

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS: DO TEXTO AO CONTEXTO<sup>1</sup>

*SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE STATE OF ALAGOAS-BR: FROM TEXT TO CONTEXT*

Marilza Pavezi<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo traz um recorte da pesquisa de doutorado da autora. Apresenta uma análise das políticas de Educação Especial, produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, com o objetivo de identificar em que medida estas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). A metodologia inclui análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de sala de aula. Os dados foram analisados de maneira relacional, à luz da abordagem do ciclo de políticas, da teoria da atuação e da teoria social de Bourdieu. Conclui-se que: a) o estado de Alagoas tende a reproduzir as políticas nacionais, no que diz respeito aos textos legais que normalizam a Educação Especial; b) a presença do Estado é insuficiente na garantia das condições mínimas para a atuação dessas políticas no contexto da prática, agravando as dificuldades em transformar o sistema de ensino de Alagoas em espaço inclusivo.

Palavras-chave: Políticas de Educação Especial; Estado de Alagoas; Texto e contexto

### Abstract

The article brings an excerpt from the author's doctoral research. It presents an analysis of Special Education policies, produced and put into action in the State of Alagoas-BR, with the aim of identifying to what extent these policies have guaranteed the right to education for subjects in the Target Public of Special Education (PAEE). The methodology includes document analysis, semi-structured interviews and classroom observations. The data were analyzed in a relational way, in the light of the policy cycle approach, the theory of action and the social theory of Bourdieu. It is concluded that: a) the state of Alagoas tends to reproduce national policies, with regard to legal texts that normalize Special Education; b) the presence of the State is insufficient to guarantee the minimum conditions for the performance of these policies in the context of practice, aggravating the difficulties in transforming the teaching system in Alagoas into an inclusive space.

Keywords: Special Education Policies; State of Alagoas; text and context

---

1 Uma versão preliminar e parcial do trabalho foi apresentada no XXIV EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica da Regional Nordeste da ANPEd, realizado na Universidade Federal da Paraíba, de 19 a 22 de novembro de 2018.

2 Doutora em Educação. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. E-mail: [marilza.pavezi@delmiro.ufal.br](mailto:marilza.pavezi@delmiro.ufal.br)

## INTRODUÇÃO

Este artigo traz um recorte da pesquisa sobre as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas (Pavezi, 2018). A análise das políticas de Educação Especial, produzidas e colocadas em ação no Estado de Alagoas, tem o objetivo de identificar em que medida essas políticas têm garantido o direito à educação para os sujeitos do PAEE (Público-alvo da Educação Especial).

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

Em levantamentos feitos a priori pela pesquisadora, durante sua atuação profissional como orientadora de estágio supervisionado, constatou-se que o sistema escolar do estado de Alagoas apresenta fragilidades. Estas dizem respeito às condições de infraestrutura das escolas, e à formação e remuneração dos professores, entre outras. É neste contexto que os alunos da Educação Especial estão inseridos. Além destes, outros aspectos suscitaram a necessidade deste estudo como: a) a escassez de material bibliográfico sobre a Educação Especial no Estado de Alagoas; e b) a limitada publicação de pesquisas mais abrangentes sobre esse tema.

Embora a análise completa envolva o nível do macro contexto, a partir de aspectos das influências internacionais sobre as políticas nacionais de Educação Especial, neste trabalho focalizamos a produção das políticas locais, bem como sua atuação em contextos situados.

A perspectiva epistemológica deste trabalho é pluralista, e combina aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball, & Gold, 1992; Ball, 1994), mais especificamente do contexto da produção do texto, da teoria da atuação (Ball, Maguire, & Braun, 2016), com foco nos contextos situados, materiais, profissionais e externos, bem como conceitos da teoria de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2001, 2004, 2007), com destaque aos conceitos de campo, habitus e poder simbólico. Esse referencial teórico demandou a análise das políticas em diferentes contextos, levando em consideração as peculiaridades das dimensões contextuais que influenciam a sua tradução no contexto da prática. A pesquisa envolveu análise documental, entrevistas e observações, sendo a pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia - AL.

## OS CONTEXTOS DA PESQUISA

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

De acordo com Nascimento (2014), Alagoas chegou ao século XX com apenas 0,9% de sua população frequentando a escola, sendo priorizada a oferta de ensino médio concentrado na capital do Estado. O sistema educacional se expandiu em maior volume no ensino fundamental chegando a 65% da oferta total na década de 1990 (Lei 5.805, 2006). Porém, em 2015 os dados educacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), apontaram a taxa de 16,5% de analfabetismo entre

pessoas com 10 anos ou mais no Estado de Alagoas.

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

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

O panorama do município, apresentado no site do IBGE informa que em 2010 foi registrada taxa de escolarização de 96,1%, na população de 6 a 14 anos. No entanto, no Ensino Médio a taxa de escolarização foi de 38,8%, bem inferior à do Ensino Fundamental. As taxas de analfabetismo verificadas por meio da PNADC (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua), em 2016<sup>3</sup> estiveram em torno de 19,4% entre os jovens de 15 anos ou mais, e 46,1% entre os alagoanos com mais de 60 anos, sendo as mais elevadas do Brasil.

O Ensino Superior público e gratuito, na região, teve início em 2002 com a criação do Polo de Xingó para oferta do curso de Pedagogia EAD da UFAL. Participavam deste curso, no Polo Xingó, professores da rede municipal de Piranhas e entorno, incluindo professores da rede municipal de Delmiro Gouveia. Passaram a ser ofertados cursos presenciais em 2010, com a implantação da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, uma das ações do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Com a oferta de quatro cursos de licenciatura a UFAL – Campus do Sertão vem contribuindo para a formação inicial de docentes, nas áreas de: Letras, Pedagogia, História e Geografia. A universidade também oferta os cursos de Engenharia Civil e de Produção.

A fim de contextualizar a oferta de Educação Especial em Alagoas, a análise parte dos dados de incidência de deficiência na população mundial, brasileira e alagoana. A OMS (Organização Mundial de Saúde) aponta um percentual próximo a 15% da população mundial com alguma forma de deficiência. Com base em resultados de pesquisas mundiais a OMS apresenta índices entre 2,2 e 3,8% da população mundial com deficiências mais significativas (OMS, 2012).

Os dados de incidência de deficiência na população mundial, brasileira e alagoana apresentados na tabela 1, se constituíram em um dos principais aspectos para a definição do campo de pesquisa.

Tabela 1 – Incidência de Deficiência na População Mundial, Brasileira e Alagoana (2010)

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

Fonte: OMS (2012), IBGE (2010), elaborado pela autora.

A produção das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, bem como sua atuação nas escolas pesquisadas, é analisada de maneira abrangente por meio do uso de um referencial teórico e metodológico que engloba todos os contextos, desde a produção do texto até a atuação nos contextos situados.

## **A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE ALAGOAS (1973-2017)**

O referencial teórico, sobre o qual se apoiam as análises e conclusões quanto à produção de políticas de Educação Especial em Alagoas, baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) e da teoria social de Pierre Bourdieu.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada por Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), oferece elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade, que se desenvolve num ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática.

É no contexto da produção do texto que o discurso dominante sobre a política é representado por meio de texto político que pode assumir diversas formas como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política (Mainardes, 2006).

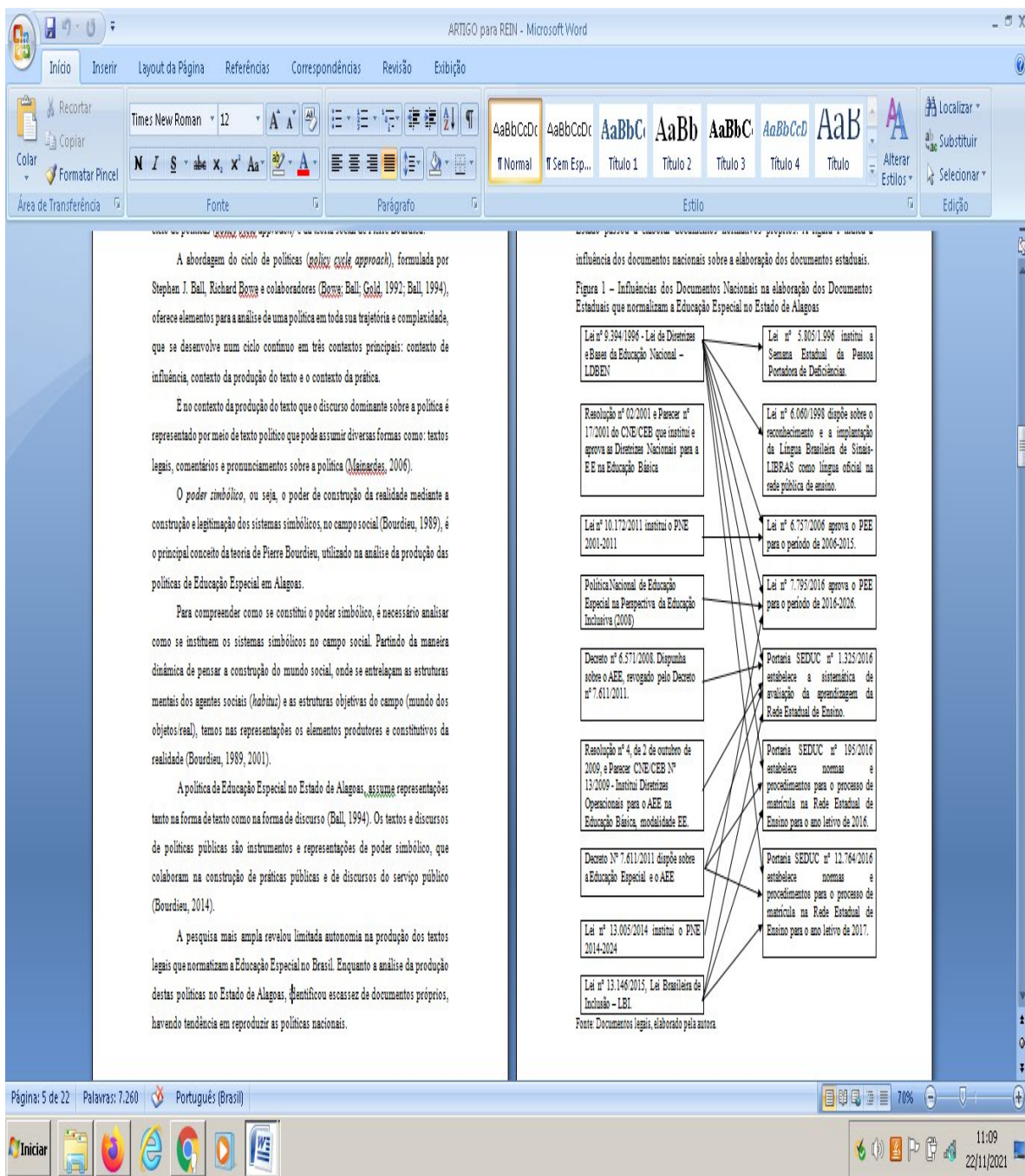
O *poder simbólico*, ou seja, o poder de construção da realidade mediante a construção e legitimação dos sistemas simbólicos, no campo social (Bourdieu, 1989), é o principal conceito da teoria de Pierre Bourdieu, utilizado na análise da produção das políticas de Educação Especial em Alagoas.

Para compreender como se constitui o poder simbólico, é necessário analisar como se instituem os sistemas simbólicos no campo social. Partindo da maneira dinâmica de pensar a construção do mundo social, onde se entrelaçam as estruturas mentais dos agentes sociais (*habitus*) e as estruturas objetivas do campo (mundo dos objetos/real), temos nas representações os elementos produtores e constitutivos da realidade (Bourdieu, 1989, 2001).

A política de Educação Especial no Estado de Alagoas assume representações, tanto na forma de texto como na forma de discurso (Ball, 1994). Os textos e discursos de políticas públicas são instrumentos e representações de poder simbólico, que colaboram na construção de práticas públicas e de discursos do serviço público (Bourdieu, 2014).

A pesquisa mais ampla revelou limitada autonomia na produção dos textos legais que normalizam a Educação Especial no Brasil. Enquanto a análise da produção destas políticas no Estado de Alagoas, identificou escassez de documentos próprios, havendo tendência em reproduzir as políticas nacionais.

A origem da produção de políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas pode ser identificada com a criação da Diretoria de Educação Especializada em 1973, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação. Uma das suas funções era a coordenação da Educação Especial, mas constatamos que somente a partir da década de 1990 o Estado passou a elaborar documentos normativos próprios. A figura 1 indica a influência dos documentos nacionais sobre a elaboração dos documentos estaduais.



A produção das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas foi analisada em sua relação com os principais documentos nacionais em vigência, que normalizam a Educação Especial no Brasil.

A influência dos documentos nacionais sobre a elaboração dos documentos estaduais foi observada na medida em que: a) foram citados como norteadores na elaboração dos documentos estaduais; b) tiveram trechos reproduzidos na íntegra ou parcialmente; c) tiveram termos e conceitos centrais compartilhados.

As análises dos documentos selecionados, e dispostos na figura 1, permitiram fazer as seguintes afirmações:

1. A Lei nº 5.805, de 31 de janeiro de 1.996, que institui a Semana Estadual da Pessoa Portadora

de Deficiência, regulamenta uma ação criada pelas APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1964, sob a denominação de Semana Nacional do Excepcional, que acontece todos os anos no período de 21 a 28 de agosto. Com essa lei, o Estado amplia a abrangência das ações para todos os tipos de deficiência e para ações do poder público em relação a estas pessoas. Em 2017, a realização da XXI Semana Estadual da Pessoa com Deficiência não coincidiu com o calendário nacional, tendo sido realizada de 17 a 24 de agosto.

2. Em 1998, o governo do Estado de Alagoas foi pioneiro ao promulgar a Lei nº 6.060/1998, que reconheceu oficialmente a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outros recursos de expressão como meio de comunicação de uso corrente. Em nível nacional este reconhecimento se deu com a promulgação da Lei nº 10.436/2002. Alguns aspectos educacionais não vêm sendo efetivados completamente, como: a) acesso à educação bilíngue na rede pública a todos os alunos surdos desde a Educação Infantil; b) oferta de cursos de formação de intérpretes; c) oferta de curso de LIBRAS para alunos com surdez, familiares, professores do ensino regular e comunidade.
3. É importante ressaltar que o PEE/AL 2006-2015 (Plano Estadual de Educação de Alagoas) foi elaborado com base no PNE 2001-2010 (Plano Nacional de Educação), aprovado pela Lei nº 10.172/2001. O texto do PNE 2001-2010 ainda considerava o atendimento dos alunos do PAEE em classes e escolas especiais de forma substitutiva ao ensino regular, e o diagnóstico que embasou a elaboração das metas voltadas para a Educação Especial era superficial e impreciso. Pudemos constatar que a primeira e primordial meta, que se referia à normalização da Educação Especial nos âmbitos estadual e municipais até 2008, o que representaria um avanço na construção de políticas mais orgânicas à realidade do Estado, ainda não havia sido efetivada em 2017.
4. O texto do PEE/AL em vigor, aprovado pela Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, com vigência de 2016 a 2026, reproduz 18 das 19 estratégias propostas para a Meta 4 no PNE 2014-2024, e apresenta outras 14 estratégias. Duas das estratégias específicas do PEE do Estado de Alagoas nos chamaram a atenção. A estratégia 4.38 afirma que o Estado deverá subsidiar a formulação de políticas “[...] que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Lei nº 6.757, 2016, p. 19). Esta afirmação soa como um retrocesso em relação ao que o Estado havia se proposto no PEE anterior, mas não chegou a cumprir. Na estratégia 4.25, o governo do Estado de Alagoas se propõe a contratar profissionais qualificados e habilitados em nível superior para atuar com as diferentes especificidades dos alunos do PAEE. No entanto, a maior parte destes profissionais vem sendo contratados como temporários.
5. As portarias nº 195, 1.325 e 12.764, emanadas da SEDUC/AL (Secretaria de Estado da Educação de Alagoas) em 2016, trataram respectivamente do estabelecimento de normas para a matrícula para o ano letivo de 2016, sistemática de avaliação da aprendizagem e normas para a matrícula em 2017. Embora não sejam documentos especificamente voltados para a Educação Especial, eles apresentam algumas orientações voltadas ao trato com os alunos do PAEE. Demonstrem um esforço no sentido de garantir o acesso priorizando: a oferta de vagas para os alunos do PAEE; propondo adaptações em relação à avaliação e à promoção destes alunos. As portarias nº 195/2016 e nº 12.764/2016 colocam as pessoas com deficiência como prioridade na distribuição de vagas. A Portaria nº 1.325/2016, ao tratar da sistemática de avaliação, apresenta como especificidade para a Educação Especial,

em seu artigo 3º, § 2º, inciso III que nela prevaleçam os aspectos qualitativos a fim de que os alunos sejam avaliados nas competências necessárias a sua inclusão social. O registro do processo avaliativo dos alunos do PAEE inclusos também recebeu atenção nesta portaria, ao indicar que seja feita com uso de ficha e parecer descritivo individual. Considerando que estes alunos frequentam a SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), o registro da avaliação do AEE (Atendimento Educacional Especial) deverá ser feito obrigatoriamente por meio de portfólio/dossiê, constando: relação dos alunos atendidos, frequência, PAI (Plano de Atendimento Individual), e relatos de caso. Quanto à promoção deste aluno, a Portaria nº 1.325/2016, em seu artigo 14, estabelece que sejam considerados os seguintes aspectos: a idade, evitando gerar ou aumentar a distorção idade/escolaridade; as experiências sociais vivenciadas; e o desenvolvimento individual ocorrido durante o ano letivo (Portaria nº 1.325, 2016, p. 8).

Para além dos aspectos destacados, este estudo possibilitou identificar como a escolarização dos alunos do PAEE vem sendo abordada neste conjunto de documentos, que normalizam a Educação Especial no Estado de Alagoas.

Entre outras questões, observamos que: a) a escolarização ainda é identificada com a garantia de acesso à Educação Básica e ao AEE e, no entanto, permanece vinculada à apresentação de um laudo; b) as indicações em propiciar uma proposta pedagógica “[...] específica e acessível [...]” (Lei nº 7.795, 2016, p. 19), e, estabelecer que na avaliação escolar dos alunos do PAEE sejam priorizadas as “[...] competências necessárias à sua inclusão social.” (Portaria nº 1.325, 2016, p. 3) sugerem uma flexibilização baseada na redução do currículo e na descrença quanto à capacidade de aprendizagem destes sujeitos; c) embora prevejam o uso de tecnologias pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos do PAEE, não definem como operacionalizar as parcerias para empreender pesquisas que as desenvolvam; e d) estes documentos, em sua maioria, apresentam uma preocupação mais expressiva com a prevenção das deficiências, a integração social das pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho, em detrimento da garantia de sua aprendizagem.

O predomínio da reprodução da política nacional, identificada neste trabalho, pode ser entendido como uma forma de produção, ao considerarmos que envolve decisão sobre manter certas regras e não estabelecer outras.

Ao serem colocadas em ação, as políticas são interpretadas e recriadas pelos agentes, influenciados principalmente pelo *habitus* e pelas condições objetivas do contexto da prática (Mainardes; Marcondes, 2009). Neste sentido, é necessária uma análise das práticas de inclusão no Estado de Alagoas, a fim de observar se estas se encontram articuladas às políticas que as orientam, sejam elas nacionais ou estaduais.

## AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ATUAÇÃO NO ESTADO DE ALAGOAS

Esta seção analisa as práticas de inclusão por meio das contribuições da Teoria da Atuação (Theory of Policy Enactment), elaborada por Ball, Maguire e Braun (2016). Argumenta-se que a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral, e da atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, em particular.

As políticas de Educação Especial colocadas em ação no Estado de Alagoas são instrumentos

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

Para efeitos da pesquisa que originou esta análise, se constituem em contextos da prática, duas escolas públicas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas, sendo uma escola da Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e uma da Rede Estadual de Ensino do mesmo município. Os agentes participantes colaboraram concedendo entrevistas, permitindo observações em sala de aula e em outros espaços das escolas, e possibilitando o acesso a documentos e dados escolares.

São os agentes sociais escolares que colocam as políticas em ação. Ao fazê-lo, interpretam e recriam a política a partir de suas histórias de vida, suas experiências profissionais e as condições objetivas do contexto onde atuam. Os resultados e efeitos destas ações foram analisados a partir da categorização das dimensões contextuais da atuação da política. Com base nos dados levantados para a análise da atuação das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, consideramos relevantes os seguintes elementos, em cada dimensão contextual:

a) Contextos situados: dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais; história e características das comunidades onde as escolas estavam inseridas (perfil socioeconômico); dados sobre matrículas na Educação Especial;

b) Contextos materiais: infraestrutura das escolas; recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade; recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo;

c) Culturas profissionais: representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão; formas de condução ao cargo de direção e autonomia da escola; garantia do acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e a serviços de apoio à inclusão; pontos de vista dos agentes escolares em relação à presença do aluno do PAEE na escola comum; níveis de responsabilidade dos agentes escolares pela inclusão dos alunos do PAEE na escola;

d) Contextos externos: imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais; relevância ou não do IDEB nas práticas educacionais; políticas de apoio à gestão escolar; e expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa em relação aos efeitos da escolarização para os alunos do PAEE.

## CONTEXTOS SITUADOS

Revelar as características dos contextos situados das escolas pesquisadas envolveu a análise de elementos, que as aproximavam e diferenciavam em relação à atuação das políticas de Educação Especial. Para compreendermos se havia e como ocorria a interferência destas características na atuação das políticas de Educação Especial e, conseqüentemente, na garantia ou não do direito à educação aos alunos do PAEE, focalizamos os elementos, sintetizados a seguir:

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

Inferimos que a dependência administrativa e localização geográfica das escolas pesquisadas, em relação às autoridades educacionais, não se constituíam em fatores de grande interferência na atuação das políticas de Educação Especial. Constatamos algumas fragilidades, como: a) ausência de



oferta de AEE em SRM na escola estadual e oferta insuficiente na municipal; b) oferta de apoio aos alunos do PAEE mediante apresentação de laudo; c) contratação da quase totalidade dos agentes que atuavam na Educação Especial como temporários, com pouca ou nenhuma capacitação; d) evasão ou ausência de matrícula dos alunos do PAEE nas escolas regulares; etc.

## II) História e características das comunidades onde as escolas estavam inseridas

Para a análise deste elemento, levantamos dados que indicassem o perfil socioeconômico das comunidades escolares. Observamos que, embora as agentes escolares tivessem declarado que os alunos que frequentavam as escolas pesquisadas pertenciam a famílias de classe pobre ou classe baixa<sup>4</sup>, o fator socioeconômico não era apontado como determinante para a busca, ou não, de serviços de apoio à inclusão pela família. A questão cultural e o desconhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência, bem como dos direitos educacionais dos alunos do PAEE aparentavam ser fatores limitadores nesta busca.

## III) Dados sobre matrículas na Educação Especial

Nos contextos observados, identificamos que o apoio à inclusão que vinha sendo oferecido era limitado. A disponibilização de SRM era insuficiente, conforme observado na Escola Estadual e registrado na tabela 2. As adaptações arquitetônicas eram ínfimas e consideradas inadequadas pelos agentes escolares.

Tabela 2 – Dados da Educação Especial na 11ª GERE (Gerência Regional): nº de Escolas da Rede Estadual, nº de alunos do PAEE e nº de SRM (2015)

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

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

Ao analisarmos estes elementos dos contextos situados, percebemos que “o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 42, grifo dos autores).

<sup>4</sup> Estas denominações estavam presentes nos PPP (Projetos Político-pedagógicos) das escolas pesquisadas. No entanto, consideramos a definição de classe a partir da teoria de Bourdieu, ou seja, enquanto construção arbitrária resultante da luta pela produção ou imposição de uma visão do mundo social (Bourdieu, 2007).

## CONTEXTOS MATERIAIS

A dimensão dos contextos materiais na atuação das políticas precisa ser analisada, pois implica as possibilidades concretas para sua efetivação. Para a análise desta dimensão, focalizamos os seguintes elementos:

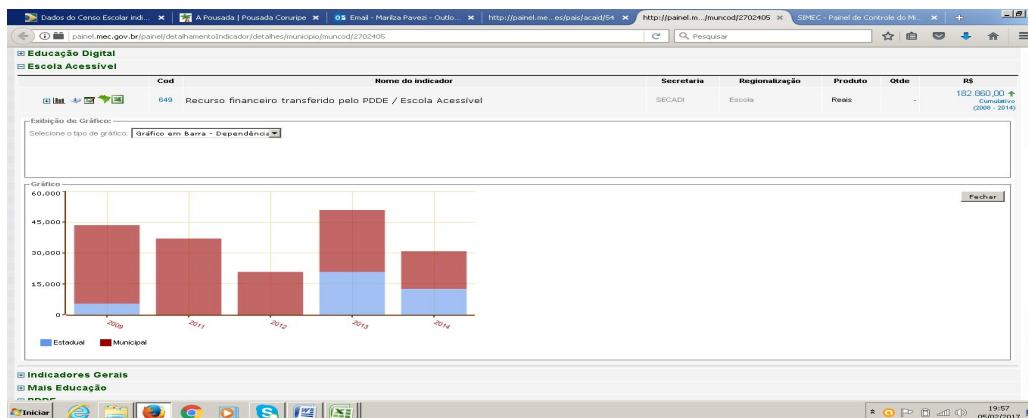
### I) Infraestrutura das escolas

Além da estrutura física das escolas como um todo, atentamos para as condições da SRM. Pudemos identificar a ausência de SRM na escola estadual. Na escola municipal identificamos a presença de alguns equipamentos que compõe o Kit destinado para a SRM tipo 1, como os itens de informática e mobiliário. No entanto, não tivemos acesso aos materiais didático-pedagógicos. O espaço da SRM era compartilhado com a coordenação da Educação Especial, que funcionou ali até o final de 2016. Percebemos que a ausência de climatização afetava sobremaneira os alunos, principalmente aqueles que frequentavam o turno vespertino.

### II) Recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade

Observamos, entre outros problemas de acessibilidade, que as condições físicas das escolas dificultavam o acesso dos alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida. O gráfico a seguir, apresenta a destinação de recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), por meio do programa Escola Acessível, às escolas públicas estaduais e municipais de Delmiro Gouveia entre 2009-2014, de forma cumulativa.

Gráfico 1 – Valores destinados a escolas públicas de Delmiro Gouveia através do PDDE/Escola Acessível (2009-2014).



Fonte: SIMEC (2009-2014).

Foram identificadas dificuldades para a solicitação de recursos por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas), e para a utilização de recursos do programa *Escola Acessível*.

Destacamos que, embora não consideremos satisfatório o financiamento da Educação pública, as formas disponíveis de acesso aos recursos precisam ser plenamente utilizados pelos entes federados, sob pena de acentuar a precarização das escolas e da educação públicas.

### III) Recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo

A realidade dos contextos observados não era de total inexistência de recursos didático-pedagógicos, mas de subutilização e necessidade de remanejamento do que existia. Os achados corroboraram os resultados de pesquisas sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, que constataram melhores condições no ambiente físico das escolas estaduais do que nas municipais (Sátyro; Soares, 2007; Cerqueira; Sawyer, 2007; Soares Neto *et al.*, 2013).

O impacto das condições físicas e materiais das escolas sobre a atuação das políticas é indiscutível, e repercute diretamente nos seus resultados.

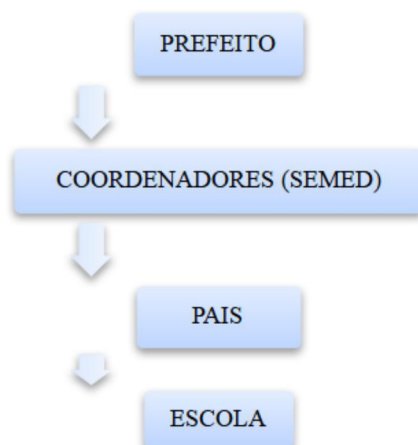
## CULTURAS PROFISSIONAIS

Os levantamentos realizados durante a pesquisa revelaram uma infinidade de elementos da cultura profissional que implicam, direta e decisivamente, na atuação das políticas de Educação Especial. No entanto, os limites do trabalho exigiram a seleção daqueles considerados mais significativos para a compreensão do objeto, como:

### I) Representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão

O nível de responsabilidade, em relação à inclusão dos alunos do PAEE, que os agentes escolares atribuíam à posição que ocupavam no campo educacional, poderia contribuir e influenciar na maneira como traduziam as políticas de Educação Especial e como atuavam com elas. Destacamos a permanência da cultura personalista de forma bastante explícita, como no exemplo a seguir, no qual a participante atribui maior responsabilidade pela inclusão à pessoa do prefeito. O exemplo também denota a existência de uma estrutura hierarquizada de distribuição de responsabilidades pela inclusão no município pesquisado.

Figura 2 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Direção da Escola Municipal (2017)



Fonte: Entrevista com Diretor de Escola Municipal, elaborado pela autora.

## II) Condução ao cargo de direção e autonomia da escola

Elegemos este elemento por compreender o sistema de ensino como uma das instâncias que contribui para a conservação e perpetuação das estruturas sociais. Observamos que a forma de gestão estabelecida nas escolas pesquisadas mantinha estreita relação com as estruturas de poder local, principalmente pela ausência de processos democráticos para a definição do cargo de direção nas escolas municipais. Este era um mecanismo que, do nosso ponto de vista, reforçava a função conservadora e reprodutora da escola.

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

A barreira do acesso ao sistema de ensino regular não estava vencida, conforme tabela abaixo que mostra brusca redução da matrícula na Educação Especial.

Tabela 3 – Dados da matrícula na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino e das Escolas Estaduais do município de Delmiro Gouveia (2010-2015)

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

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

Diversos fatores evidenciaram uma exclusão operada no interior das escolas, como: a) oferta insuficiente e inadequada de serviços de apoio à inclusão (ausência de intérprete de LIBRAS, insuficiência na oferta de AEE, profissionais contratados temporariamente e sem capacitação adequada, falhas nas adaptações arquitetônicas); b) promoção automática dos alunos do PAEE para as etapas seguintes da escolarização, desvinculada do nível de aprendizagem e desempenho; c) isolamento dos alunos do PAEE e dos profissionais que atuam com eles dentro da escola, como se fossem um corpo estranho ao ambiente da escola comum.

Estes fatores associados a outras características contextuais e ao *habitus* dos agentes escolares concorriam para a eliminação destes sujeitos do campo educacional.

## IV) Pontos de vista dos agentes escolares em relação à presença do aluno do PAEE na escola

Foi identificada certa omissão em atuar com as políticas de Educação Especial, a partir da responsabilidade que a função de professor regente e coordenador pedagógico lhes outorgava. Esta omissão parcial foi justificada com base em diversos argumentos, tendo prevalecido: falta de capacitação, ausência de orientações específicas no planejamento, e número elevado de alunos em sala de aula.

Havia resquícios do paradigma da normalização e da integração nas atitudes de alguns agentes. No caso de alunos do PAEE que se encontravam mais próximos dos padrões de normalidade, sem

grandes dificuldades de aprendizagem, a atitude dos professores regentes era mais integracionista. No entanto, ressalta-se que os agentes escolares não são os únicos responsáveis pelas políticas de Educação Especial.

## V) Concepções de Educação Especial e Inclusão subjacente às práticas escolares

Verificamos a coexistência dos modelos médico e educacional na atuação das políticas de Educação Especial. Permanecia a exigência de laudo médico para que o aluno do PAEE recebesse AEE com hora marcada na SRM, o que remete ao modelo médico, enquanto a frequência do aluno na classe comum atende ao modelo educacional na oferta de Educação Especial.

A presença dos alunos do PAEE nas classes comuns a partir de 2010 não representava, até o momento da pesquisa, sua inclusão, nem o fim da discriminação. Embora a maioria dos agentes entrevistados tivesse considerado que a inclusão do PAEE fosse responsabilidade de todos que atuam na escola, no contexto da prática, nem todos assumiam este papel.

Do nosso ponto de vista, o sistema de ensino ainda não se constituía em espaço inclusivo. A atuação das políticas de Educação Especial ainda se encontrava fortemente influenciada pelos paradigmas da normalização e da integração, em que a inclusão social resulta do esforço e da capacidade de mudança e adaptação do sujeito às condições do meio, e não o contrário.

## VI) Responsáveis legítimos pela educação dos alunos do PAEE e responsáveis eventuais

Na realidade observada, os agentes reconhecidos como legítimos responsáveis pela educação eram os professores, concursados ou contratados. Apesar disto, eventualmente, pessoas alheias ao processo educacional eram investidas desta autoridade, uma prática que estava naturalizada nos contextos pesquisados.

Destacamos alguns aspectos centrais nesta prática: a) embora os substitutos eventuais atuassem no ensino, eles não respondiam pelos resultados da aprendizagem dos alunos; b) ainda que fossem remunerados pelo dia ou horas trabalhados por aquele que o contratava, o substituto não possuía vínculo empregatício e nenhum direito trabalhista; e c) entre o professor titular e o substituto, as relações de poder se aproximavam daquelas entre os coronéis e seus dependentes, em que o professor titular, de posse da vaga conquistada através de concurso público ou contrato temporário, fazia uso desta vaga como bem entendesse, subjugando aquele que considerava inferior, por não ter a posse de uma vaga.

A análise desta dimensão contextual revelou a construção de uma cultura profissional própria em cada escola, a partir dos valores, crenças, hábitos e costumes permeados pelos processos administrativos específicos dos sistemas de ensino. A cultura profissional, portanto, influencia na maneira como os agentes escolares colocam uma política em ação. Desta forma, a atuação pode ser mais ou menos favorável ao sucesso de determinada política.

## CONTEXTOS EXTERNOS

Elementos dos contextos externos exercem pressão e influências nas maneiras como os agentes escolares atuam com as políticas educacionais. Destacamos os seguintes elementos dos contextos externos:

I) Ponto de vista dos agentes pesquisados quanto à imagem da escola junto à comunidade local e autoridades educacionais

A partir dos dados levantados, inferimos que a imagem e as relações da escola com as autoridades educacionais podiam interferir na atuação das políticas de Educação Especial. Algumas formas de interferência identificadas foram: a) privilégios na destinação de recursos; b) ou *boicote* em relação a estes recursos; c) diferentes tratamentos em relação ao recrutamento, capacitação e atendimento às demandas de pessoal das escolas.

Percebemos que as relações de poder, no contexto observado, estavam muito marcadas pelo compadrio, pela troca de favores, ao invés de estarem baseadas na legalidade.

II) Relevância ou não do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas práticas educacionais

Destacamos este elemento dos contextos externos por ser apontado como influente na definição de políticas e práticas educacionais. Levantamento de pesquisas sobre este tema, realizado por Bonamino e Sousa (2012), apontaram as seguintes conclusões: a) forte influência das avaliações em larga escala “[...] no delineamento das políticas educacionais e em consequência, seu potencial de direcionar o *que, como e para que ensinar*” (Bonamino, Sousa, 2012, p. 386, grifos dos autores); e b) que o IDEB era foco de preocupação de diretores e professores em relação à preparação dos alunos para os testes, o que implicaria em redefinições/reduções do currículo. No entanto, constatamos que as ações dos agentes escolares envolvidos na pesquisa, em relação ao IDEB, estavam na contramão dos resultados de pesquisas sobre a avaliação em larga escala no Brasil, ou seja, o IDEB não interferia nas práticas escolares.

III) Políticas de apoio à gestão escolar, oferecidas pela SEDUC/AL, 11ª GERE e SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de Delmiro Gouveia, a fim de favorecer a inclusão.

A existência ou inexistência de políticas de apoio à gestão escolar exerce grande influência na atuação das políticas educacionais pelas escolas. Detectamos a inexistência de políticas permanentes de apoio às escolas, a fim de que se constituíssem em ambientes inclusivos. Pareceu-nos que, ao passo do surgimento da demanda, alguma medida emergencial era aplicada. A exigência do laudo criava fôlego para as secretarias, tanto no sentido financeiro quanto no que se refere ao recrutamento de pessoal. O fato da quase totalidade dos agentes da Educação Especial serem contratados temporariamente era um grande complicador, pois causava descontinuidade dos serviços de apoio.

Embora a inclusão dos alunos do PAEE estivesse instituída nos documentos que normalizam a Educação Especial, pareceu que não estava ainda instituída no contexto da prática. Isto pode decorrer do fato de que as políticas são pensadas para os melhores contextos possíveis, sem levar em conta as condições objetivas das realidades particulares.

IV) Expectativas dos agentes envolvidos na pesquisa e seu ponto de vista sobre a expectativa dos pais em relação aos alunos do PAEE

Consideramos que as ações de agentes escolares podem ser fortemente influenciadas por suas expectativas, e também por aquelas que acreditam que os pais dos alunos do PAEE nutrem em relação às possibilidades de desenvolvimento destes alunos.

Constatamos que a maioria dos agentes participantes da pesquisa (15 dos 19 entrevistados) apresentava expectativas positivas em relação aos efeitos da escolarização para os alunos do PAEE. Nestes casos, as expectativas concentram-se principalmente em temas como: desenvolvimento da autonomia destes alunos, sua inserção no mercado de trabalho, sua aprendizagem e inclusão social.

Estes efeitos apareceram diretamente atrelados à ampliação do acesso, à garantia da permanência e à melhoria no atendimento educacional.

A implicação das expectativas reveladas, do nosso ponto de vista, poderia se manifestar na redução das aspirações destes alunos em relação ao seu desempenho/sucesso e prosseguimento na escola. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 215), “[...] as condições objetivas determinam simultaneamente as aspirações e o grau em que estas podem ser satisfeitas”.

As pressões e expectativas externas emanam tanto das autoridades educacionais nacionais, estaduais e locais, como dos agentes que atuam na Educação em seus diversos setores, e dos demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários). A influência desta dimensão contextual na atuação das políticas implica na construção da autonomia da gestão das políticas pelas escolas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Diante do exposto, conclui-se que: a) o estado de Alagoas tende a reproduzir as políticas nacionais, no que diz respeito aos textos legais que normalizam a Educação Especial; b) a presença do Estado é insuficiente na garantia das condições mínimas para a atuação dessas políticas no contexto da prática, agravando as dificuldades em transformar o sistema de ensino de Alagoas em espaço inclusivo.

Neste sentido, a educação ofertada aos alunos do PAEE nas escolas das redes públicas do estado de Alagoas, configura-se como um atendimento limitado com relação ao acesso, qualidade e oportunidades de desenvolvimento. Trata-se de uma oferta educacional que não tem garantido o direito à educação para a totalidade dos sujeitos, dificultando o seu desenvolvimento máximo possível.

Esta constatação não assume caráter fatalístico, pois:

(...) uma revolução simbólica desarranja estruturas cognitivas e às vezes, em certa medida, estruturas sociais. Quando bem-sucedida, ela impõe novas estruturas cognitivas que pelo fato de se generalizarem, de se difundirem, de habitarem o conjunto num universo social dos sujeitos que percebem tornam-se imperceptíveis. Nossas categorias de percepção e apreciação, as que normalmente empregamos para entender as representações do mundo e o próprio mundo, nasceram dessa revolução simbólica bem-sucedida. (Bourdieu, 2014, p. 122).

Assim, acreditamos na possibilidade de superação da condição observada, por meio da disseminação do conhecimento como fator desencadeador da crise necessária para a revolução simbólica bem-sucedida.

**REFERÊNCIAS**

- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F.Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro: Memória e Sociedade.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas* (S.Miceli, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas* (C.R. da Silveira & D. M. Pegorim, Trad.). São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Coord.), *A miséria do mundo* (4ª ed., pp. 481-486). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.
- Bowe, R., Ball, S. J. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Cerqueira, C. A. & Sawyer, D. R. O. T. (2007). Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. *Rev. bras. estud. popul.* [online], 24 (1), 53-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/nXrMqZwppMgm9YL8qLzFtcS/?lang=pt&format=pdf>
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Ferreira, A., Schimanski, E. & Bourguignon, J. (2012). A triangulação como recurso metodológico na pesquisa social. In J. Bourguignon & C. Oliveira Junior (Eds.), *Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias* (pp. 129-150). Ponta Grossa: Toda Palavra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>



Lei nº 5.805, de 31 de janeiro de 1996. (1996). Institui a Semana Estadual da Pessoa Portadora de Deficiências. Alagoas, Maceió, 31 de janeiro de 1996.

Lei nº 6.757, de agosto de 2006. (2006). Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2006 a 2015. Alagoas, Maceió, agosto de 2006.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acesso em 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016. (2016). Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE). Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: [https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf)

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>

Nascimento, E. F. (2014). Delmiro Gouveia e a Educação na Pedra. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.

Nota Técnica Conjunta nº 01/2014. (2014). Estabelece metodologia para fins de operacionalização do FUNDEB em 2015. Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33912/447671/NOTA+T%C3%89CNICA+CONJUNTA+N%C2%BA+01+DE+2014/d61c18b9-3031-4aaebc9d-eafd16fe71dd>

OMS. (2012). Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization - OMS, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPCD, 2012. 334 p.

Pavezi, M. (2018). Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas (Tese de Doutorado). Ponta Grossa, Paraná, Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Portaria SEDUC nº 1.325/2016. (2016). Estabelece a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Acesso em 9 de abril. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/305-portaria-seduc-n-1-325-2016>

Portaria SEDUC nº 195/2016. (2016). Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino/SEE para o ano letivo de 2016. Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/303-portaria-195-2016>

Portaria SEDUC nº 12.764/2016. (2016). Estabelece normas e procedimentos para o processo de matrícula na Rede Estadual de Ensino / SEDUC para o ano letivo de 2017. Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/component/jdownloads/send/111-2016/311-portaria-seduc-n-12-764-2016-estabelece-normas>

Rafante, H. C. (2015). Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do Cenesp. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED, GT 15, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Acesso em 9 de abril de 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

Rosa, S. S. da. (2019). Uma introdução as ideias e as contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 4, 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.4.004>

Sátyro, N.; Soares, S. (2007). A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Texto para Discussão, Brasília, DF, n. 1267. Disponível em: [https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4494:td-1267-a-infra-estrutura-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-um-estudo-com-base-nos-censos-escolares-de-1997-a-2005&catid=307:2007&directory=1](https://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4494:td-1267-a-infra-estrutura-das-escolas-brasileiras-de-ensino-fundamental-um-estudo-com-base-nos-censos-escolares-de-1997-a-2005&catid=307:2007&directory=1)

Soares Neto, J. J., Jesus, G.R. de, arino, C. A. & Andrade, D. F. de. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, 24(54), jan./abr., 78-99.

Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. Práxis Educativa, 7(1), 53-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.00031>