

Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática

Marilza Pavezi
Universidade Federal de Alagoas
marilzapavezi2009@hotmail.com

Resumo: O artigo explora as principais contribuições da teoria da atuação (*theory of policy enactment*), elaborada por Ball, Maguire e Braun (2016). Tais contribuições foram desenvolvidas a partir da utilização da referida teoria na análise das Políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas. Argumenta-se que a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral.

Palavras-chave: Teoria da atuação. Políticas de Educação Especial. Política Educacional.

Contribuciones de la teoría de actuación: análisis desde una investigación sobre políticas de Educación Especial en el contexto de la práctica

Resumen: El artículo explora las principales contribuciones de la *theory of policy enactment* (en acto) elaborada por Ball, Maguire y Braun (2016). Tales contribuciones fueron desarrolladas desde la utilización de la referida teoría en el análisis de las Políticas de Educación Especial en el Estado de Alagoas, Brasil. Se argumenta que la teoría de la actuación ofrece elementos significativos para un análisis amplio y contextualizado de las políticas educacionales en general.

Palabras clave: Theory of policy enactment. Políticas de Educación Especial. Política Educacional.

Contributions of the theory of policy enactment: analysis based on a study on Special Education policies in the context of practice

Abstract: This paper explores the main contributions of the theory of policy enactment authored by Ball, Maguire and Braun (2016). These contributions were developed from the use of this theory in the analysis of Policies for Special Education in the State of Alagoas, Brazil. The theory of policy enactment is seen to offer significant elements for a broad and contextualized analysis of educational policies in general.

Keywords: Theory of policy enactment. Special Education Policies. Education Policy.

Introdução

O objetivo deste artigo é explorar as contribuições da teoria da atuação, desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016). Alguns autores brasileiros têm indicado que a teoria da atuação complementa elementos que já haviam sido citados na abordagem do ciclo de políticas, principalmente no que se refere à análise do contexto da prática (JOSLIN, 2017; MARCONDES; FREUND; LEITE, 2017; MAINARDES, 2018a).

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a análise de políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), a qual se desenvolve em um ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, da produção do texto e da prática¹. A caracterização destes contextos pode ser assim resumida: a) contexto de influência: é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; b) contexto da produção do texto: nele 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; c) contexto da prática: é onde a política é colocada em ação e está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências² (MAINARDES, 2006).

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

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

Os autores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Portanto, o conceito assumido pelos autores é o da *atuação*, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução.

Os processos de interpretação e de tradução são distintos, mas interdependentes. 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?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). As interpretações são elaboradas em reuniões de equipes de liderança, por exemplo, pela equipe da Secretaria de Educação, em que são produzidas formas de apresentação

¹ A abordagem do ciclo de políticas tem sido empregada por diversos pesquisadores brasileiros. A respeito do uso desta abordagem, ver Mainardes (2006, 2015, 2018a); Mainardes e Marcondes (2009); Oliveira e Lopes (2011); Mainardes, Ferreira e Tello (2011); Mainardes e Stremel (2015); Mainardes e Gandin (2013a, 2013b); Avelar (2016); Lopes (2016); Lopes e Macedo (2011); Macedo (2016) e Lima; Souza; Luce (2018).

² Ao aprofundar sua análise e responder às críticas feitas ao ciclo de políticas, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos: o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política. Estes dois contextos inserem-se e ampliam os aspectos a serem analisados nos âmbitos da prática e da influência, respectivamente, sendo considerados uma extensão deles (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

dos objetivos da política, com a finalidade de orientar a prática. Estas interpretações são apresentadas às equipes escolares em reuniões, eventos, ou em forma de textos.

A tradução aproxima-se das linguagens da prática, e

[...] é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo 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, grifos dos autores).

No processo de tradução, os agentes escolares dão concreticidade à política, transformando-a em materiais pedagógicos, cartazes, conceitos, orientações, procedimentos, entre outros.

O papel do contexto na atuação da política é analisado por Ball, Maguire e Braun (2016) a partir das seguintes 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 *Ofsted*³, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

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

Cada objeto revelará os aspectos ou elementos a serem analisados nas diversas dimensões contextuais. Tomando como objeto as políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas (PAVEZI, 2018), elegemos um conjunto de elementos do contexto da prática a fim de analisar em que medida a atuação destas políticas estava garantindo o direito educacional aos alunos do público-alvo da Educação Especial – PAEE. Apresentamos, a seguir, uma síntese da aplicação da teoria da atuação da Política nesta pesquisa.

³ *Ofsted (Office for Standards in Education)* - Responsável estatal pelos padrões de Educação: é o departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Foi estabelecido em 1993 sob efeito do ato de fundação em 1992.

Análise das políticas de Educação Especial no contexto da prática: aplicando a teoria da atuação

Nesta seção, apresentamos uma síntese da utilização da teoria da atuação da política na análise das políticas de Educação Especial do Estado de Alagoas, embora tenhamos utilizado esta teoria combinada a outras⁴ na realização da pesquisa. Salientamos que a definição dos elementos a serem analisados em cada dimensão contextual só foi finalizada após o levantamento de dados. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram entrevista semiestruturada; observação e análise documental.

O contexto da prática, nesta pesquisa, envolveu duas escolas públicas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. 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:

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-nas 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

⁴ Na elaboração da referida tese, utilizamos a estratégia da *teorização combinada*, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), e de conceitos da Teoria Social de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007, 2004, 2001). A respeito do conceito de *teorização combinada*, ver Mainardes (2017, 2018b).

não do diretório à educação aos alunos do PAEE, focalizamos alguns elementos, sintetizados a seguir:

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

Para analisar este elemento, coletamos dados sobre diversos aspectos imprescindíveis para a atuação das políticas de Educação Especial, como oferta de atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos multifuncionais – SRM; oferta de outros serviços de apoio à inclusão; contratação e capacitação de pessoal para atuar com alunos do PAEE; evolução da matrícula na Educação Especial, entre outros.

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 que a Escola Estadual encontrava-se distante das autoridades educacionais, e apresentava várias fragilidades na atuação das políticas, entre as quais: a) ausência de oferta de AEE em SRM; b) oferta de apoio aos alunos do PAEE exclusivamente pela atuação de uma auxiliar de sala, mediante apresentação de laudo; c) a quase totalidade dos agentes que atuavam na Educação Especial era contratada como temporário e não recebia capacitação; d) os cargos que exigiam formação e habilidades específicas não eram preenchidos, entre outras.

Por outro lado, a Escola Municipal estava, geograficamente, próxima das autoridades educacionais. No entanto, a atuação das Políticas de Educação Especial não se revelou mais adequada do que o observado na Escola Estadual. Percebemos que: a) a oferta de AEE em SRM era insuficiente, não atendendo toda a demanda da rede municipal, pois, de 13 SRM destinadas ao município, apenas três estavam em funcionamento; b) havia evasão ou ausência de matrícula dos alunos do PAEE nas escolas regulares; c) eram poucas as pessoas capacitadas para atuar com alunos do PAEE; d) faltava interlocução entre o setor de coordenação da Educação Especial com os demais setores da SEMED, com as instituições filantrópicas que atendiam pessoas com deficiência e com outras secretarias municipais, como a de Saúde e a de Assistência Social; e) era ofertado acompanhamento por uma cuidadora, sem formação adequada, apenas para os alunos com laudo de autismo, entre outras.

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*⁵, foi possível observar que o fator socioeconômico não era apontado como determinante para a busca ou não de serviços de apoio à inclusão pela família. A questão cultural e o desconhecimento quanto aos direitos das pessoas com deficiência, bem como dos direitos educacionais dos alunos do PAEE aparentavam ser fatores limitadores nesta busca.

⁵ Estas denominações estavam presentes nos Projetos Político-pedagógicos - PPP 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). Em sua pesquisa apresentada na obra *A Distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu (2007) classificou os agentes participantes em função de critérios de homogeneidade dos *habitus* verificados em seus estilos de vida. Na referida pesquisa, o autor utilizou as seguintes denominações: a) classes populares; b) classes médias; e c) classes superiores ou dominantes (BOURDIEU, 2007). Nesta perspectiva, de acordo com as declarações das agentes entrevistadas, as escolas pesquisadas atendiam à população da classe popular.

III) Dados sobre matrículas na Educação Especial

O ponto de partida para a garantia do direito à Educação é a matrícula, pois assegura juridicamente o acesso à escola. Portanto, os dados sobre matrículas dos alunos do PAEE são relevantes para a análise da atuação das Políticas de Educação Especial no contexto da prática. Observamos que, na Escola Estadual: a) a matrícula de alunos do PAEE vinha sendo realizada. No entanto, não foi possível afirmar se correspondia a toda a demanda deste público; b) a oferta de AEE em SRM não contemplava todos os alunos do PAEE em razão da quantidade reduzida e da má distribuição das SRM em relação às demandas apresentadas; c) com a extinção da SRM na Escola Estadual, os alunos sem laudo continuaram frequentando exclusivamente as classes comuns, em outras palavras, deixaram de receber AEE e não passaram a ser acompanhados por auxiliar de sala. Isto representou uma redução de 21 alunos do PAEE, declarados no Censo de 2014, para 4 no Censo de 2015.

Na Escola Municipal, embora as matrículas na Educação Especial fossem mais expressivas e o número de SRM suficiente, detectamos inúmeras dificuldades na atuação da Política de Educação Especial, como: a) muitas SRM inoperantes, principalmente aquelas destinadas aos povoados⁶, que não tinham estrutura adequada para sua instalação; b) nem todos os alunos do PAEE recebiam AEE; c) alguns alunos recebiam AEE no mesmo turno em que frequentavam a classe comum; d) oferta de acompanhamento por uma cuidadora apenas para alunos com laudo de autismo.

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 as adaptações arquitetônicas eram ínfimas e consideradas inadequadas pelos agentes escolares. 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).

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

As observações nos contextos situados possibilitaram analisar este elemento a partir da estrutura física das escolas, a fim de tecermos considerações quanto à implicação da infraestrutura na atuação das políticas de Educação Especial. Foram analisados, entre outros aspectos: o tamanho das escolas, quantidades de salas de aula, existência de espaços adequados para biblioteca, quadras de esporte, cozinha, banheiros, climatização, adaptações arquitetônicas, entre outros. Além da estrutura física das escolas como um todo, atentamos para as condições da SRM. Pudemos identificar 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 na Escola Municipal.

⁶ Povoado é a denominação dada à região habitada e localizada na zona rural do município.

II) Recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade

Para a análise deste elemento, realizamos um levantamento quanto às fontes de recursos disponíveis. O financiamento da Educação nas escolas públicas ocorre através de programas federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (um dos subprogramas é o *Escola Acessível*), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB e o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Estes recursos e sua gestão são descentralizados através do Caixa Escolar. Outros repasses de recursos federais estão atrelados à elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR pelo gestor estadual ou municipal.

Observamos, entre outros problemas de acessibilidade, que as condições físicas das escolas dificultavam o acesso dos alunos cadeirantes ou com mobilidade reduzida. Estes problemas poderiam estar relacionados às dificuldades que as escolas enfrentavam para a solicitação de recursos por meio do PAR, e devido à subutilização de recursos do programa *Escola Acessível*. Destacamos que, embora não consideremos o financiamento da Educação pública satisfatório, 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. Alunos do PAEE requerem a utilização de uma diversidade de recursos para que sejam atendidas suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a quantidade, a diversidade e qualidade destes recursos, bem como sua utilização adequada são fatores que diferenciam qualitativamente a atuação das Políticas de Educação Especial.

Nossos achados corroboraram os resultados de pesquisas sobre a infraestrutura das escolas brasileiras, que constatarem 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. A análise desta dimensão contextual possibilita perceber as estratégias e a criatividade dos agentes que, mesmo diante da limitação de recursos materiais, colocam as políticas em ação e respondem por seus resultados.

Culturas profissionais

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

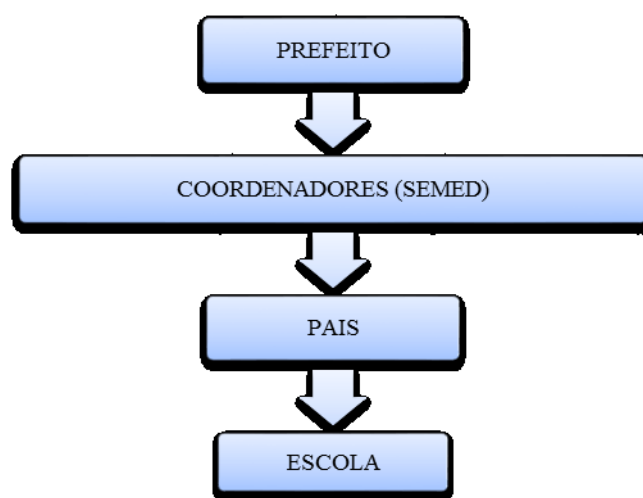
O processo de colocar uma política em ação envolve sua recontextualização a partir da interpretação e da tradução, que ocorrem em diferentes instâncias. Portanto, ainda que o foco desta dimensão tenha sido o contexto escolar, abordamos as interpretações e traduções de agentes que atuavam em outras instâncias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

Os levantamentos realizados durante a pesquisa revelaram uma infinidade de elementos da cultura profissional que implicam, direta e decisivamente, na atuação das Políticas de Educação Especial. No entanto, os limites 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.

Figura 1 – Representação da responsabilidade pela Educação Especial no Estado de Alagoas: o ponto de vista da Direção da Escola Municipal (2017)



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

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. Este era um mecanismo que, do nosso ponto de vista, reforçava a função conservadora e reprodutora da escola.

Ao ser indicado para esta posição, o diretor tornava-se representante legítimo dos interesses do Estado. Nesta situação, havia a supremacia do campo do poder simbólico (Estado) sobre o campo educacional. Portanto, entendemos que o nível de autonomia na gestão escolar era limitado, o que poderia interferir nas maneiras de atuação das políticas de Educação Especial.

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

Este elemento direcionou nossa atenção para as práticas escolares voltadas ao cumprimento da lei, no que diz respeito ao acesso dos alunos do PAEE ao ensino regular e ao AEE. Percebemos que, para serem declarados como alunos da Educação Especial e, então, terem

acesso ao AEE, as escolas pesquisadas exigiam laudo que atestasse a deficiência do aluno. As escolas não negavam a matrícula na ausência do laudo, mas o aluno era atendido apenas na classe comum.

A barreira do acesso ao sistema de ensino regular não estava vencida. Um indicativo da não transposição da barreira do acesso estava evidente na brusca redução da matrícula na Educação Especial, verificada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em relação às matrículas no Ensino Fundamental I.

Constatamos que grande parte dos alunos do PAEE matriculados nas escolas pesquisadas, principalmente aqueles com maiores dificuldades de adaptação e aprendizagem, vinham sendo *excluídos do interior* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). Identificamos diversos fatores que evidenciaram esta 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

A presença de alunos do PAEE nas escolas regulares pode ser considerada recente. Portanto, compreendemos que a reação dos agentes escolares diante destes alunos, na escola e classe comum, concorre sobremaneira para a definição das atitudes em relação a eles. Tais atitudes podem contribuir ou prejudicar o processo de inclusão.

Identificamos 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.

Identificamos resquícios do paradigma da *normalização* e da integração nas atitudes de alguns agentes. No caso de alunos do PAEE que se encontravam mais próximos dos padrões de normalidade, sem grandes dificuldades de aprendizagem, a atitude dos professores regentes era mais integracionista. Portanto, inferimos que a aceitação da inclusão dos alunos do PAEE, na realidade observada na Escola Estadual, era proporcional aos encargos que suas necessidades educacionais ou de outra ordem acarretavam a cada agente escolar.

Destacamos que os agentes escolares não são os únicos responsáveis pelas Políticas de Educação Especial. Desde sua inserção na agenda global das Políticas Educacionais, ela sofre influências e disputas. Observamos que, na estrutura da educação nacional, bem como na estrutura da Educação do Estado de Alagoas, a Educação Especial ocupava posição coadjuvante, o que poderia interferir na proposição e na atuação de políticas próprias.

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

Consideramos este elemento fundamental na definição das ações dos agentes escolares em relação aos alunos do PAEE. 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.

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

Este elemento emergiu durante as observações no contexto da prática, e revelou-se imprescindível para a pesquisa. 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, 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) destinação de recursos; b) recrutamento e capacitação de pessoal; ou c) *boicote* em relação a estes recursos.

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 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 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 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.

Possibilidades e limites do uso da teoria da atuação em pesquisas de Políticas Educacionais

Nesta seção, sintetizamos as contribuições da teoria da atuação em pesquisas de Políticas Educacionais e alguns aspectos a serem levados em conta pelos pesquisadores.

As contribuições da teoria da atuação para a pesquisa de Políticas Educacionais são as seguintes:

a) a Teoria da atuação destaca a importância de *levar o contexto a sério* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) nas pesquisas sobre Políticas Educacionais. Isto significa que é necessário reunir muitos dados sobre a política investigada, bem como buscar compreender o contexto econômico, social, político e material no qual a política foi formulada e colocada em ação;

b) a Teoria da atuação dá especial ênfase aos sujeitos envolvidos na atuação da política, no contexto da prática. Isto envolve uma permanência no campo (contexto da prática), bem como o emprego de procedimentos de coleta de dados (entrevistas, observações, etc.);

c) esta teoria subsidia a análise da influência exercida por pressões e expectativas externas e internas na atuação das políticas educacionais, bem como a percepção do nível de autonomia na gestão destas políticas no contexto da prática.

Ao utilizá-la como referencial teórico, é importante que o pesquisador leve em consideração os seguintes aspectos:

a) Por se tratar de uma teoria que subsidia a pesquisa de processos micropolíticos que ocorrem no contexto da prática, é necessário, a fim de evitar o reducionismo das análises, que haja articulação entre o macro e o microcontexto, no que diz respeito aos dados referentes à formulação e atuação da política investigada. Para tanto, na pesquisa mencionada, utilizamos a estratégia da *teorização combinada*, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), da teoria da atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e de conceitos da Teoria Social de Pierre Bourdieu, com destaque aos conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007, 2004, 2001). Na teoria social de Pierre Bourdieu, o espaço social ou campo social é entendido como um macrocosmo constituído por diversos microcosmos. Os microcosmos são subcampos que se configuram como segmentos do todo social e se inter-relacionam. Portanto, os contextos da abordagem do ciclo de políticas e as dimensões contextuais da teoria da atuação estão inseridos no campo social. Na análise de políticas educacionais é necessário identificar e investigar os

campos e subcampos nos quais as políticas são discutidas, disputadas, transformadas em texto e colocadas em ação;

b) A teoria da atuação da política como referencial analítico pode ser ampliada com a definição de um conceito/concepção de política e política educacional, bem como da definição de uma concepção de Estado;

c) Uma estratégia para facilitar a exploração do contexto da prática, ao operar com a teoria da atuação, é a elaboração de questões para as quais o pesquisador buscará respostas durante sua incursão no campo.

Conclusões

Neste artigo, exploramos as contribuições da teoria da atuação a partir da sua aplicação em uma pesquisa sobre as Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. Argumentamos que a teoria da atuação oferece elementos significativos para uma análise ampla e contextualizada das políticas educacionais em geral. Além disto, configura-se como alternativa bem fundamentada para substituir a visão de que as políticas são meramente implementadas. A principal contribuição da teoria da atuação é indicar que as políticas são colocadas em ação em contextos específicos, por atores que as interpretam e as traduzem de formas diversas.

ANEXO A

Lista de pesquisas e publicações que utilizam ou discutem a teoria da atuação (*theory of policy enactment*) (2012-2018)

Teses e Dissertações

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FERREIRA, A. C. **Tradução da política pela escola**: um estudo exploratório sobre o Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FRANÇA, M. **Da política de criação à política em ação**: uma análise da oferta de ações formativas pelo Centro de Estudos de Línguas de Rio Branco - Acre. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação), Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GOMES, R. V. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HOJAS, V. F. **SARESP**: a escola como produtora de políticas. 2017. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

JOSLIN, M. F. A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

JOSLIN, M. A. **Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa – PR.** 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do Ensino Fundamental no município do Rio de Janeiro.** 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, R. S. M. **Política de avaliação de sistema e a gestão do resultado da Prova Brasil na escola.** 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, L. M. **A tradução da internacionalização no contexto da prática da pós-graduação *stricto sensu*.** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas.** 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, R. I. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política.** 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau, 2017.

ROCHA, R. N. **Política de inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC.** 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2014.

Resenhas

JOSLIN, M. F. A. Reseña de libro: Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-8, 2017.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Resenha: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017.

Entrevista

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016.

Artigos

CUNHA, K. S.; CUNHA, M. Professores, violência e convivência social: por uma cultura da paz. **Revista Pistis Praxis**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 36-58, jan./abr. 2018.

HOSTINS, R. C. L. A tradução da política de avaliação pelos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **RASE – Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, 2017, v. 10, n. 2, p. 254-267, 2017.

LEITE, V. F. A. O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 47-55, jan./abr. 2014.

LEITE, V. F. A.; ABREU, L. S. O inédito-viável na democratização da escola em tempos de privação de direitos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1152-1175, dez. 2017.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392- 410, set./dez. 2013.

LUNARDI MENDES, G. M. Lost in translation? Professores, tecnologias e inovação na sala de aula. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 61-72, set./dez. 2017.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016.

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. F. B. A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 159-176, 2018.

PACHECO, D. R.; PIRES, C. M. C. Materiais curriculares de Matemática e suas relações com políticas públicas brasileiras. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 1, n. 3, p. 256-276, set./dez. 2017.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S. Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em política educacional: do planejamento ao metatexto. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 168-187, set. 2017.

PEREIRA, R. I.; HEINZLE, M. R. S. Política de redesenho curricular em movimento no Ensino Médio: contextualização e estado da questão. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, p. 54-76, nov. 2017.

SANTOS, J. M. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria da Atuação e do Ciclo de Políticas. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016.

SEGABINAZZI, M.; LUNARDI MENDES, G. M. Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 808-825, set./dez. 2017.

SEGABINAZZI, M.; LUNARDI MENDES, G. M.; PLETSCH, M. D. O estudo dos campos de tradução de uma mesma política: análise das tecnologias digitais no AEE. **InterMeio**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 103-126, jan./jun. 2015.

SILVA, A. A. P. Perspectiva crítica da educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente. **Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, v. 8, n. 1, p. 138-158, jan./jun. 2016.

Trabalhos em eventos

AMARAL, L. F.; MARCONDES, M. I.; FREUND, C. S. Avaliações externas e trabalho docente: em foco os coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUCESSO ESCOLAR, 1., 2017, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2017. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51125/1/Atas_CIAASE_v04.pdf#page=127>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BÜTTENBENDER, M. F.; LUNARDI MENDES, G. M. O mapa dos concursos públicos em dez redes municipais de ensino: o perfil profissional do professor de Educação Especial após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: COLBEDUCA – COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Minho; UDESC, 2017.

CHRISTO, S. V.; LUNARDI MENDES, G. M. Ensino colaborativo/coensino/bidocência na educação inclusiva: dos documentos legais ao contexto da prática. In: COLBEDUCA – COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Minho; UDESC, 2017.

GIGANTE, C. C. Programa Mais Educação e sua tradução na política. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

LUNARDI MENDES, G. M. et al. Avaliação em larga escala e políticas de educação inclusiva nos municípios catarinenses. In: CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2018, Brasília. **Anais...** Brasília: FNPE, 2018.

LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Minho; UDESC, 2017.

RAMOS PIRES, Y.; LUNARDI MENDES, G. M. Diferenciação curricular na Educação Especial: políticas brasileiras e práticas curriculares no Ensino Fundamental. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Minho; UDESC, 2017.

SEGABINAZZI, M. De um texto às suas diferentes traduções: sobre política, gestão e tecnologias digitais nas redes municipais de educação do Brasil. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: PORTUGAL TERRITÓRIO DE TERRITÓRIOS, 9., 2016, Faro. **Anais...** Faro: APS, 2016.

TOMÁZ, M. H.; SANTOS, A. B. Políticas Educacionais e a curricularização da extensão universitária. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Minho; UDESC, 2017.

Referências

- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O Programa Paraná Digital: contexto da produção do texto da política. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1 – 18, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.003>
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.
- CERQUEIRA, C. A.; SAWYER, D. R. O. T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-30982007000100005>
- JOSLIN, M. F. A. Reseña de libro: Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-8, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.011>
- LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-29, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.008>

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2111>

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2075>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen Ball. **Olhares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, 2018a. (no prelo).

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da Política Educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018b. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 143-167.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, v. 11, n. 3, p. 256-264, nov. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840985>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015>

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: Downloads - Abordagem do ciclo de políticas – Stephen Ball. Ponta Grossa: UEPG, 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 9 abr. 2018.

MARCONDES, M. I.; FREUND, C.; LEITE, V. F. Resenha: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.019>

OLIVEIRA, A.; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: Texto para Discussão n. 1267, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae245420131903>

Recebido: 30/04/2018

Versão corrigida recebida: 13/06/2018

Aceito: 21/06/2018

Publicado online: 22/06/2018

Marilza Pavezi

Professora da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. Mestre em Educação (UFPR). Doutora em Educação (UEPG).
