

Educação Inclusiva: Uma Avaliação De Implementação No IFPE-Pesqueira/PE

Ana Karine Laranjeira de Sá. Professora Do Curso De Bacharelado Em Enfermagem No IFPE-Pesqueira; Mestra Profissional Em Políticas Públicas Pela UFPE. E-mail: aklenf@hotmail.com

Resumo

Esse artigo apresenta a importância da política de educação inclusiva, efeitos do federalismo e descentralização, destaca o ciclo de políticas públicas, com ênfase aos elos de implementação e avaliação, como processos fundamentais a serem analisados na garantia de uma educação para todos, permeado pela aprendizagem das minorias. O objetivo principal é avaliar a qualidade de implementação da política de educação inclusiva no Instituto Federal de Pernambuco-Pesqueira. Metodologicamente, o desenho de pesquisa é de caráter descritivo, de cunho quanti-qualitativo, emprega a estatística descritiva, com auxílio de gráficos e tabelas; como método de análise das afirmativas têm-se a análise de componentes principais (ACP), cujo instrumento é um survey com perguntas abertas e fechadas, aplicados sob entrevista a 266 pessoas (burocratas de rua e público-alvo da política), com 97% de participação; Todas as análises estatísticas foram realizadas a partir do Statistical Package for Social Sciences. Resultados: o IFPE-Pesqueira, atinge 69,27% dos indicadores estabelecidos na caracterização geral de inclusão; 52,94% dos dispositivos legais; 71,1% dos docentes dizem ser pouco experientes e 19,3% não possuem experiência com alunos com deficiência e na ACP não se percebem competentes pedagogicamente para atuar com discentes dentro de suas diversidades e com deficiência, com média de 0,544. Conclui-se que a avaliação de implementação da política de educação inclusiva nessa Instituição é um instrumento capaz de visualizar as falhas, ganhos e benefícios, sendo possível, dessa forma, traçar um plano para melhorar a qualidade deste tipo específico de educação, cujo ponto marcante é a necessidade de investimento na atualização do docente quanto ao tema, possibilitando favorecer a competência pedagógica..

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Implementação; Avaliação; Educação Inclusiva.

Abstract

The objective of this paper is to discuss the construction and consolidation of Conditional Income Transfer Programs in Brazil and Argentina (until the implementation of the two main programs - Bolsa Familia and Universal Assignment for Children, respectively), while the main instruments of action to reduce social asymmetries, hunger and poverty, representing a new approach and a new approach to social policies in Latin America. The advent of the PTCRs as an instrument to combat social asymmetries during the 1990s marks an inflection of the conception of social policy in Brazil and Argentina, from a perspective of fighting poverty in the short term for investment in human capital and overcoming long-term poverty, in line with World Bank guidelines. The notion of social spending comes to be accompanied by an instrumental calculation, according to which the effectiveness of State action could be measured in terms of its productive impact This article presents the importance of inclusive education policy, the effects of federalism and decentralization, the cycle of public policies, with emphasis on the links of implementation and evaluation, as fundamental processes to be analyzed in guaranteeing an education for all, permeated by the learning of

minorities. The main objective is to evaluate the quality of implementation of the inclusive education policy at the Federal Institute of Pernambuco-Pesqueira. Methodologically, the research design is descriptive in quantitative-qualitative terms, employing descriptive statistics, with the aid of graphs and tables; as the method of analysis of the affirmatives, the principal component analysis (ACP) is analyzed. Survey with open and closed questions, applied under interview to 266 people (street bureaucrats and political target audience), with 97% participation; All statistical analyzes were performed from the Statistical Package for Social Sciences. Results: IFPE-Pesqueira reaches 69.27% of the indicators established in the general inclusion characterization; 52.94% of the legal provisions; 71.1% of the teachers say they are not very experienced and 19.3% do not have experience with students with disabilities and in the ACP they do not perceive themselves to be pedagogically competent to work with students within their diversity and with a disability, with an average of 0.544. It is concluded that the evaluation of the implementation of inclusive education policy in this institution is an instrument capable of visualizing the failures, gains and benefits, and it is possible to draw up a plan to improve the quality of this specific type of education, is the need to invest in updating teachers on the subject, making it possible to favor pedagogical competence.

Key-words: Public Policy; Implementation; Inclusive Education; Inclusion.

Educação Inclusiva: Uma Avaliação De Implementação No IFPE-Pesqueira/PE

Ana Karine Laranjeira de Sá – Instituto Federal de Pernambuco

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, há diversas pesquisas que ampliam o debate sobre políticas públicas e atuação dos burocratas de rua na implementação dos programas que asseguram ações a serem realizadas a fim de que metas sejam cumpridas, sanando problemas que atingem secularmente a população.

Portanto, um tema relevante à proporção em que coopera no conhecimento da fase de implementação do ciclo de políticas públicas, ressaltando sua importância para esclarecimento de resultados de uma política, nem sempre logrados com êxito.

Diante dessas observações, o objeto desta pesquisa é a política de educação inclusiva, onde o Brasil, signatário da Declaração de Salamanca, incrementa a definição de Inclusão através da Resolução de 17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), não focalizando a deficiência da pessoa e sim as formas e condições de aprendizagem, bem como os recursos e apoios que a escola deve proporcionar para que o aluno tenha êxito escolar, desafiando o ajuste para atender as diversidades dos alunos, mesmo que a causa não seja orgânica, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Tais requisitos geram uma variedade de desafios para a garantia de execução desta Política Pública, cujo fim é assegurar uma educação de qualidade de modo universal. A literatura identifica a existência de indivíduos matriculados e frequentando as aulas em classes regulares, todavia, indiciam a incipiência da educação inclusiva, no que concerne à acessibilidade física, metodologias e adaptações necessárias para as práticas educacionais em sala de aula. Assim, percebe-se um cenário de prática educacional excludente, só com a presença física dos alunos, pouco favorecendo a proposta inicial (OLIVEIRA, 2010).

A lacuna existente na legitimidade do segmento de permitir condições de equidade na educação às pessoas com necessidades específicas traz alguns pontos de debates importantes. Isto porque, tal situação não abarca apenas pessoas detentoras de condições físicas e mentais diferenciadas, mas também aquelas que são portadoras de condições sociais de maior vulnerabilidade e que, por este motivo enfrentam uma série de obstáculos sociais, até mesmo pelo fato de residirem em locais de difícil acesso. No entanto, solução nenhuma pode ser

encontrada sem que uma análise mais profunda sobre o assunto venha a ser procedida.

Assim, o distanciamento entre as normas que contemplam a intenção estatal no sentido de beneficiar uma parcela de pessoas que, por possuir particularidades diferenciadas, merece atenção distinta das demais, a fim de assegurar o direito igualitário à educação. Reconhecer é o primeiro passo. Sucede que no percurso que vai desse reconhecimento à prática, de atos que possibilitem concretamente o acesso à educação, sua permanência e êxito, se faz necessário identificar os pontos que conduzem à desigualdade, o que só será possível avaliando o processo de sua implementação.

É ainda pertinente colocar que a política pública de educação voltada à inclusão deve estar pautada na garantia de acesso, permanência, e finalmente no êxito, este só é possível quando os métodos e instrumentos disponíveis à educação inclusiva são eficientes, tornando uma realidade à educação de qualidade neste âmbito.

Ante o exposto, o presente trabalho teve como foco avaliar a qualidade da implementação da Política de Educação Inclusiva no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Pesqueira, tendo por produto a elaboração de índices de qualidade de implementação da educação inclusiva no referido instituto.

Dessa forma, a justificativa da pesquisa reside em perceber que nem sempre há os resultados esperados nas políticas públicas adotadas e isso se verifica por: 1. não haver avaliação nas fases do processo de implementação; 2. adicionar conhecimento acadêmico sobre esta fase do ciclo de políticas públicas, visto a congregação de estudos pelos processos decisórios, ficando assim, à margem o processo de implementação; e 3. promover um pensamento reflexivo quanto à necessidade de corrigir carências diagnosticadas, valorizando a inclusão de modo a alcançar uma educação de qualidade universal e de ser um direito constitucional direcionado a todo sujeito humano.

Assim, pretende-se subsidiar os gestores, equipe multidisciplinar, docentes e discentes com informações essenciais que possibilitem contribuir nas tomadas de decisão, intencionando o progresso de uma gestão democrática para que a educação inclusiva se efetive.

O restante do artigo está organizado da seguinte forma: a próxima seção apresenta o panorama da educação inclusiva, seguida da avaliação e implementação no ciclo de políticas públicas, depois a metodologia e resultados. A última seção sumariza as considerações finais.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Brasil é considerado uma federação desde a proclamação da República, em 1889. Quase um século mais tarde, com o advento da Constituição de 1988, o país adota um modelo de descentralização das políticas públicas, no entanto, mantendo a autoridade da União de coordená-las e com supremacia de legislar sobre as mesmas.

Organiza-se de modo que as atividades governamentais sejam fracionadas entre os governos regionais e um governo central, onde cada uma das partes tem soberania final sobre as áreas específicas, possibilitando assim, o compartilhamento e desconcentração de poder, além de promover à inclusão e o respeito às minorias.

Pensando no cerne da descentralização, Kerbaui (2007, p. 51) descreve que:

O termo descentralização pode ser usado indistintamente para designar transferência de competência da administração direta para a indireta ou privada, entre níveis de governo e do estado para a sociedade civil. Descentralização aqui será entendida como transferência de poder decisório a municípios ou órgãos locais. Essa transferência está associada positivamente à participação popular, entendida como um corretivo da democracia representativa e a processos de modernização gerencial da gestão pública.

Integrando o conceito acima com as políticas públicas, a Constituição de 1988 prevê como fonte de receita do Fundo de Participação dos Estados um percentual de 21,5% e do Fundo de Participação dos Municípios, de 22,5% provenientes da arrecadação do Imposto de Renda e do Imposto sobre Produtos Industrializados, as receitas constitucionais podem ser administradas de forma autônoma pelos Estados e municípios, exceto nos âmbitos da saúde e educação, onde a União tem plena autonomia e estratifica a responsabilidade de cada ente federativo.

De modo que as políticas públicas voltadas à educação no Brasil se dividem entre eles de tal forma que, todos os níveis educacionais sejam contemplados. Oferecer a educação pública e de qualidade é dever da União. Conforme afirma a já citada Constituição, no capítulo III, Seção I, a responsabilidade pela distribuição da educação é conferida conforme o seguinte:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos Ensinos Fundamental e Médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º) (BRASIL, 1988, p. 4).

Sendo assim, a educação deve acontecer no Brasil de forma integrada pelos entes federativos, portanto, todos os esforços são relevantes para obtenção de sucesso no sistema educacional. Contudo, apesar de

as responsabilidades estarem definidas, ainda não há normas de cooperação suficientemente regulamentadas. Isso faz com que existam lacunas de articulação federativa que resultam em descontinuidade de políticas, desarticulação de programas, insuficiência de recursos, entre outros problemas que são históricos no Brasil. Tais lacunas são bastante visíveis no campo da educação básica em função da obrigatoriedade e da consequente necessidade de universalização (BRASIL, 2015, p. 8).

Dessa forma, observa-se que os entraves a efetivação de uma política pública de qualidade no Brasil ainda são muitos, haja vista a necessidade de integrar todos os entes federativos, que ainda necessitam funcionar de modo mais eficiente e eficaz com a finalidade de suprir as demandas educacionais existente no país.

Nesse contexto, o Ministério da Educação exerce sua função de coordenação federativa, tendo como desafio estimular que as formas de colaboração entre os sistemas de ensino sejam cada vez mais orgânicas, mesmo sem que as normas de cooperação ainda estejam regulamentadas (BRASIL, 2015b, p. 8).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) alterações foram realizadas na educação como as novas propostas de gestão, de financiamentos, dos programas de avaliação educacional, do investimento na formação docente, dentre outras medidas, a fim de melhorar a qualidade da educação em todos os níveis de ensino.

Neste âmbito, os esforços do Ministério da Educação devem ser ampliados, de tal forma que a educação venha a alcançar com excelência todos os níveis de ensino desde a educação fundamental ao nível superior. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) reforça esse argumento quando:

(...) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento (BRASIL, 2009, p. 5).

Dessa forma, o PNE, pautado nos direitos humanos, no desenvolvimento sustentável, na valorização à diversidade e inclusão e à valorização do professor, deve ser o ponto de partida

para a elaboração das políticas públicas educacionais a serem executadas pelos planos estaduais, municipais e federais. “Gestores, profissionais da escola, estudantes, pais e a sociedade em geral devem se preparar para a tarefa de elaboração dos planos de educação” (BRASIL, 2009, p.14). Por conseguinte, é relevante que todos os atores envolvidos no processo educacional sejam atuantes no que concerne o traçar das políticas públicas de educação.

Porque educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Para o alcance dessa finalidade, similarmente é significativo enfatizar a especificidade do PNE quanto à educação inclusiva, pois este defende que os estudantes devem ser atendidos de forma especializada na rede pública, com metas a serem alcançadas para atingir o público alvo.

O PNE propicia favorecer o projeto de identidade de cada escola, implementando uma educação emancipadora, pois o projeto para uma educação inclusiva é alicerçado na gestão democrática, reconhecendo o direito do outro no que tange às suas diferenças e igualdade, direcionadas para pobres, idosos, deficientes, minorias étnico- raciais, enfrentando as diferentes formas de desigualdade social (VIZIM, 2009).

Assim, imprimir mudanças nas políticas públicas direcionadas à inclusão remete ao direito da diferença, com oportunidades iguais de acesso e permanência na escola, com vistas à construção de uma escola de e para todos (ARELARO, 2003, *apud* VIZIM, 2009)

Nesse sentido, os efeitos da descentralização se fazem essenciais, pois a formulação e implementação de políticas respondem com mais eficiência, pois incentiva políticas melhor desenhadas para a localidade onde serão implementadas, além de possibilitar o controle social pelos governantes (SILVA, 2014).

Ao pensar no público alvo, as minorias e suas diferenças, políticas públicas de inclusão foram formuladas intencionando promover educação em iguais condições para todos, entre elas a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, em classes comuns, bem como os serviços da educação especial, nas escolas regulares, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2008) e o programa educação inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC em 2003, tencionando favorecer a modificação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, propiciando um

processo de formação de gestores e educadores, ambicionando o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Tais políticas ganham destaque diante do cenário nacional. O Brasil, no ano 2000, ocupava o sétimo lugar do mundo no percentual de pessoas portadoras de deficiência. O Censo populacional permitiu saber que 23,91% da população do País — o equivalente a 45,6 milhões de pessoas — declararam nessa ocasião, possuir algum tipo de deficiência.

Laplane e Caiado (2012) retratam que houve um aumento de matrícula de alunos com deficiência, de 107%, em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil após a LDB/1996, representando assim a implementação das políticas públicas de educação inclusiva.

Para Arretche (2000), o sucesso da educação inclusiva está pautado na adesão dos governos em todos os seus níveis à operacionalização de estratégias que objetivem um melhor custo benefício. Porém, a contratualização dos programas socioeducacionais não anda em conjunto com regras padronizadas.

O êxito dessa implementação é atribuído pelas seguintes condições educacionais: a democratização do acesso e da permanência dos alunos nas escolas, em números, tendo como referência o atendimento para todos; a qualidade do ensino como uma variável da permanência e, a gestão democrática (ARELARO, 2003). Porém, o cenário desta realidade educacional deixa a desejar, não obstante o real crescimento nos índices de inclusão na educação básica e superior, registrados nas instituições públicas e privadas de ensino.

Tais efeitos só podem ocorrer com a garantia do direito público e subjetivo da educação para todos, o qual é legitimado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, item III, quando se refere ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência.

A abordagem inclusiva nos sistemas regulares de ensino é tratada pela LDB, por meio da Lei nº 9394/1996, em seu capítulo V, onde menciona a Educação Especial no artigo 59: “[...] os sistemas de ensino assegurarão a este grupo de educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 5).

Entretanto, ao lançar uma ótica sobre as tentativas de implementação de políticas propositivas de mudança educacional, é possível visualizar a efetivação da prática destas políticas tão almejadas pelas instituições escolares. Dizem Ball e Mainardes (2011, p. 13) que:

[...] as políticas, particularmente as educacionais, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequado (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Aranha (2004), por sua vez, explica que para conseguir que uma escola seja inclusiva é imprescindível: “[...] garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com as suas potencialidades e necessidades”.

Dessa forma, para a inclusão se efetivar seja qual for a situação, é indispensável perceber a necessidade urgente de transformação da escola, com a inserção de novas alternativas pedagógicas, que favoreçam os alunos de maneira geral, respeitando sua capacidade e limitações, bem como, contemplem as diferenças como algo natural neste e em todos os ambientes sociais. Uma vez que o sistema educacional reformule-se à luz da inclusão, a educação passará pela tão necessária atualização, desenvolvimento de conceitos e em práticas escolares compatíveis com este grande desafio.

Ao considerar a existência da carência de recursos adicionais para este propósito, Freitas (2008, p.38) defende a importância da “[...] ampliação de material didático e a eliminação de barreiras”. Consequentemente, nota-se que às áreas de atendimento especializado não deveriam ser restritas somente aos portadores de deficiências, mas também aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, minorias étnicas, culturais, linguísticas e marginalizadas.

Para tanto, é indispensável que a escola aprimore suas práticas a fim de atender as diferenças dos alunos e assim alcançar uma educação concreta e de qualidade para todos, voltado para a filosofia inclusiva de maneira plena.

Pois não basta haver inclusão a qualquer custo, uma vez que transformar o sistema é ir além da inclusão física de alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão radical não significa o caminho da eliminação dos preconceitos, das discriminações e da segregação (BUENO, 1999 *apud* VIZIM, 2009).

Assim, a proposta da educação inclusiva requer serviços de apoio diferenciados e a escola necessita promover ajustes para atender a demanda, conforme determina o art.6, resolução CNE/CEB, 02/2001, no momento em que esta proposta requer identificar os alunos, pois sua análise carece de assessoramento técnico, comprometimento de professores, diretores, coordenadores, equipe de educação especial, cooperação da família, serviços de saúde, assistência social, trabalho, justiça, esporte e Ministério Público, se necessário (VIZIM, 2009).

É ainda justificável sublinhar que as políticas públicas de educação voltadas à inclusão, devem estar pautadas na garantia de acesso, permanência, e finalmente no êxito, e este só é possível quando os métodos e instrumentos disponíveis à educação inclusiva são eficientes,

tornando uma realidade à educação de qualidade neste plano.

Para chegar a este desfecho da garantia da universalidade em iguais condições no âmbito educacional, a política de educação inclusiva foi confeccionada cumprindo o ciclo de políticas públicas, os quais segue abaixo em destaque.

3. AVALIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Sabe-se que para resolução dos problemas históricos que afetam a população, políticas públicas são confeccionadas e estas se referem ao conjunto de decisões e ações que tratam da alocação imperativa de valores, sendo imputadas pelo poder público. Souza (2006) resume como uma área de conhecimento que intenta dispor o governo em ação e /ou analisar essa ação e de acordo com a necessidade recomendar alternativas no transcorrer dessas ações.

Dentro da sua formação, imprescindíveis para serem analisadas, encontram-se as seguintes fases: Formação da Agenda, Formulação de Políticas Públicas, Adoção, Implementação e avaliação.

A Formação da Agenda é um procedimento no qual um tema merece atenção do governo; portanto, são questões de extrema relevância (RUA, 2012). Essa formação da agenda pode ser de três tipos: agenda política ou sistêmica, agenda formal ou institucional e agenda da mídia (SECCHI, 2013). A primeira, a comunidade entende como sendo necessária a interferência pública; a segunda são problemas que o governo já estabeleceu para realizar enfrentamentos; a terceira refere-se a problemas que recebem atenção da mídia e estas podem influenciar as demais agendas (RAEDER, 2015).

Um tema entra na agenda quando é persistente aos critérios de prática técnica, ajuste a valores predominantes e à opinião popular, disponibilidade financeira e oposição ou apoio político (KINGDON, 1994), ou seja, ideologia, ciclos políticos e economia.

Há padrões de formação da agenda, onde temos a de iniciação externa. Estas surgem de grupos não governamentais: a do modelo de mobilização, que são colocadas sem passar pelo conhecimento público, iniciado por líderes políticos e a de iniciação interna, onde os grupos influentes tem acesso aos decisores (RONCARATTI; FONTENELLE, 2008).

Em suma, os fatores para a construção da agenda pautam-se na atuação e recursos disponíveis dos participantes ativos (governamentais e não governamentais), além dos processos de fluxos múltiplos, no qual envolvem três correntes: 1. Problema: identificados por indicadores sistemáticos, eventos como crises e desastres, *feedback* sobre o funcionamento de programas já existentes e acumulação de conhecimentos entre especialistas; 2. Alternativas de políticas:

fundamentado na criação de ideias, que combinadas são chamadas de sopa de alternativas; 3. Processo político: configurado como um longo período de convencimento, onde propostas políticas são alteradas para obter a aprovação dos políticos eleitos.

O resultado desta união proporciona uma “janela de oportunidade” com maior probabilidade do tema ser inserido na agenda governamental (KINGDON, 1994).

Na segunda fase do ciclo, tem-se a formulação de políticas públicas, Souza (2006), afirma que esta etapa abrange o momento em que os governos democráticos projetam seus propósitos eleitorais por meio de programas e ações que influirão sobre a realidade vigente. Desta forma, as ideologias intrínsecas aos partidos políticos estarão sempre presentes na formulação das políticas públicas.

Rua (2012) afirma que quando um problema entra na agenda governamental e as alternativas são formuladas, o comportamento dos atores no jogo do poder ocorre de diferentes formas, de modo a atender as necessidades de cada componente, havendo modelos para explicar este comportamento através dos métodos por eles utilizados na tomada de decisão. Tais modelos são caracterizados como racional compreensivo, incremental, sondagem mista, equilíbrio pontuado e *carbagecan* (lata de lixo).

O racional compreensivo é baseado, como o próprio nome denomina, na racionalidade para a tomada de decisão, onde é estabelecido um objetivo e suas probabilidades, sendo escolhida a estratégia mais apropriada para alcançá-lo. Neste caso, não são levadas em consideração as relações de poder, ainda que indiquem métodos para a tomada de decisão que norteiam as alternativas mais eficientes para conseguir as metas de uma política, todavia não é fácil obter em sua totalidade, devido ao tempo e informação (HOWLETT; ROMESH; PERL, 2013). Portanto, ao considerar estes contratempos, não é possível agir com racionalidade “pura”, e sim com racionalidade limitada, pois dentro das alternativas, apenas uma pequena parcela é levada em consideração (SIMON, 1979).

No modelo incremental, os tomadores de decisão constroem políticas através de um processo gradual, cujo ponto de partida é o cenário atual, edificando-a por etapas, objetivando não se distanciar do *status quo* (LINDBLON, 1959). Assim, não acarreta bruscos remodelamentos. Tal modelo é descritivo, firmando-se na abordagem de racionalidade limitada com foco nas informações, considerando as possibilidades de intervenções, já que cada ator possui uma análise do problema. Neste caso, estão envolvidas as relações de poder, sendo indispensável que as decisões sejam tomadas em consenso entre os atores envolvidos.

A sondagem mista é uma proposta de composição das duas abordagens acima descritas, objetivando solucionar dificuldades encontradas nos modelos anteriores quando tratados

isoladamente. Há dois tipos: decisões incrementais e decisões fundamentais. A primeira determina o curso geral da política e especifica os marcos para outras deliberações. A segunda tem como referência as decisões estruturantes, contemplando uma verificação minuciosa das possibilidades a partir dos princípios do modelo incremental.

No equilíbrio pontuado, os processos políticos são acompanhados por longos períodos de estabilidade, onde as modificações acontecem de modo lento, incremental e linear e por vezes são suspensos por momentos de rápida mudança (CAPELLA, 2006). Tal modelo elaborado por Baumgartner e Jones (1999) é adaptável tanto para períodos estáveis bem como de mudanças rápidas. Neste âmbito as agendas são alteradas rapidamente sofrendo influência de um *feedback* positivo, onde as ideias antigas são substituídas por ideias novas; Ele ainda é pautado na disseminação de ideias firmadas em apelos emotivos e informações empíricas.

O *garbagecan* ou lata de lixo elucida que no decorrer do tempo, as organizações geram uma série de possibilidades para resolver os problemas que lhes atingem. Por vezes, o problema perde sua importância ou surgem outras alternativas para a solução do problema, ou ainda não dispõe de informações necessárias para tomar a decisão no decorrer do processo, entre outros. Muitas dessas propostas terminam por ser desconsideradas, porém não desaparecem, permanecem no “lixo”, como um arquivo morto. Em algum momento, podem aparecer dificuldades na organização e a solução pode estar neste arquivo morto, na lata de lixo (COHEN, 1993). As soluções já existentes, guardadas, instituem-se aos problemas, quando estes surgem.

A terceira fase do ciclo, chamada de adoção, busca compreender os motivos e a forma que o governo age ou deixa de agir e as implicações desta na vida dos indivíduos, pois na decisão de uma política pública há diferentes modos de aceitação e recusa. Um dos modelos para esta explicação é a tipologia política, classificada como: 1. Políticas distributivas, aqui a deliberação não considera a limitação de recurso, privilegiando grupos; 2. Políticas Regulatórias, constituída de leis e regulamentos, cujos resultados são característicos e visíveis à população. Há uma escolha explícita em quem será auxiliado ou não; e por fim, 3. Políticas Redistributivas, onde seus efeitos são sentidos por ricos e pobres, havendo perdas para uns e lucro para outros (LOWI, 1964).

A fase seguinte, implementação, é a etapa mais pertinente para analisar políticas formuladas no nível federal, contudo implementadas de modo descentralizado em governos locais (SILVA, 2014).

Considerada por sua vez como o “elo perdido” do ciclo de políticas públicas (HARGROVE, 2014, p. 347 *apud* SILVA, 2014), talvez por isso sabe-se tão pouco sobre os problemas da implementação de políticas e sendo um problema de grande importância para a

sociedade, por que não são feitos maiores esforços para identificar suas falhas básicas?

Ainda de acordo com os autores a resposta advém da suposição que uma política estabelecida, ela será implementada e resultados serão atingidos.

Mas no transcorrer de sua aplicação, aspectos da existência de recursos humanos, materiais, estrutura e regras formais e informais, fluxo de informações, influenciam no modo como se implementa uma política (LIMA; D'ASCENZI, 2013).

Portanto, apesar de menos explorada no exame de políticas públicas, ela é o foco desta pesquisa e para melhor percepção acerca da mesma e atingir o objetivo a que se propõe, faz-se necessário melhor abordá-la.

Rua (2013) afirma que a implementação é a fase em que o conjunto de ações executadas por grupos ou indivíduos tanto públicos quanto privados, que são direcionadas para a efetivação de objetivos definidos, anteriormente estabelecidos mediante decisões políticas.

Segundo Silva (2015), a implementação é o estágio em que as propostas, programas e metas são traduzidas em processos e ações relativas à efetivação dos serviços destinados ao público-alvo. Essa fase acontece após a tomada de decisão e precede a avaliação, instante em que são gerados os resultados da política.

No processo de implementação da política, Sabatier (1986) classifica três gerações nessa etapa: primeira geração é marcada por pesquisas exploratórias; segunda geração, como estratégias de modelos do tipo “*top-down*”, “*bottom-up*” e modelos de sínteses; e, terceira geração, com testes mais sistemáticos e com maior robustez estatística.

Winter (2010) garante que a estruturação de modelos e estratégias de pesquisa geram enfrentamentos entre os modelos *bottom-up* e *top-down* à implementação, visto que eles são imprescindíveis ao processo de implementação.

Fazendo uma comparação entre as supracitadas abordagens, vê-se que a *bottom-up*, pressupõe em enfoque mais amplo, a partir da identificação dos atores e as atividades que mostram o implementador tomando decisões de formulação no momento da entrega dos serviços (SILVA, 2015), porém é um processo desordenado e descentralizado, entretanto com relevância do papel dos implementadores, considerando a discricionariedade destes para transformar a política formulada (LIMA; D'ASCENZI, 2013).

Já a abordagem *top-down* (tratada como fundamental para análise deste trabalho) possui um enfoque hierarquizado, ocorrendo uma perceptível diferença entre formulação e implementação, distanciando quem formula de quem implementa, pois a política pública é produzida e deliberada por uma esfera superior e deixam aos agentes a responsabilidade de sua implementação. Enfatiza a importância da burocracia local para a concreta transição entre a

decisão e a entrega de serviços para o público-alvo (SILVA, 2014).

Perez (2010), afirma ser esta abordagem que identifica o grau de alcance dos “objetivos da política, os equacionamentos dos impactos e objetivos, os fatores que afetam o impacto e a política em si, além das reformulações ao longo do tempo”.

Contudo, há variáveis políticas que influenciam o processo efetivo de implementação, são elas: objetivos claros e consistentes, teoria causal adequada, implementação legalmente estruturada, agentes implementadores hábeis e comprometidos, apoio dos grupos de interesse e do legislativo e executivo, controle do nível de influência das mudanças socioeconômicas no processo de implementação (SABATIER, 1986).

Para Rua (2013), um elenco de outras variáveis deve ser considerado: a natureza da política, que não deve conceber ambiguidades; a estrutura da implementação, onde os elos da cadeia precisam ser resumidos; a prevenção de interferências vindas de fora e o controle dos atores que se relacionam na implementação.

A terceira abordagem, denominado como coalizões de defesa é formada por diversos atores, de diferentes instituições que partilham ideias, valores e crenças com o intuito de induzir ou, instituir o processo de formulação e implementação de políticas públicas em um subsistema político (SABATIER, 1986).

Este estudo também observa mais atentamente a última fase do ciclo de políticas públicas, uma vez que tem como foco avaliar a qualidade de implementação da educação inclusiva.

O último elo do ciclo analisado é a avaliação, uma etapa que estima os efeitos de uma obra que termina, a fim de promover diagnósticos e assim, serem realizadas novas ações ou refinar políticas, bem como programas, envolvendo também a prestação de contas e responsabilização dos atores estatais, portanto, elemento central da *accountability*. A avaliação é, pois, um instrumento indispensável para verificar a factibilidade, eficácia e eficiência de programas.

Tomando por base Roncaratti e Fontenelli (2008), os tipos de avaliação podem ser divididos quanto à temporalidade em *ex-ante* (antes do início de implementação de um programa), *ex-post* (realizada posteriormente à fase final de um programa, afere resultados e impacto), além de *Intra* (concomitante ao desenvolvimento do programa) e *post* (imediatamente ao término do programa). Quanto à execução, desmembra-se em interna (avaliação realizada dentro da organização em que se localiza o programa, conduzida por unidade diferente do executor, podendo ser de auto avaliação) e externa (realizada por instituições externas). Quanto ao objeto, a literatura aponta quatro tipos centrais: avaliação de resultados, avaliação de impacto

e avaliação de eficiência e avaliação de processos, esta também chamada de avaliação de implementação.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a avaliação de resultados identifica se o programa está cumprindo os resultados que foram propostos, ou seja, emite um parecer a respeito do desempenho do programa. A avaliação de impacto conhece os efeitos produzidos pelo programa em algum aspecto da realidade afetada pela sua existência, verificando os resultados de médio e longo prazo. Howlett (2013, p. 208) esclarece a avaliação de eficiência como a que determina os custos de um programa e julga se o mesmo montante e qualidade de produtos poderiam ser alcançados de modo mais eficiente. Por fim, a avaliação de implementação pretende detectar os objetivos, impedimentos da implementação da política com finalidade de aprimorá-la, além de verificar as lacunas existentes entre teoria e execução, diagnosticando se a política foi implementada conforme esperado e para a população designada (SILVA, 2015).

A avaliação de implementação, alicerce deste estudo, é executada de forma institucional interna apenas com finalidade gerencial, objetivando averiguar se as atividades sistemáticas e periódicas pré-determinadas estão sendo executadas conforme o programado, detectando deficiências e não conformidades, para que estas venham a ser ajustadas.

Assim, o monitoramento pode contribuir para a maior eficiência de um programa, não só na correção de falhas em seu desenho, mas em sua fase de implementação, como mecanismo de motivação dos agentes em face de situações-problemas e de exercício de controle social. Desse modo, para além da função gerencial de controle da execução segundo o programado, o monitoramento da implementação pode contribuir para finalidades que extrapolam o plano gerencial mais restrito, de acompanhamento da execução do programado (DUARTE; BROKE 2007, p. 5).

Assim, vê-se que o monitoramento serve ainda para que a gerência possa avaliar com mais proximidade se o que foi planejado está sendo posto em prática no âmbito das políticas públicas. De acordo com Duarte e Broke (2007, p. 10):

A avaliação da implementação/monitoramento tem ainda por função estimular o consentimento ativo dos atores responsáveis não apenas com as metas pretendidas, mas também com as condições necessárias, onde a competência está a ser mobilizada de modo diversificado e com autonomia pelos gestores locais.

Deste modo, faz-se necessário que sejam ofertadas às devidas condições para que as políticas públicas sejam implementadas de forma adequada.

Partindo destes pressupostos, a avaliação de implementação intenta na aferição da eficácia, pois válida se foi ou está sendo implementada a política conforme regulamento e se os seus produtos cumpriram ou cumprirão as metas almejadas.

É um método em que não se questiona a racionalidade de intervenção, apenas a coerência que dirige a sua implementação e a compatibilidade com os resultados pretendidos (RUA, 2013).

Portanto, esse tipo de avaliação é a base para verificar como a política está sendo executada, objetivando corrigir as carências diagnosticadas e assim, alcançar a eficácia pretendida.

Diante de tais pressupostos, as políticas de educação inclusiva possuem dispositivos legais, tais como PNE (Plano Nacional de Educação), CGAIE (Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar), CONAE (Conferência Nacional de Educação), DECRETO 7611/11, PARECER CNE/CP 8/2012, LEI 13146/15, CONEB (Conselho Nacional de Entidades de Base), NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE (Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão), aqui considerados, e que servem de parâmetros neste trabalho para avaliar a qualidade de sua implementação no IFPE - Campus Pesqueira.

Sabe-se que para haver a implementação de uma política, qualquer que seja, existe uma inquietação quanto ao resultado da ação, envolvendo diversos atores, os políticos incumbidos de decidir dispositivos legais e determinar os objetivos das políticas; os técnicos que devem agir cientificamente, planejando ações e por fim, os burocratas, na qual sua racionalidade é fundamentada nos procedimentos, competência legal e aplicação de normas, manejando determinados sistemas (COHEN, 1993. p. 64).

No entanto, os burocratas por estarem presentes no processo de implementação da política e convivendo diariamente com obstáculos que se impõe no âmbito de seu exercício, suas preocupações incidem por vezes em diferentes olhares e tomadas de decisões daquelas anteriormente determinadas pela legitimidade, proporcionando por vezes a mudança na proposta original da política implementada. A importância e influência da burocracia sobre o conteúdo e alcance dos programas se dá exatamente no processo de implementação de políticas de atuação pública (SILVA, 2015).

Além de considerar que esses agentes têm grande impacto sobre as políticas públicas implementadas devido à autonomia que possuem no momento da implementação (ARRETCHE, 2001).

Tal entendimento se dá porque, muitas vezes, esses burocratas, através de suas decisões, acabam alterando objetivos traçados no processo de formulação das políticas que serão entregues ao público-alvo, não que eles não queiram cumprir

os objetivos iniciais da política, mas porque muitas vezes esses objetivos são mal planejados, mal explicados, o que acaba forçando os implementadores a fazer mudanças na execução da política. Esse entendimento reforça a questão crucial de que a implementação é a formulação em construção. Porque esses encaminhamentos derivados dessas decisões discricionárias são efetivados e acabam tornando-se políticas (SILVA, 2016. p. 42).

Ressalta-se portanto, o sucesso da implementação das políticas de educação inclusiva, na garantia de uma educação para todos, permeado pela aprendizagem das minorias, na quebra das barreiras arquitetônicas e atitudinais, decorre da ação responsável e influência dos funcionários e gestores locais capacitados tecnicamente, os quais detém o poder nas tomadas de decisão, diante das necessidades de seus usuários, os estudantes.

Assim, a prática da educação inclusiva, só será possível se mudanças estruturais efetivas forem realizadas, haja vista que a inclusão desafia, pois, para a implementação de transformações, estimula a flexibilidade das relações, a redistribuição dos recursos para aproveitamento mais efetivo, o trabalho em equipe, a colaboração e cooperação, o envolvimento de toda a comunidade escolar.

4. METODOLOGIA

O IFPE-Campus Pesqueira, foi o local onde foi realizado o estudo de caso, marcado pela diversidade de seu público-alvo, destacado anteriormente.

A pesquisa é de caráter descritivo de cunho quanti-qualitativa e realizada em duas fases.

Assim, a metodologia de caráter quantitativo através de estatística descritiva, com auxílio de gráficos e tabelas, cumpre-se em 3 (três) etapas: a primeira, através da aplicação de um formulário para a Caracterização Geral do instituto, suas condições gerais e específicas de inclusão, elaborado por Dr. José Leon Crochík, tendo por fundamento o *Index* de Booth e Ainscow (2002), com o objetivo de caracterizar as escolas conforme o grau de inclusão; A segunda etapa foi efetuada nas respostas assinaladas como sim e não da burocracia pelos questionamentos imputados aos mesmos. Tais questionamentos abordam indicadores relativos aos dispositivos legais, necessários à implementação da educação inclusiva, constituído pelo que recomenda o PNE (Plano Nacional de Educação), CGAIE (Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar), CONAE (Conferência Nacional de Educação), DECRETO 7611/11, PARECER CNE/CP 8/2012, LEI 13146/15, CONEB (Conselho Nacional de Entidades de Base), NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE (Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão); Na terceira etapa, o caráter

quantitativo foi empregado aos dados primários advindos da entrevista. A busca ativa destes só foi possível pela transcrição nominal provenientes do setor de registro escolar, dos representantes dos movimentos sociais (LGBTQ+, feminismo e negro) e do setor de políticas inclusivas. O primeiro forneceu o quantitativo de indígenas, quilombo e pretos e o segundo abastece a estratificação numérica dos sujeitos pertencentes às diversidades e com deficiência. O setor de turnos e recursos humanos viabilizou a identificação dos burocratas (gestores, docentes e equipe multidisciplinar). E a coordenação de políticas inclusivas, indicou discentes com deficiência.

A metodologia qualitativa foi aplicada a um conjunto de afirmativas dividida em nove módulos aos burocratas e ao público alvo e como método de análise das afirmativas, teve a Análise de Componentes Principais (ACP).

Assim, com base na avaliação individual das respostas aos questionamentos de como percebem a implementação desta dentro do IFPE Campus Pesqueira, intenciona-se a compilação de resultados a fim de responder à problemática de pesquisa.

Como instrumento de coleta, foi construído um *survey* com perguntas abertas e fechadas de forma estruturada e semiestruturada.

O questionário foi ajustado de modo a contemplar todas as nuances que evidenciam a implementação de uma educação inclusiva. Ele apresenta inicialmente um enunciado explicativo dos objetivos do trabalho, garantindo a confidencialidade das respostas. Composto por 122 (cento e vinte e duas) questões. Nas afirmativas, as respostas foram mensuradas através de uma escala tipo *Likert* que variava de 1 a 10, representando o seguinte grau de concordância: 1 discorda fortemente e 10 concorda fortemente.

Os módulos foram construídos a partir do Index proposto por Booth e Ainscow (2002) e Nascimento (2014), o primeiro identifica as barreiras à aprendizagem e participação na qual podem ser reduzidas para qualquer discente, revelando o grau de inclusão do instituto nas dimensões política, pedagógica e cultural. Estes indicadores, forma-se um conceito do que é educação inclusiva, acentua as diferenças de todos e não apenas daqueles com necessidades educacionais especiais (CROCHÍK *et al.* 2006). Isto, por sua vez, proporciona aos burocratas (gestores, docentes e equipe multidisciplinar) refletirem nas questões abordadas em como agir para superar os obstáculos impostos pela inclusão.

Quanto a segunda, nela se encontra a advertência de que para haver uma educação inclusiva é imprescindível refletir atuação docente e que este necessita possuir atribuições distintas e necessárias ao desenvolvimento das habilidades dos alunos incluídos.

O *survey* foi aplicado a uma população de 266 (pessoas por 06 entrevistadores, agendado horário e data prévia com os burocratas e discentes no período de 14 de outubro a 17 de

novembro de 2017, nos três turnos de funcionamento do IFPE-Campus Pesqueira. No caso de dois discentes com deficiência, reportamo-nos às suas residências. Foi também disponibilizado pela gestão, um intérprete de libras para o êxito na entrevista àquele com surdez.

Dos 99 docentes, participaram 83, onde recusou a realizar a entrevista e os demais se encontravam afastados por motivo de licença. Assim, tem-se dos docentes presentes um total de 98,8% de participação. Quanto aos gestores (05) e equipe multidisciplinar (04), houve 100% de cooperação. Quanto aos discentes, apenas 04 (quatro) da relação nominal ofertada, não participaram por não estarem na instituição no período da pesquisa.

Segue o quantitativo de discentes de acordo com as categorias inseridos na política de educação inclusiva: indígenas (75), negros (51), quilombo (01), LGBTQ+ (27), feminismo (15), alunos com deficiência (03) e TDHA (01). Assim, do total de 173 (cento e setenta e três) participantes, obteve-se um aproveitamento de 97,7%.

Com o percentual acima de 97% da participação de todos os inseridos na pesquisa, os resultados respaldam o grau de confiabilidade da pesquisa.

5. RESULTADOS

5.1. CARACTERIZAÇÕES GERAL E ESPECÍFICA DO IFPE-CAMPUS PESQUEIRA

Segundo Dias *et al* (2011), as condições gerais de inclusão referem-se às condições objetivas derivadas das políticas públicas voltadas à inclusão, refletindo condições mais amplas de implantação da educação inclusiva para além das decisões internas de cada instituição escolar. E as condições específicas de inclusão ligadas às estratégias pedagógicas voltadas à inclusão derivadas do projeto político pedagógico construído pela instituição escolar.

O IFPE-Campus Pesqueira tem na tabela 1, as seguintes pontuações em suas caracterizações. São elas:

CONDIÇÕES	Porcentagem (%)	PONTUAÇÃO
Caracterização Geral	87,50%	0,7
Condições Gerais de Inclusão	69,09%	3,8
Condições Específicas de Inclusão	62,5%	1,25
TOTAL		5,25

Assim, na **Caracterização Geral** do IFPE-Campus Pesqueira, cuja pontuação máxima era de 0,8, obteve uma pontuação de 0,7 (87,50%), por ser uma instituição pública e admite qualquer aluno sem restrições. Outra peculiaridade é a oferta de vários níveis de ensino, abrangendo diferentes faixas etárias e possibilitando o convívio diversificado entre os discentes.

Tais resultados estão em consonância com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que recomenda que jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...”, uma vez que estas “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos.

Quanto às **Condições Gerais de Inclusão**, cuja pontuação máxima estabelecida é de 5,5, o referido Instituto logrou 3,8 pontos (69,09%), esta totalidade deu-se por apresentar três turnos em períodos de funcionamento, ter alunos em situação de inclusão, porém não há uma proporção devida de alunos com deficiência em relação ao número total de alunos. Na existência de modalidades de trabalho específicas para alunos com deficiência, problemas de comportamento ou de aprendizagem, o aluno é retirado algumas vezes da sala, porém o apoio ofertado se estende a todos os discentes. Quanto às construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola (dependência e recursos internos) para os estudantes com dificuldades de locomoção, atende as duas especificidades (rampa e corrimão).

A questão da infraestrutura é de suma importância na implementação da educação inclusiva. Manzini (1999) reiteraram que um dos maiores desafios é a adequação física e motora desses estudantes ao ambiente escolar. Dessa forma, foi visto que o IFPE – Campus Pesqueira tem avançado nesse quesito, ainda que não de forma plena.

Ao referenciar as **Condições Específicas de Inclusão**, o instituto atinge 1,25 pontos, correspondente a 62,5%, isso se dá por possuir banheiros adaptados e mobiliários adequados para discentes canhotos e obesos; Garantem um dos dois recursos para superar o obstáculo de aprendizagem, que é a linguagem de sinais. Porém, apresenta obstáculos nos corredores que dificultam a circulação de alunos com dificuldade de locomoção.

Portanto, ao considerarmos a pontuação geral de 8,3 do referido formulário, o instituto obteve 5,75, o que corresponde a 69,27% dos indicadores estabelecidos. Isso revela que o IFPE - Campus Pesqueira oferece mais de 50% (tanto na caracterização geral, quanto nas condições gerais e específicas de inclusão) daquilo que o instrumento define como metas a serem cumpridas.

Dessa forma, o IFPE tem cumprido o seu papel na educação inclusiva de forma satisfatória, uma vez que o mais importante como finalidade política, é que este percentual já

atinge às limitadas possibilidades presentes nas condições sociais vigentes, permitindo identificar apreender do que é necessário para uma educação efetivamente inclusiva, ou seja, uma educação para todos.

5.2. QUANTO AO CUMPRIMENTO DA LEGITIMIDADE

Levando em consideração os dispositivos legais das políticas de educação inclusiva, aqui considerados - PNE (Plano Nacional de Educação), CGAIE (Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar), CONAE (Conferência Nacional de Educação), DECRETO 7611/11, PARECER CNE/CP 8/2012, LEI 13146/15, CONEB (Conselho Nacional de Entidades de Base), NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE (Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão), dos indicadores avaliados, o instituto cumpre 52,94% do que é legítimo.

O que não contribui para o aumento desse percentual, são dispositivos que garantem acessibilidade comunicacional, informacional e as tecnologias assistivas, dos quais atingem apenas 31, 25% das metas estipuladas, sublinhe-se que tais instrumentos são necessários aos docentes a fim de permear o processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar a existência da carência de recursos adicionais para este propósito, Freitas (2008, p. 38) defende a importância da “[...] ampliação de material didático e a eliminação de barreiras”. Consequentemente, nota-se que às áreas de atendimento especializado não deveriam ser restritas somente aos portadores de deficiências, mas também aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, minorias étnicas, culturais, linguísticas e marginalizadas.

Para tanto, é indispensável que a escola aprimore suas práticas a fim de atender as diferenças dos alunos e assim alcançar uma educação concreta e de qualidade para todos, voltado para a filosofia inclusiva de maneira plena.

Quanto à formação inicial e continuada de professores para atender a discussão de raça, etnia, gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, religiosa, inclusão de pessoas com deficiência, TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), dificuldades de aprendizagem, EJA (Estudo de Jovens e adultos), das diversidades dos povos, não há formalização e nem cursos para este fim, prejudicando a adoção de práticas de superação de toda a forma de preconceito, porém há materiais pedagógicos, ainda que parciais para promover a igualdade dos movimentos.

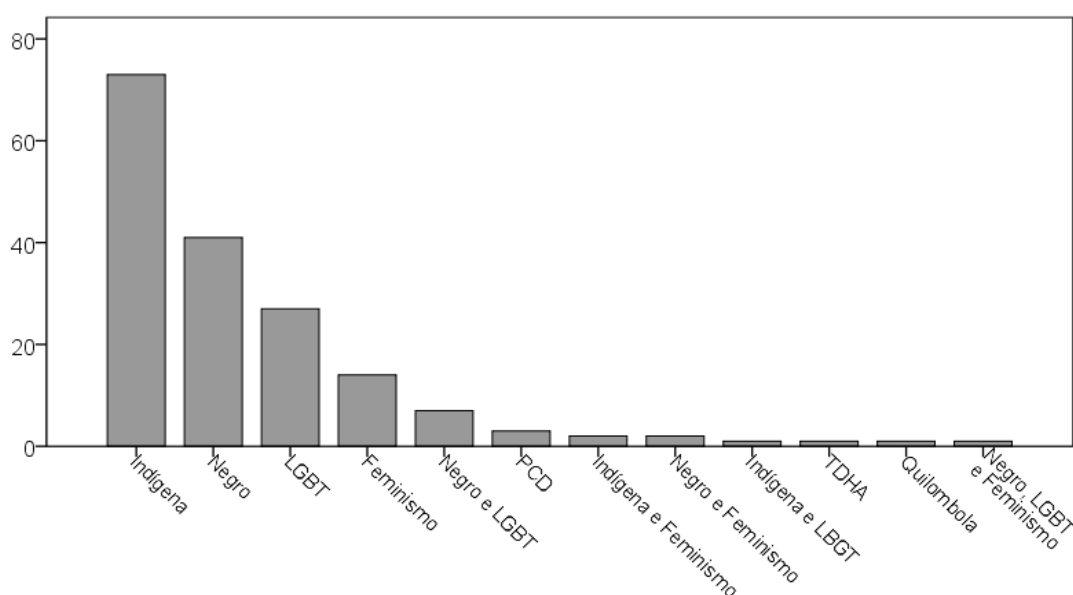
Tal situação é analisada por Paulon (2005, p. 28), quando afirma:

Os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. [...] Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer. Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

5.3. ANÁLISES DESCRITIVAS DO PERFIL DO PÚBLICO –ALVO DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA

Ao analisar os dados do questionário aplicado entre os discentes (n=173), através da estatística descritiva, foi elaborado uma pergunta específica sobre diversidade. Esta indagação tinha como objetivo mapear diversidade com qual se identificavam. O gráfico 1 explana a distribuição dos alunos por grupo de diversidade.

Gráfico 1 – Auto Identificação De Diversidade E Deficiência Dos Discentes Do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Verifica-se que o maior quantitativo é de Indígenas, seguido do negro e LGBTQ+, porém há grupos que agregam identificações mistas como Negro, LGBTQ+ e feminismo.

5.4. EXPERIÊNCIA DOCENTE

A experiência docente com relação ao ensino à pessoa com deficiência e diversidade, temos as seguintes informações disposta na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Experiência Dos Docentes Com Alunos Com Deficiência E Diversidade

Experiência	Frequência	Porcentagem (%)
Muito experiente	1	1,2
Relativamente experiente	7	8,4
Pouco experiente	59	71,1
Sem experiência	16	19,3
Total	83	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

Ganha destaque na pesquisa que 71,1% dos docentes dizem ser pouco experientes e 19,3% não possuem experiência, este resultado contabiliza 90,4% do corpo docente.

5.5. ANÁLISE DESCRITIVA DOS FATORES E ÍNDICES DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a elaboração dos índices de educação inclusiva no IFPE Pesqueira, foi realizado uma ACP a fim de testar o que a literatura aponta como variáveis imprescindíveis para a implementação da política em estudo, elas foram destacadas pelos seguintes os autores: Booth e Ainscow, 2002 e Nascimento, 2014. Ou seja, de forma exploratória, buscou-se construir índices que refletissem a síntese necessária para o gerenciamento de atividades que concretizem a implementação da política em questão.

Dessa forma, a análise foi confeccionada com dados gerais correspondentes as seguintes categorias analíticas: gestão, equipe multidisciplinar, docentes do IFPE Campus Pesqueira, com o objetivo de extrair fatores que possam realmente corresponder às dimensões sobre a educação inclusiva nas escolas. Isto é, identificar de fato as variáveis que englobam cada fator e influenciam na investigação proposta, no qual resultou em quatro (04) componentes, nos quais foram transformados em índices, que são: 1. Índice de planejamento inclusivo, composto pelas seguintes variáveis (Estrutura física acessível, Avaliação para o sucesso de todos, Recursos

multifuncionais, Unidade Acessível, Reconhecimento e defesa da inclusão - professores e Cursos específicos de inclusão); 2. Índice de culturas inclusivas, formada por quatro variáveis aqui ordenadas: Direitos Humanos, Combate à Discriminação, Resolução de Desavenças e Aprendizado a saúde; 3. Índice de competência pedagógica, no qual decorre de três variáveis: Planejamento da disciplina, Metodologia específica e Avaliação individual; 4. Índice de Ambiente inclusivo com as seguintes variáveis: Auxílio dos profissionais, Disponibilização de materiais e Reconhecimento do trabalho docente.

Ressaltamos para melhor compreensão que todos os índices acima variam de 0 (zero) a 1 (um), no qual quanto mais próximo de um, mais considerado inclusivo e adequado para a pretensão do estudo. Então, vamos aos resultados:

Tabela 2 – Experiência Dos Docentes Com Alunos Com Deficiência E Diversidade

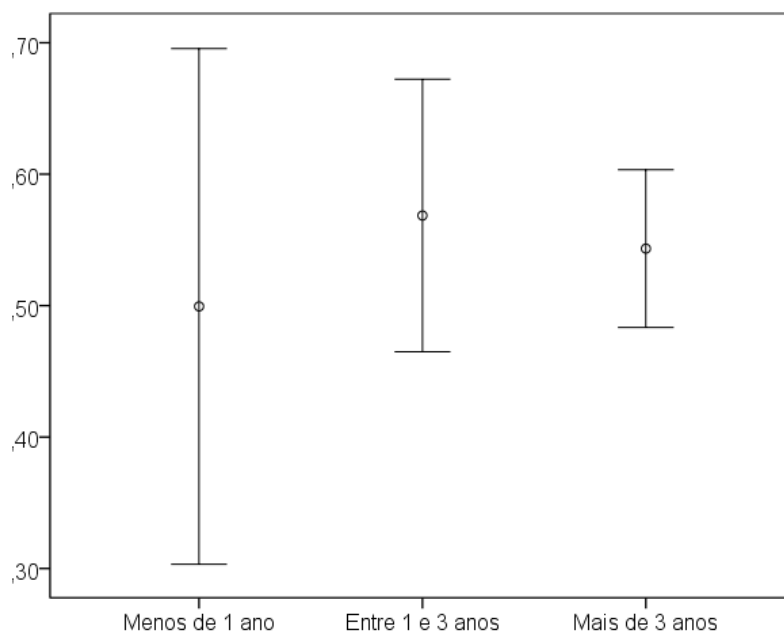
Índices	Média	Porcentagem (%)
Índice de cultura inclusiva	0,761	0,169
Índice de ambiente inclusivo	0,585	0,187
Índice de planejamento inclusivo	0,571	0,186
Índice de competência Pedagógica	0,544	0,213

Fonte: Elaboração própria (2017).

O produto demonstra que os burocratas de rua, percebem melhor a instituição implementada na cultura inclusiva (0,761), razoavelmente no ambiente inclusivo e planejamento inclusivo (0,585 e 0,571) e menos se percebem competentes pedagogicamente para trabalhar com o discente com deficiência ou diversidade.

Diante deste atesto, verifica-se a importância de identificar se o tempo de atuação docente interfere no tipo de percepção de competência pedagógica. O gráfico 2 faz essa demonstração.

Gráfico 2 -Barra De Erro Do Tempo De Cargo Atual Dos Profissionais Com O Índice De Competência Pedagógica



Fonte: Elaboração própria (2018).

O gráfico de diagrama de caixa acima mostra o tempo de serviço dos profissionais disposto em relação ao Índice de Competência Pedagógica. O grupo com tempo de serviço de ‘menos de 1 ano’ (n=8), apresenta uma média de 0,499 e desvio padrão de 0,234; por sua vez, o grupo ‘entre 1 e 3 anos’ (n=18) de experiência profissional tem média de 0,568 e desvio padrão de 0,208; por fim, a categoria com ‘mais de 3 anos’ (n=52) tem média de 0,543 e desvio padrão 0,215.

Verifica-se que as barras de erro não se interceptam, não havendo diferença significativa nas respostas dos docentes, independente do seu tempo de atuação, onde todas as categorias analisadas se percebem menos competentes para atuar pedagogicamente com a educação inclusiva.

Agora, além dos dados numéricos da avaliação proposta, torna-se não menos importante investigar a percepção dos burocratas de rua e público-alvo quanto à implementação da política de educação inclusiva no IFPE-Campus Pesqueira, descritas à seguir.

5.6. PERCEPÇÃO DOS BUROCRATAS E PÚBLICO-ALVO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFPE-CAMPUS PESQUEIRA

Questionados de como percebem a implementação da educação inclusiva no referido Campus, o grupo de gestores entrevistados falam sobre a educação inclusiva existente entre os afros descendentes, indígenas, LGBTQ+ e alunos com deficiência, afirmam que a educação inclusiva é algo novo na instituição e que tem vivenciado na atualidade a prática desta. Como diz o entrevistado abaixo.

O Campus vem se preocupando muito nos últimos tempos, claro que ainda tudo é muito novo, essa questão da diversidade, da inclusão, e a gente vem se adaptando vem conhecendo. Claro que a gente enfrenta dificuldades! Mas a instituição está aberta porque é uma instituição que dá oportunidade de escutar os grupos. Está aberto o diálogo, a discussão, dá oportunidade para as os grupos, independente de seu credo, religião ou raça ou cor... (ENTREVISTADO, K21, 2017).

Em relação às percepções da equipe multidisciplinar, foram citadas por estes profissionais, diversas dificuldades, tais como: falta de estrutura física no Campus para atuação com o estudante com deficiência; falta de recursos financeiros e de recursos humanos para lidar com tais estudantes.

Com relação a este tópico o entrevistado K15 (2017), revela:

(...) A gente busca implementar de acordo com os documentos orientadores do Instituto, observando as condições dos especialistas ... Não fazemos com tanta facilidade, em nós temos uns fatores limitantes (...). a equipe multiprofissional como fator limitante (...) assumem outras atribuições de seus respectivos setores e não tem como fazer uma um trabalho focado somente ao atendimento de estudantes, somente focado na inclusão (...)

Das questões mais dificultosas de tratar dentro da implementação, foram colocados pela equipe multidisciplinar os problemas relativos ao grupo LGBTQ+:

Em relação agora ao público LGBT, a gente tem tido alguns problemas, por quê?... Porque eles têm uma coisa do afrontar. Eles não têm muito diálogo, eles querem o respeito, mas aí a gente é uma escola que tem alunos de 13 a 70 anos e aí fica complicado, eles viverem nesse mundo... Porque temos adolescentes que se descobrem homossexuais e aí a escola para eles é um espaço para a essa demonstração de afeto e aí ultrapassam alguns limites [...] (ENTREVISTADO M6, 2017).

Docentes relataram sobre as grandes dificuldades de aprendizado dos discentes com deficiência, alegando que a educação inclusiva não existe no IFPE Campus Pesqueira no sentido de facilitar o aprendizado desse tipo de estudante:

Inclusiva, deficientes né? Eles colocam o aluno deficiente em sala de aula, pra justificar a presença, mas é não sei se é inclusiva não... Eu vejo falhas, eu tive uns alunos aí com deficiência auditiva e a gente sem nenhuma formação para se comunicar e praticamente semianalfabeto né? Já no quinto período, sexto, aí fica difícil de você penalizar esse aluno, aprovar, não aprovar, você fica numa situação difícil (ENTREVISTADO M23, 2017).

Outro afirma:

Eu acho bastante falho porque eu tenho, por exemplo, no período eu tenho um aluno deficiente, no qual eu percebo que ele deve ter algum problema não só de deficiência física, mas algo relacionado à mental, o rendimento dele é baixo, ele nunca tirou mais de 1 em uma avaliação, é a segunda vez que estuda comigo e em nenhuma vez a instituição, eu vi uma movimentação para tentar comentar sobre esse aluno, tendo em visto que ele está na aula, tá ali sentado talvez por conta de uma bolsa que ele tenha vinculado a estar, ao fato de estar estudando, a família dele não perder algum, alguma receita financeira, ele tá aqui na sala só por tá, como ouvinte, porque ele não acompanha absolutamente nada (ENTREVISTADO M25, 2017).

Averiguado também a percepção da implementação com os estudantes por ser um dos melhores indicadores para saber se de fato foi entregue a política da educação inclusiva ao seu público-alvo.

Um estudante do movimento negro afirmou:

Percebo por meio de rampas, cotas, palestras, mas falta capacitação dos professores para lidar com esse tipo de estudante (ENTREVISTADO L6, 2017).

Um indígena retrata:

Acho que é bem forte na verdade, por exemplo: aqui nós falamos muito sobre a cultura indígena, alguns professores são bem , digamos, devotos da nossa cultura, gostam de espalhar isso pra todo mundo (ENTREVISTADO B6, 2017).

Pessoas do grupo LGBTQ+ dizem:

Boa, muito boa, é... Só um ou dois professores, que tipo excluem a gente, mas a gente releva, como sempre com o sorriso na cara e ponto final (ENTREVISTADO B12, 2017).

(...) eu já me senti ofendido em relação a algumas palavras, a (...), tinha um professor quando falou na questão de gênero, né? Extremamente desatualizado, infelizmente, acho que ele não sabia nem diferenciar a questão de gênero pra orientação sexual, então, foi meio, assim, me incomodou bastante, porque foi na sala de aula, e enfim (ENTREVISTADO L11, 2017).

Quanto à experiência em sala de aula dos docentes para com discentes com deficiência e diversidade, é sabido que conviver em sala de aula com estes grupos de discentes sem dúvida é um dos maiores desafios dos educadores, haja vista que é preciso, nesse momento, facilitar o aprendizado do educando, e para tanto é necessário entender e atender as suas especificidades.

Dos seis gestores entrevistados, dois desses apontaram que a experiência em sala de aula é tranquila especialmente com os indígenas. Dois afirmaram não ter experiência em sala de aula. E um desses manifestou que prefere não se posicionar quanto aos LGBTQ+ especificamente, uma vez que o assunto, quando envolve estes alunos, causa muita polêmica:

Procuro não trabalhar o tema LGBT... (pausa longa) não trabalho intensamente... (pausa longa) porque acho polêmicaas questões de gênero... (pausa longa) de um modo geral as pessoas que são a favor, eu digo isso inclusive com os próprios homossexuais... (pausa longa) não é só não com as pessoas que não são, são os que são também... (pausa longa) é quase que se você não concorda com um determinado posicionamento ou afirmação, você é contra ou você é a favor, não existe meio termo... (pausa longa) eu entendo que às vezes existe uma coisa que não tem nada haver com a outra... (pausa longa) sua opinião necessariamente, não expressa que você seja contra a homofobia, ela pode expressar apenas sua opinião pessoal baseada nos seus princípios, mas você pode aceitar tolerar e até trabalhar juntos para que as pessoas sejam aceitas... Mas quando você se posiciona em uma determinada coisa, um assunto polêmico... (pausa longa) e você se posicionar de um lado ou de outro, o outro lado acha que você tá contra, entendeu?! (ENTREVISTADO K22, 2017).

Várias dificuldades se destacaram especialmente no que concerne ao ensino de estudantes com deficiência, conforme depoimentos:

Bom, como eu lhe disse... Eu só me lembro de um aluno né, que ele era deficiente físico, ele tinha, ele era cadeirante é... E foi uma disciplina teórica, e então a deficiência dele, não foi empecilho para o desenvolvimento dele na disciplina, mas nas disciplinas práticas eu imagino que ele teria uma certa dificuldade, porque nossas bancadas, nossa estrutura de prática de laboratório não é adaptada para cadeirantes, nem para cadeirantes, nem para deficientes visuais, nem para deficientes auditivos, então algum deficiente que porventura venha a cursar o curso de eletrotécnica ou de engenharia elétrica teria uma certa dificuldade, a gente não tá adaptado ainda (ENTREVISTADO S8, 2017).

o problema maior foi mais com o aluno deficiente mental, que não tenho uma preparação, formação pra trabalhar com esses alunos e a escola também não disponibilizou nenhum profissional (ENTREVISTADO S22, 2017).

Então assim tinha hora que eu não, eu não vou dizer toda hora, era todo momento, eu não sabia como preparar uma aula que contemplasse a aprendizagem desse aluno, eu não sabia como agir, nem a minha formação inicial, nem a formação continuada, deram conta, é (...) da minha formação pra atuar com um aluno que fala libras, então assim... Eu não sei nada de libras (ENTREVISTADO S12, 2017).

Com os deficientes... Terrível, terrível porque nós não somos preparados, a escola não é preparada, e os pais depositam os filhos nas escolas, exatamente para que a gente resolva esse problema (ENTREVISTADO S14, 2017).

Observa-se então que, dentre as maiores dificuldades na implementação da educação inclusiva é a própria questão da falta de capacitação e experiência dos professores.

Tal fato é de extrema dificuldade, uma vez que para se ter uma escola inclusiva se exige a presença desses estudantes na instituição, no entanto muitos educadores não têm as devidas condições quer sejam físicas ou de didática para lidar com a diversidade e com a deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas no Brasil apenas foram descentralizadas após uma década do estabelecimento da Constituição Federal de 1988. Tal fato permitiu que tais políticas pudessem ser mais contextualizadas às realidades locais, propiciando um atendimento mais adequado às regiões do país, que são diferenciadas devido à distância geográfica e cultural, necessitando, portanto, de políticas públicas que atendam a tais especificidades.

Dentro desse horizonte encontram-se as políticas públicas de educação inclusiva que devem ser efetivadas de modo a garantir a qualidade no ensino para todos os estudantes sem distinção, de maneira a contemplar as necessidades locais. Neste âmbito, o papel dos burocratas de rua assume grande relevância para a implementação desta política.

Diante do grande desafio de oferecer uma educação de fato para todos, onde a inclusão seja uma realidade tanto teórica quanto prática, os burocratas escolares devem junto com os estudantes, equipe gestora e comunidade empenhar-se em construir uma educação livre de preconceitos e estigmas, em que o estudante com suas diversidades e deficiência sejam inseridos nesse contexto, de modo que suas peculiaridades sejam consideradas, valorizadas e afirmadas com o objetivo de que estes venham a ser incluídos no processo educativo de forma mais igualitária possível.

Foi visto no presente trabalho que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira traz um relevante aporte teórico no que se refere às políticas

que valorizam a educação inclusiva, fazendo com que esta instituição seja considerada de referência entre os Institutos Federais do Estado de Pernambuco.

No entanto, lacunas foram encontradas especialmente no que se refere à falta de estrutura para haja adequação de todos os tipos de diversidade e deficiência, especialmente os que possuem problemas com mobilidade, ou ainda auditivos, e também em especial, os portadores de distúrbios psicológicos.

Atuar também com as minorias sexuais, como as lésbicas, homossexuais, transexuais, dentre outros, também é um grande desafio, não apenas no ambiente escolar, mas para toda a sociedade, que teoricamente valoriza tais diferenças, mas em sua maioria, não se encontra preparado para lidar com essa temática de forma aberta e livre de preconceitos.

Outro gargalo é a falta de preparo de alguns professores, que mesmo diante de participação de formações e capacitações na área de educação inclusiva, não conseguem avançar nessa questão. Um dos motivos é de fato a falta de motivação e envolvimento e outra é que não conseguem assimilar os conceitos obtidos e torná-los práticos no dia a dia da sala de aula, ou mesmo negligenciam a temática, não se integrando aos que clamam por equidade.

Diante de tal realidade, a avaliação da implementação da política de educação inclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira foi vista neste trabalho como um instrumento capaz de descrever os resultados obtidos na aplicação deste tipo de educação, onde é possível, de posse destes, registrar as falhas e lacunas da política para que estas venham a ser corrigidas ou pelo menos amenizadas no monitoramento.

Contribuindo este trabalho na Instituição referida, através da ACP, o diagnóstico de quatro dimensões, portanto, o encontro de variáveis essenciais para a implementação de uma política de educação inclusiva eficaz e eficiente, devendo a gestão da instituição pesquisada, investir na quebra de barreiras atitudinais e arquitetônicas, qualificando continuamente a equipe docente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, fato atestado quanti e qualitativamente.

Espera-se que desta forma que a educação inclusiva venha a ser melhorada e multiplicada, de modo a ser cada vez mais igualitária e universal, alcançando a todos os discentes, tornando possível o direito que afere a Constituição Federal a cada indivíduo – o da educação independente de qualquer situação em que este se encontre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. (2004). “Educação Inclusiva: Transformação Social Ou Retórica”. In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade* (p. 37-60). Marília: Fundepe.

ARELARO, L. R. G. (2003). “Direitos Sociais E Política Educacional: Alguns Ainda São Mais Iguais Que Outros”. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, p. 13-36.

ARRETCHE, M. (2000). *Estado Federativo E Políticas Sociais: Determinantes Da Descentralização*. São Paulo: Revan.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). (2011). *Políticas Educacionais: Questões E Dilemas*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, p. 292.

BRASIL. MEC/SEESP. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP.

BRASIL. Ministério da Educação (1996). *Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. (2015). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf >. Acesso em: 5 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. (2009). INEP. *Censo escolar 2009*. Recuperado em 26 abril 2010. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolar/sinopse/sinopse> >. Acesso em: 01 fevereiro 2018.

BAUMGARTNER, F. R; JONES, B. D. (1999). “Punctuated Equilibrium Theory: Explaining Stability And Change In American Policymaking”. In: Paul A. Sabatier (ed.), *Theories Of The Policy Process*, Oxford: Westview Press.

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. (2002). *Index Para A Inclusão: Desenvolvendo A Aprendizagem E A Participação Na Escola*. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, FE-UFRJ. Disponível em: < http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf >. Acesso em: 03. fev. 2018.

CAPELLA, A. C. N. (2006). “O Papel das Ideias na Formulação de Políticas Públicas”. In: *Encontro De Administração Pública E Governança, 1., Anais*.

COHEN, E. (1993). *Avaliação De Projetos Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DIEHL, A. A. (2004). *Pesquisa Em Ciências Sociais Aplicadas: Métodos E Técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

DUARTE, M. R. T.; BROOKE, D. A. L. (2007). *Avaliação De Implementação De Programas Socioeducacionais: Efeitos Possíveis A Partir Da Experiência Do Projovem*.

Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/317.pdf>. Acesso em: 07. Mar. 2017.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (2007). “Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio”. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 4, p. 636-647.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; PARANHOS, R.; ROCHA, E. C.; SILVA JÚNIOR, J. A.;

MAIA, R. G. (2013). “Análise De Componentes Principais Para Construção De Indicadores Sociais”. *Rev. Bras. Biom.*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 61–78.

FREITAS, S. N. (2008). *Tendências Contemporâneas de Inclusão*. UFSM.

GERRING, J. (2012). *Social Science Methodology: a Unified Framework*. Cambridge: Cambridge University Pres.

HAIR, J., BLACK, W. C.; BABIN, B. B.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6. ed.). Porto Alegre: Bookman.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. (2013). *Política Pública: Seus Ciclos E Subsistemas: Uma Abordagem Integral*. Rio de Janeiro: Elsevier.

KINGDON, J. W. (1994). *Agendas, Alternatives and Public Policies*. United States of America: Addison-Wesley Longman.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. (2012). *Uma Década De Educação Especial No Brasil: Política Educacional Brasileira*, v. 1. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, p. 24, 119-142.

LINDBLOM, C. E. (1959). “The Science of Muddling Through”. *Public Administration Review*, 19, p. 78-88.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. (2013). “Implementação de Políticas Públicas :Perspectivas Analíticas”. *Revista de Sociologia e Política*. Curitiba; v. 21, n. 48, p. 101-110.

LOWI, T. (1964). *American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory*. World Politics, 16, p. 677-715.

KERBAUY, M. T. M. (2007). “Federalismo, Descentralização E Democracia”. *Estudos de Sociologia*, v. 6, n. 10.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa Social: Teoria, Método E Criatividade*. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, A. F. (2010). “Políticas Públicas Educacionais: Conceito E Contextualização Numa Perspectiva Didática”. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (2010). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: PUC, p. 93-99.

PEREZ, J. R. R. (2010). “Por que Pesquisar Implementação de Políticas Educacional Atualmente”. *Educ. Soc.*. Campinas; v. 31, n. 113. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/> >. Acesso em: 14. Set. 2015.

RAEDER, S. T. O. (2015). “Ciclo De Políticas: Uma Abordagem Integradora Dos Modelos Para Análise De Políticas Públicas”. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 7, n. 13.

RONCARATTI, L. S.; FONTENELLE, A. (2008). *MPOG (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão): especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Conhecimentos Gerais e Especializados, Nível Superior*. Brasília: Vestcon.

RUA, M. G. (2013). *Para Aprender Políticas Públicas: Avaliação De Políticas Públicas E Programas Governamentais*. Disponível em: < https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/13490/mod_folder/content/0/Bibliografia%20complementar/An%C3%A1lise%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20- >. Acesso em: 31 jan. 2018.

RUA, M. G. (2012). *Políticas Públicas*. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, p. 128.

SABATIER, P. A. (1986). “Top-down and bottom-up approaches to implement research: a critical analysis and suggested synthesis”. Cambridge: *Journal of Public Policy*. Disponível em: < <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2747728&fileId=S0143814X00003846> >. Acesso em: 10 dez. 2014.

SECCHI, L. (2013). *Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas De Análise, Casos Práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning.

SILVA, M. B. (2015). “Burocracia Local E Qualidade Da Implementação De Políticas Descentralizadas: Uma Análise Da Gestão De Recursos Federais Pelos Municípios Brasileiros”. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 6, n. 63, p. 345-370.

SILVA, M. B. (2014). “Qualidade da Administração Pública Local e a Implementação de Políticas Públicas Descentralizadas: Uma análise das auditorias da Controladoria Geral da União nos Municípios Brasileiros”. In: CONCURSO DE MONOGRAFIAS JURÍDICAS PGE/APERGS, 4, 2014, Porto Alegre. *Anais do Concurso de Monografias Jurídicas PGE/APERGS*. Porto Alegre: p. 7-30.

SIMON, H. (1979). *Comportamento Administrativo: Estudo Dos Processos Decisórios Nas Organizações Administrativas*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

SOUZA, C. (2006). “Políticas Públicas: Uma Revisão Da Literatura”. *Revista Sociologia*. Porto Alegre: v. 16, n. 8, p. 20-45.

VIZIM, M. (2009). Tese de Doutorado: *Avanços E Impasses Nas Políticas Públicas De Inclusão: O Centro De Atenção Social De Diadema*. São Paulo.

WINTER, S. (2010). “Perspectivas De Implementação: Status E Reconsideração”. In: PETERS, B. G. & PIERRE, J (Orgs). *Administração Pública: Coletânea*. São Paulo: Editora UNESP.