out. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando?. **Revista do Centro de Educação**. Edição: 2005, nº 26, p. 1-7, 01 dez 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Água Branca, AL, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/agua-branca/historico> Acesso em: 27 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. In: Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2008, p. 26-32.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. adaptação da obra: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MASCARENHAS, João de Castro; BELTRÃO, Breno Augusto; JUNIOR, Luiz Carlos de Souza (Org.). Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Água Branca, estado de Alagoas. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011a. Disponível em:
<https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11492> Acesso em: 08 out. 2019.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto ao Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva**, 2011b. Disponível em:
<https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11908> Acesso em: 08 out. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E COLETA DE DADOS DA UNIDADE ESCOLAR

1. CONTEXTOS SITUADOS

1.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ESCOLA

- Localização geográfica da instituição;
- Níveis de ensino que ministra;
- Turnos de funcionamento;
- Número total de matrículas, número de matrículas de alunos do Público Alvo da Educação Especial – PAEE;
- Tipos de serviços/apoios ofertados aos alunos do PAEE.

1.2 PERFIL DA COMUNIDADE

- Características econômicas, sociais, políticas e culturais.

1.3 ÍNDICES EDUCACIONAIS

1.4 QUADRO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA (TODOS)

1.5 PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PROFESSOR DE AEE, CUIDADOR)

- Nível de formação;
- Tempo de experiência no magistério;
- Forma como ingressaram na escola;
- Tipos de serviços/apoios ofertados.

2. CONTEXTOS MATERIAIS

2.1 INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

- Número de salas de aula;
- Outros espaços (sala de direção, de professores, de coordenação, secretária, laboratórios, biblioteca, cantina, almoxarifado, etc.);
- Estado de conservação, higiene e ambientação das salas.

2.2 RECURSOS PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS

2.3 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA

- Rampas;
- Barras de apoio;

- Piso tátil;
- Banheiros adaptados.

2.4 SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

- Espaço físico;
- Mobiliário;
- Materiais didáticos;
- Recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Equipamentos específicos.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E.)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você, _____ está sendo convidada a participar da pesquisa **“Das políticas de Educação Especial às ações inclusivas em uma escola na zona rural do município de Água Branca - AL”** tendo como pesquisadora Manuela Ribeiro Torres sob a supervisão da Profª Drª Marilza Pavezi.

O objetivo da pesquisa é analisar a atuação das políticas de Educação Especial e as ações inclusivas em uma escola municipal da zona rural de Água Branca – AL, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

A sua participação no estudo se dará ao contribuir com a resposta a um questionário sobre o tema.

Ressaltamos que será garantido o sigilo a todos os participantes. Os questionários serão enviados por e-mail àqueles que aceitarem as condições deste TCLE.

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.

Manuela Ribeiro Torres

Povoado Boqueirão, SN. Zona Rural. Água Branca – AL. Telefone (82) 99946-7210.
manutorres804@hotmail.com

Marilza Pavezi

Rua: 14 de fevereiro, nº 217. Eldorado. Delmiro Gouveia - AL. Telefone: (42) 99972-7299.
marilzapavezi2009@hotmail.com

Eu, _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam,

CONCORDO em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

NÃO CONCORDO em dele participar.

Delmiro Gouveia – AL, 28 de maio de 2020.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ÀS PROFISSIONAIS DA GESTÃO ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Questionário – Gestão Escolar
 CULTURAS PROFISSIONAIS

Idade: _____ Sexo: F () M () Município onde trabalha? _____

Qual a sua formação (Graduação e pós-graduação)?

Tempo de magistério? _____

Função que exerce na escola: _____

Há quanto tempo exerce essa função: _____

1. Quais os procedimentos que a escola adota diante da chegada de um aluno do público-alvo da Educação Especial?

2. A escola realiza matrículas dos estudantes do público-alvo da Educação Especial em classe comum e em sala de recursos multifuncionais? Oferece algum outro tipo de apoio ou serviço para estes alunos (ex.: professor acompanhante, cuidador, interprete de LIBRAS, etc.)?

3. O Projeto Político-pedagógico - PPP e o Regimento Escolar - RE da escola tratam da oferta de Educação Especial? A escola segue algum documento nacional que orienta a Educação Especial? Qual? Faz alguma adaptação?

4. Como é organizado o atendimento em classe comum e em sala de recursos multifuncionais?

5. Quais os apoios que são ofertados aos professores da Educação Especial?

6. Os professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais recebem capacitação? Como é realizada?

7. Os professores da classe comum recebem orientações no planejamento para fazer adaptações nas atividades e avaliações aplicadas aos estudantes do público-alvo da Educação Especial? Se sim, quem presta esse apoio aos professores?

8. Existe articulação entre o professor da classe comum e da sala de recursos multifuncionais para a efetivação da educação?

9. A gestão municipal oferece apoio técnico, financeiro e pedagógico a instituição? De que forma?

10. É ofertada formação continuada aos professores da instituição para o desenvolvimento da Educação Especial? De que forma?

11. Já teve alunos do público-alvo da Educação Especial que se evadiram da escola? Se sim, quais as medidas a escola adotou?

12. Existe comunicação entre a equipe da gestão escolar, os professores e os pais dos alunos do público-alvo da Educação Especial para garantir o desenvolvimento desses alunos? Quais os pontos são levantados e com qual frequência é realizada?

13. Acontece a participação da família na elaboração e adaptação das políticas de Educação Especial?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO À PROFESSORA DE AEE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Questionário – Professora da Sala de Recursos Multifuncionais CULTURAS PROFISSIONAIS

Idade: _____ Sexo: F () M () Município onde trabalha? _____

Qual a sua formação (Graduação e pós-graduação)?

Tempo de magistério: _____

Tempo que atua com a Educação Especial: _____

1. Quantos alunos estão matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM? Todos estão presentes frequentemente? Quais as características de cada um?

2. O que é necessário para que um aluno passe a receber Atendimento Educacional Especializado - AEE?

3. Existe um cronograma de atendimento aos alunos? Como é organizado?

4. O que compete à SRM para a garantia do desenvolvimento dos estudantes do público-alvo da Educação Especial?

5. De acordo com a Resolução nº 04/2009 do MEC, os professores da SRM precisam elaborar e executar um plano do AEE para cada aluno do PAEE, juntamente com professores da classe comum, com a família, entre outros. Como você vem atendendo a esta orientação?

“Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (Resolução nº 4/2009, BRASIL, 2009).

6. Quais os recursos a escola oferece aos professores da Educação Especial?

7. A escola oferta alguma capacitação para a efetivação da inclusão? Com que frequência? Como é realizada?

8. Existe articulação entre você e os professores da classe comum para efetivar a inclusão? Como é realizada?

9. A gestão municipal oferece apoio aos professores do AEE? De que forma?

10. A escola oferta formação continuada para o desenvolvimento da Educação Especial? De que forma?

11. Você segue alguma política nacional de Educação Especial? Quais as orientações você adota e de onde elas emanam (SEDUC, SEMED)? Faz alguma adaptação?

12. Como é feita a comunicação entre você, a equipe da gestão escolar e os pais dos alunos do público-alvo da Educação Especial? Quais os pontos são levantados e com qual frequência é realizada?

13. Você considera a participação da família importante na elaboração e adaptação das políticas de Educação Especial? Explique.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO À CUIDADORA/AUXILIAR DE SALA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
 CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Questionário – Cuidadora/Auxiliar de sala CULTURAS PROFISSIONAIS

Idade: _____ Sexo: F () M () Município onde trabalha? _____

Qual a sua formação (Graduação e pós-graduação)?

Tempo de magistério: _____

Tempo que atua com a Educação Especial: _____

1. Quantos alunos do público-alvo da Educação Especial estão matriculados na classe? Todos estão presentes frequentemente? Quais as características de cada um?

2. O que compete à cuidadora/auxiliar de sala para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos do público-alvo da Educação Especial?

3. Quais são as práticas pedagógicas que você adota para o desenvolvimento dos alunos do público-alvo da Educação Especial?

4. Você e a professora da turma discutem ou planejam as ações que serão desenvolvidas com estes alunos, tendo em vista a garantia de inclusão?

5. Quais os recursos a escola oferece aos professores da Educação Especial?

6. A equipe da gestão escolar oferece algum apoio na realização do planejamento para os estudantes do público-alvo da Educação Especial?

7. Existe articulação entre você, a professora da classe comum e a professora da sala de recursos multifuncionais para efetivação da inclusão? Como é realizada?

8. A gestão municipal oferece apoio aos professores da Educação Especial? De que forma?

9. A escola oferta alguma capacitação para a efetivação da inclusão? Com que frequência? Como é realizada?

10. Você segue alguma política nacional de Educação Especial? Quais as orientações você adota e de onde elas emanam (SEDUC, SEMED)? Faz alguma adaptação?

11. Já teve alunos do público-alvo da Educação Especial que se evadiram da escola? Se sim, quais as medidas a escola adotou?

12. Como é feita a comunicação entre você, a equipe da gestão escolar e os pais dos alunos do público-alvo da Educação Especial? Quais os pontos são levantados e com qual frequência é realizada?

13. Você considera a participação da família importante na elaboração e adaptação das políticas de Educação Especial? Explique.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO À PROFESSORA DA CLASSE COMUM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO – DELMIRO GOUVEIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Questionário – Professora da Classe Comum
CULTURAS PROFISSIONAIS**

Idade: _____ Sexo: F () M () Município onde trabalha? _____

Qual a sua formação (Graduação e pós-graduação)?

Tempo de magistério: _____

Tempo que atua com a Educação Especial: _____

1. Quantos alunos do público-alvo da Educação Especial estão matriculados na classe? Todos estão presentes frequentemente? Quais as características de cada um?

2. O que é feito na classe comum para garantir a inclusão e o desenvolvimento dos alunos do público-alvo da Educação Especial?

3. Você desenvolve um planejamento específico para os alunos do público-alvo da Educação Especial ou o planejamento é igual para toda a turma? Como é organizado?

4. Os alunos são acompanhados por cuidadores? Vocês discutem ou planejam as ações que serão desenvolvidas com estes alunos, tendo em vista a garantia de inclusão?

5. Quais os recursos a escola oferece aos professores da Educação Especial?

6. A equipe da gestão escolar oferece algum apoio na realização do planejamento para os estudantes do público-alvo da Educação Especial?

7. Existe articulação entre você e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais para efetivação da inclusão? Como é realizada?

8. A gestão municipal oferece apoio aos professores da Educação Especial? De que forma?

9. A escola oferta formação continuada para o desenvolvimento da Educação Especial? De que forma?

10. Você segue alguma política nacional de Educação Especial? Quais as orientações você adota e de onde elas emanam (SEDUC, SEMED)? Faz alguma adaptação?

11. Já teve alunos do público-alvo da Educação Especial que se evadiram da escola? Se sim, quais as medidas a escola adotou?

12. Como é feita a comunicação entre você, a equipe da gestão escolar e os pais dos alunos do público-alvo da Educação Especial? Quais os pontos são levantados e com qual frequência é realizada?

13. Você considera a participação da família importante na elaboração e adaptação das políticas de Educação Especial? Explique.

APÊNDICE G – QUADRO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA ESCOLA¹⁸

Função	Formação	Tempo no magistério	Tempo que atua na escola	Forma como ingressou na escola
AAE 1	Ensino Médio Completo	-	2 anos	Concurso
AAE 2	Graduação: Ciência da Religião Pós-graduação: Psicopedagogia Obs.: Professora reabilitada para esta função por questões de saúde.	25 anos	6 anos	Concurso
AAE 3	Graduação em andamento: Pedagogia	-	1a6m	-
ASAE 1	Graduação em andamento: Pedagogia	-	5 anos	Concurso
ASAE 2	Graduação: Pedagogia	-	2 anos	Concurso
ASAE 3	Ensino Médio Completo	-	3 anos	Concurso
ASAE 4	Ensino Médio Normal Completo	-	4 anos	Concurso
ASAE 5	Ensino Fundamental I Incompleto	-	28 anos	Efetivada

¹⁸ As informações sobre o perfil dos profissionais foram coletadas no período de 2018.1, quando a pesquisadora realizou o Estágio Supervisionado I na instituição.

ASAE 6	Graduação em andamento: Direito	-	6 meses	Concurso
ASAE 7	Graduação em andamento: Educação Física	-	5a3m	Concurso
AVE 1	Graduação: Letras Pós-graduação: Educação no Semiárido	-	5 anos	Concurso
AVE 2	Graduação: Ciência da Religião e Biologia Pós-graduação: Educação Infantil Mestrado: Ciência da Educação Obs.: Professor reabilitado para esta função por questões de saúde.	22 anos	3 anos	Concurso
CPED	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Coordenação e Planejamento	25 anos	6 anos	Efetivada
DIR. ADJ	Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Educação Especial	-	1a6m	-
DIR. GERAL	Graduação: Letras	14 anos	2 anos	-
MOT	Ensino Médio completo	-	1a6m	Contrato
PROF 1	Graduação: Pedagogia	-	3 anos	Concurso
PROF 2	Graduação: Pedagogia	31 anos	8 anos	Concurso

PROF 3	Graduação: Pedagogia	5 anos	5 anos	Concurso
PROF 4	Graduação: Pedagogia e História	-	4 anos	Concurso
PROF 5	Graduação: História Pós-graduação: Educação Especial e Inclusiva; Educação Infantil; e AEE e E.E.	-	5 anos	Concurso
<p>Nota: Abreviações dos cargos AAE: Assistente Administrativo Educacional ASAE: Auxiliar de Serviços Administrativos e Educacionais AVE: Auxiliar de Vigilância Escolar CPED: Coordenadora Pedagógica DIR. ADJ: Diretora Adjunta DIR. GERAL: Diretora Geral MOT: Motorista PROF: Professor/Professora</p>				