



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ANA KARINE LARANJEIRA DE SÁ

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

RECIFE
2018

ANA KARINE LARANJEIRA DE SÁ

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Análise Institucional

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariana Batista Silva

RECIFE
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S111e Sá, Ana Karine Laranjeira de.
Educação inclusiva : uma avaliação de implementação / Ana Karine Laranjeira de Sá. – 2018.
156 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Mariana Batista Silva.

Dissertação (mestrado profissional em políticas públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Recife, 2018.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Política pública. 2. Educação e Estado. 3. Educação inclusiva. 4. Planejamento educacional. 5. Inclusão. I. Silva, Mariana Batista (Orientadora). II. Título.

320 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-108)

ANA KARINE LARANJEIRA DE SÁ

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito indispensável para a obtenção do título de Mestre Profissional em Políticas Públicas.

Aprovada em 14/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mariana Batista Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Erinaldo Ferreira Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Kleber Fernando Rodrigues (Examinador Externo)
Instituto Federal de Pernambuco-Campus Pesqueira

Dedico este trabalho aos meus pais
por serem a representação de toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Neste momento fico a imaginar o quanto para a construção paulatina deste trabalho intentando a busca de um discreto diagnóstico, envolveu uma rede extensa de pessoas para sua concretização, uma verdadeira rede de afetos e de profissionais capacitados, aos quais por sua disposição contribuíram para este fim. Assim, aqui eu os reconheço e tenho toda a minha gratidão.

Primeiramente agradeço a Deus que oportunizou minha existência e todas as condições necessárias para que eu alcançasse os objetivos planejados.

À Casa Espírita de Oração Centelha Divina, a qual por toda a composição de seu conjunto proporcionou ímpeto, bons fluidos e inspiração.

Ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas - MPPP, pela sua estruturação e apoio sempre nos ofertado.

À minha orientadora, Mariana Batista, pelas valiosas contribuições ofertadas durante toda a fase desta pesquisa e por ter suportado minha ansiedade a concluir cada etapa.

Aos colegas de turma pelo auxílio recebido durante o árduo percurso, especialmente a Jadson, Fabiana e Elivânia pelo companheirismo de sempre.

Ao IFPE por possibilitar a qualificação de seus servidores, primando pelo rótulo de Instituição responsável ao que se dedica.

Ao IFPE-Campus Pesqueira a que me oportunizou a realização desta etapa, concedendo-me a licença necessária para o seguimento e conclusão; Aos gestores, equipe multidisciplinar, especialmente Otávio Silva (coordenador de políticas inclusivas), docentes e discentes que contribuíram à realização desta pesquisa através das entrevistas, onde não me foi colocado qualquer obstáculo e sim caminhos abertos, que só se encontram quando se têm transparência em suas atividades; Em especial a Valquíria Farias e a coordenação do departamento de enfermagem na pessoa de Robervan Pedroza que articularam com os docentes o período de meu distanciamento; Aos professores: Kleber, que me despertou o interesse a fazer um curso a fim de compor uma comunidade acadêmica mais qualificada, dando-me orientações precisas para conseguir este intento, não me faltando nunca o cientificismo e solidariedade; Nelson, pelo incentivo constante a me dizer: Tem mestrado! Vai lá fazer! ; Cláudia Fabiane que sempre instigou a realização de congressos; Silvana e Célia, corações generosos a estimular pesquisa e extensão; À Ana Carla, com sua organização implacável, supriu as necessidades da alta complexidade e assim, garantindo minha ausência.

À Adriana Karla e Anderson Henrique, eu não teria conseguido sem a instrução, condução, paciência e companheirismo de ambos!

À Michelle Bernardo e Shayanna que pela desenvoltura, extroversão e aptidão, agendaram e auxiliaram-me nas entrevistas da comunidade acadêmica do IFPE-Campus Pesqueira.

Aos líderes de grupos da diversidade (Manuela, Jaqueline, Eduardo e João Vitor), que dialogaram com o público-alvo (discentes), oportunizando um conhecimento mais profundo sobre as suas percepções quanto ao objeto pesquisado.

Aos meus pais pelo incentivo e encorajamento de sempre.

As minhas irmãs, Cátia, que sempre com gentileza dispensou seu precioso tempo a ler e reler meu projeto de pesquisa e a Iara, por apresentar-me Deus.

Enfim, ao meu esposo Ailton, que me estimulou constantemente, contribuiu em todos os momentos e fases; deixou por vezes o seu trabalho a me conduzir, possibilitando que eu atingisse mais uma meta.

Quem investe apenas nos jovens que dão retorno não é digno de ser chamado de Educador. Um excelente Educador abraça os alienados, atrai os que o decepcionam, cativa os rebeldes, aposta nos que erram frequentemente, dá o melhor de si para àqueles em quem ninguém acredita (CURY,2003, p.72).

RESUMO

A educação inclusiva é um dos instrumentos capazes de fomentar um dos direitos fundamentais concedidos a todo cidadão – a educação. A descentralização permitiu que as políticas públicas pudessem ser contextualizadas a cada realidade, garantindo que as especificidades sejam atendidas no sentido de universalizar a educação no país. Esta tarefa não é papel apenas do Estado, mas da comunidade escolar, e de toda a sociedade. Diante deste panorama, este estudo trata da política de educação inclusiva, tendo por objetivo avaliar a qualidade de sua implementação no IFPE - Campus Pesqueira no ano de 2017 e descrever seus resultados. Para obtenção deste intento, a estatística descritiva foi escolhida para o desenho de pesquisa, apoiada nos dados primários adquiridos por meio de entrevistas através dos burocratas de rua e público-alvo, bem como nos dados secundários obtidos no setor de recursos humanos, registro escolar e de turnos. Como unidade de análise, foram empregados dispositivos legais e indicadores estabelecidos para o êxito dos objetivos delineados pela política estudada. Portanto, os principais resultados indicam de modo geral que a Instituição cumpre parcialmente as metas previstas na lei e que no processo de implementação desta política aferida através da análise de componentes principais e entrevistas com a gestão, equipe multidisciplinar, corpo docente e discente, há etapas aperfeiçoadas e outras que requerem melhorias, de acordo com a percepção destes. Foi concluído que a avaliação de implementação da política de educação inclusiva do IFPE – Campus Pesqueira é um instrumento capaz de visualizar as falhas, os ganhos e benefícios da implementação da educação inclusiva, sendo possível dessa forma, traçar um plano para melhorar a qualidade deste tipo específico de educação. E para tanto, foi disponibilizada neste trabalho uma Proposta de Intervenção para educação inclusiva do IFPE – Campus Pesqueira, com o objetivo de amenizar as dificuldades pertinentes à educação inclusiva, sendo fruto da extensa pesquisa realizada no âmbito do presente trabalho.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Implementação. Educação Inclusiva. Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive education is one of the instruments capable of fostering one of the fundamental rights granted to every citizen - education. Decentralization allowed public policies to be contextualized to each reality, ensuring that the specificities were met in order to universalize education in the country. This task is not only the role of the State, but of the school community, and of the whole society. Given this panorama, this study deals with the policy of inclusive education, aiming to evaluate the quality of its implementation in IFPE - Campus Pesqueira in the year 2017 and describe its results. To obtain this intent, the descriptive statistics was chosen for the research design, based on the primary data acquired through interviews with the street bureaucrats and target audience, as well as secondary data obtained in the human resources, school registry and of shifts. As a unit of analysis, legal devices and established indicators were used for the success of the objectives outlined by the policy studied. Therefore, the main results indicate in general that the Institution partially fulfills the goals set forth in the law and that the process of implementing this policy measured through the analysis of main components and interviews with management, multidisciplinary team, faculty and student, is that in their perception there are improved stages and others that require improvement. It was concluded that the implementation evaluation of the IFPE - Campus Pesqueira inclusive education policy is an instrument capable of visualizing the failures, gains and benefits of the implementation of inclusive education, thus making it possible to draw up a plan to improve the quality of this type education. To this end, an Intervention Proposal for Inclusive Education of Campus Pesqueira (IFPE) was made available in order to alleviate the difficulties related to inclusive education, as a result of the extensive research carried out at the level of the present study.

Keywords: Public Policies. Implementation. Inclusive education. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Pesqueira/PE.....	55
Figura 2 - IFPE- Campus Pesqueira.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Auto identificação de diversidade dos discentes do IFPE Campus Pesqueira.....	68
Gráfico 2 -	Distribuição dos cursos dos discentes do IFPE Campus Pesqueira.....	68
Gráfico 3 -	Distribuição de grupo de diversidade por curso (superior e médio-técnico) dos discentes do IFPE Campus Pesqueira.....	69
Gráfico 4 -	Faixa de renda familiar autodeclarada dos discentes do IFPE Campus Pesqueira.....	70
Gráfico 5 -	Renda familiar dos docentes do IFPE Campus Pesqueira.....	71
Gráfico 6 -	Distribuição do número de grupos trabalhados em sala de aula pelos docentes.....	72
Gráfico 7 -	Distribuição dos burocratas de rua quanto à opinião de trabalhar com alunos com deficiência dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos.....	74
Gráfico 8 -	Distribuição dos burocratas de rua quanto à opinião de ser necessário à presença de outros profissionais em sala de aula para auxiliar os professores que possuem alunos com deficiência.....	75
Gráfico 9 -	<i>Boxplot</i> do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Planejamento Inclusivo.....	82
Gráfico 10 -	<i>Boxplot</i> da raça dos profissionais e o Índice de Planejamento Inclusivo.....	83
Gráfico 11 -	Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Planejamento Inclusivo.....	84
Gráfico 12 -	<i>Boxplot</i> do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Cultura Inclusiva.....	86
Gráfico 13 -	<i>Boxplot</i> da raça dos profissionais e o Índice de Cultura Inclusiva.....	87

Gráfico 14 -	Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Cultura Inclusiva.....	88
Gráfico 15 -	<i>Boxplot</i> do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Competência Pedagógica.....	89
Gráfico 16 -	<i>Boxplot</i> da raça dos profissionais e o Índice de Cultura Inclusiva.....	90
Gráfico 17 -	Relação de profissionais com formação continuada de educação inclusiva e o Índice de Competência Pedagógica.....	91
Gráfico 18 -	<i>Boxplot</i> do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Ambiente Inclusivo.....	93
Gráfico 19 -	<i>Boxplot</i> da raça dos profissionais e o Índice de Cultura Inclusiva.....	94
Gráfico 20 -	Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Ambiente Inclusivo.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Frequência de características inclusivas no IFPE - Campus Pesqueira (caracterização geral e específica).....	64
Tabela 2 -	Frequência do sexo dos alunos dos grupos de diversidade e com deficiência IFPE- Campus Pesqueira.....	67
Tabela 3 -	Porcentagem do corpo burocrático do IFPE Campus Pesqueira.....	71
Tabela 4 -	Experiência dos docentes com pessoas com deficiência.....	72
Tabela 5 -	Distribuição de frequência das frases que expõem a reflexão da atuação profissional na educação inclusiva	73
Tabela 6 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto à infraestrutura que atenda aos princípios de acessibilidade comunicacional, informacional e arquitetônica.....	75
Tabela 7 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto à necessidade de técnicos especializados para auxiliar no apoio aos portadores de deficiência.....	76
Tabela 8 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto às metodologias adequadas de ensino	76
Tabela 9 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto a Formação específica dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência e diversidade.....	77
Tabela 10 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto a Integração entre os professores, gestores e equipe multidisciplinar para promoção de uma qualidade de ensino para todos.....	77
Tabela 11 -	Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto avaliação e acompanhamento dos alunos por professores e equipe pedagógica	78
Tabela 12 -	Estatística Descritiva do Índice de Planejamento Inclusivo.....	81
Tabela 13 -	Estatística Descritiva do Índice de Culturas Inclusivas.....	85

Tabela 14 - Estatística Descritiva do Índice de Competência Pedagógica.....	85
Tabela 15 - Estatística Descritiva do Índice de Ambiente Inclusivo.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores de normatividades e dispositivos da política de educação inclusiva.....	34
Quadro 2 - Indicadores de insumos e atividades na avaliação da educação inclusiva.....	39
Quadro 3 - Módulos, temáticas e quantidade de variáveis.....	60
Quadro 4 - Proposta de Intervenção.....	116

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACP	Análise de Componentes Principais
CENESP	Centro Nacional de Educação Superior
CGAIE	Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DPEE	Diretoria de Educação Especial
EC	Emenda Constitucional
FIC	Cursos de Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e qualquer pessoa não literalmente L, G, B ou T
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TDHA	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.1	OS SEUS DESAFIOS.....	22
2.2	INCLUSÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À DIVERSIDADE.....	27
3	DOIS ELOS DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	43
3.1	A IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO NA ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	43
3.2	A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS BUROCRATAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	49
4	METODOLOGIA.....	54
4.1	O LOCAL DE ESTUDO.....	54
4.1.1	O município de Pesqueira.....	54
4.1.2	O Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco.....	56
4.1.3	O Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco-Campus Pesqueira	56
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
5	RESULTADOS.....	63
5.1	CARACTERIZAÇÕES GERAL E ESPECÍFICAS.....	63
5.2	CUMPRIMENTO DA LEGITIMIDADE.....	65
5.3	ANÁLISES DESCRITIVAS DO PERFIL DE BUROCRATAS E PÚBLICO-ALVO.....	67
5.4	ANÁLISE DESCRITIVA DOS FATORES E ÍNDICES DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	78
5.4.1	Índice de Planejamento Inclusivo	81
5.4.2	Índice de Cultura Inclusiva	84
5.4.3	Índice de Competência Pedagógica	88
5.4.4	Índice de Ambiente Inclusivo	91
5.5	PERCEPÇÃO DOS BUROCRATAS E PÚBLICO-ALVO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	96
5.5.1	A política de educação inclusiva no olhar dos burocratas e do público-alvo.....	96
5.5.2	A percepção dos burocratas e do público-alvo quanto à implementação das políticas de educação inclusiva no IFPE – Campus Pesqueira.....	100

5.5.3	Identificação dos docentes com estudantes de diversidade e deficiência.....	106
5.5.4	A experiência na sala de aula com diversidade e deficiência.....	109
5.5.5	A ocorrência de <i>bullying</i> entre os estudantes.....	111
5.5.6	A ocorrência de discriminação entre os estudantes.....	113
6	RECOMENDAÇÕES À GESTÃO.....	115
6.1	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	116
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	120
	ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA DA ESCOLA INCLUSIVA	132
	ANEXO B – LEGITIMIDADE E INDICADORES	136
	ANEXO C– QUESTIONÁRIO.....	145
	ANEXO D - RELATÓRIO DA ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS	154

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 relevância 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 nevrálgicos 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 tem como foco avaliar a qualidade da implementação da Política de Educação Inclusiva no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Campus Pesqueira, identificando se os dispositivos legais foram adotados, quais as lacunas existentes para se atingir o fim proposto e como os burocratas de rua e público-alvo percebem a implementação desta política na referida Instituição.

A avaliação de implementação também almeja descrever seus resultados, que neste estudo foram observados por meio dos dados primários adquiridos através de entrevistas com a equipe gestora, multidisciplinar, docentes e discentes, bem como nos dados secundários obtidos no setor de recursos humanos, registro escolar e de turnos.

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 não haver avaliação nas fases do processo de implementação; 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; 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.

Com tais considerações, o presente trabalho está desenvolvido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta aspectos relacionados à questão do federalismo e da descentralização, abordando os aspectos relacionados às políticas públicas e a garantia de um ensino de qualidade para todos.

O segundo capítulo trata das fases do ciclo de políticas públicas, em especial as duas últimas etapas – a implementação e a avaliação, sendo a primeira sob o foco *top-down* e a segunda fundamentada na avaliação de implementação. Destacou-se também nesse tópico a relevância dos burocratas de rua e a sua influência positiva na implementação da educação inclusiva.

No terceiro capítulo foi descrito o percurso metodológico utilizado na realização da presente pesquisa, destacando as técnicas e principais variáveis de interesse que foram compiladas e avaliadas.

O quarto capítulo trata dos resultados da avaliação de implementação da educação inclusiva no âmbito do Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (IFPE).

Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as principais discussões desenvolvidas, as conclusões, e reflexões a que se chegou com a análise da implementação das políticas de educação inclusiva, além de recomendações à gestão local.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo serão apresentados aspectos relacionados à questão do federalismo e da descentralização, oportunizando analisar aspectos da implementação de políticas públicas de educação inclusiva, formuladas pelo governo federal de modo descentralizada, destacando os seus desafios para garantia de uma instituição educacional de qualidade para todos.

2.1 OS SEUS DESAFIOS

O Brasil é considerado uma federação desde a proclamação da República, em 1889. Quase um século mais tarde, com 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, Kerbauy (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 conseqüente necessidade de universalização (BRASIL, 2015b, 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 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 almeçadas 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”. Conseqüentemente, 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).

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 inclusão perpassa por uma série de períodos, os quais destacamos a seguir.

2.2 INCLUSÃO: DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À DIVERSIDADE

Desde os primórdios passados, as pessoas com deficiência foram alvos de preconceitos e discriminações. Algumas culturas, inclusive presentes em certas tribos indígenas do Brasil, tinham por costume assassinar as crianças que fossem portadoras de uma delas, tão logo esta fosse notada no momento do nascimento. Esse tipo de exclusão atualmente ocorre por vezes de forma velada, ou ainda com clareza, dependendo do contexto e ocasião, quando, por exemplo, as escolas negam-se a receber este estudante.

Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do Norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial. A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista (FREITAS, 2009, p. 8188).

Dessa forma, amparados apenas em caráter assistencialista, os estudantes com deficiência eram atendidos apenas por médicos, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais.

Apenas no século XX ocorre a desinstitucionalização, com o advento dos programas educacionais para tais discentes, que passaram a estudar em classes especiais. Esse tipo de inclusão teve início no Brasil entre os anos 60 e 65 (FREITAS, 2009).

Ainda segregados, pelo menos neste momento os estudantes com necessidades especiais começaram a ter direito à educação, como preza a Constituição Federal de 1988 no capítulo III, artigo 205, que afirma que a educação é um direito de todos, sendo de responsabilidade do Estado e família assegurarem este direito, e ainda assegura no artigo 208 que é dever do Estado prover atendimento educacional especializado na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Dentre os eventos e documentos relevantes para a educação inclusiva destacam-se o Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), as Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta do Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002). Em todos estes, foi afirmado que a educação é direito de todos, sendo a educação inclusiva inserida neste cenário.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº

9394/1986 conceitua e prevê a inserção do estudante portador de necessidades específicas no ensino regular, conforme explanado no Capítulo V, artigo 59: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996 p. 3).

Assim, a LDB reafirma não apenas a inclusão do estudante portador de necessidades específicas no ensino regular, mas toda uma estrutura capaz de conduzir este aluno ao aprendizado eficiente e eficaz.

Dessa forma, apenas no ano de 1986, os estudantes com necessidades especiais fossem inseridos na escola regular, ainda que grandes mudanças para otimizar a educação para este aluno diferenciado, não foram efetivadas.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessitam para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

Neste momento de inserção do estudante no contexto escolar, vale salientar que as dificuldades ainda foram muitas para o aprendizado destes, como ainda o são. Muitos gargalos, especialmente neste período inicial dificultaram o processo de aprendizagem como à falta de preparo do professor, a resistência das escolas em receber esses estudantes, a falta de estrutura pedagógica, física e social do ambiente escolar, dentre outros, conforme reforçou Freitas (2009, p. 81-90):

é necessário refletir sobre as implicações da legislação, das políticas públicas de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais. A legislação existe, mas a educação inclusiva baseia-se em fatores mais abrangentes do que somente os legislativos. Uma das questões centrais reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea com os esquemas, as tradições e as inércias profissionais de alguns professores, bem como de setores da sociedade que ainda fundamentam suas práticas em modelos que não estão preparados para trabalhar a diversidade e a diferença. Inserem propostas de ensino, de vivências culturais a partir da perspectiva de homogeneização, ou então, mantém a segregação e o isolamento de pessoas com necessidades educativas especiais, sem uma leitura crítica desta realidade. Tal estrutura visa beneficiar mais alguns segmentos da sociedade mantendo a maioria das pessoas com necessidades educativas especiais afastadas do processo de interação escolar e social, bem do acesso aos meios e instituições de produção e de veiculação cultural.

Desta forma, a inclusão desse discente pode ser um fator ainda de exclusão do mesmo, quando este aluno encontrar-se isolado dos demais devido à precariedade pedagógica do professor do ambiente escolar e da comunidade.

Pensar sobre diferenças remete a uma série de conceitos que podem fugir do tradicional. Dentro da educação, os estudantes portadores de necessidades especiais sempre foram tratados com diferenciação dos demais, e neste âmbito, vários conceitos foram atribuídos à educação a estes concedida.

No Brasil, a partir da Portaria CENESP/MEC nº 69, a nomenclatura de alunos excepcionais foi alterada para alunos com necessidades especiais. Porém, estes não foram incluídos no ensino regular neste momento.

Em 20 de dezembro de 1996, a LDB (Lei nº 9.394) alterou a terminologia de “portadores de deficiência” para “pessoas com necessidades educacionais especiais” (CASTANHO; FREITAS, 2006). Vê-se que já houve um avanço no momento em que é utilizado um termo mais abrangente, com menos estigma preconceituoso.

Neste âmbito, o ambiente escolar também ganhou a terminologia de escola inclusiva que:

de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Pois, numa escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 4).

Atualmente, ainda emprega-se erroneamente, inclusive nas escolas, a terminologia de deficientes e excepcionais, o que pode ser atribuído à cultura vigente no país, que ainda abriga preconceitos contra o indivíduo, não respeitando as suas diferenças.

Outro erro comum é a interpretação da inclusão como integração:

[...] o novo conceito de integração era, e ainda hoje é, muito problemático, sua análise reflete as tensões, contradições e ambiguidades que têm levado a algumas pessoas a definir a integração como outro nome para designar a educação especial [...]. A educação inclusiva parece ser incompatível como um sistema que tem dado prioridade a mecanismos de evolução, similitude, comercialismo, elitismo, produtividade e noções de eficácia derivadas de sua perspectiva econômica e industrial [...]. examina o papel e as relações entre os profissionais e os deficientes, e explora as novas tendências educativas com respeito a sua relação e impacto sobre as políticas e práticas da educação (VLACHOU, 1999, p.31- 57- 61).

Diferenciando a integração da inclusão, a primeira pressupõe a competição, a seleção, a individualidade, os preconceitos, a visão individualista e o modelo técnico-racional, já a inclusão remete à cooperação, ao respeito e valorização às diferenças, à comunidade, à melhoria para todos e à pesquisa reflexiva.

Conhecer as necessidades dos estudantes é de suma importância para o êxito na aprendizagem, haja vista que algumas necessidades são aparentes, como as físicas, porém, as

dificuldades relacionadas à moradia, ao trabalho, à situação de vida do estudante, entre outras, só podem ser conhecidas com uma avaliação mais acurada.

Neste panorama, tais estudantes devem ser postos na educação regular junto com os demais, e não mais uma vez excluído devido às suas necessidades específicas, conforme afirmou Paulon (2005, p. 10):

Fazer com que alguns alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe, só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.

A partir de 2003, com a política de educação inclusiva e direito à diversidade, amplia-se a designação de um grupo antes focado na deficiência, passando-se a valorizar as diferenças através da diversidade de minorias. O estudante que participará do processo de inclusão são estes que se encontram no esclarecimento das seguintes situações:

- a) Pobreza: o estudante que vive no patamar da pobreza sempre será acometido das mais variadas dificuldades como a falta de alimentação adequada, de vestiário, de quaisquer recursos financeiros que a escola venha a requerer, enfim, será excluído e vítima de preconceitos no ambiente escolar, fato este que provoca o aumento da evasão escolar.
- b) Difícil acesso ao ambiente escolar: esta ocorrência tanto pode advir devido à pobreza, quando os alunos vivem em periferias, quanto também apenas por este aluno residir longe da escola, o que causa desestímulo, especialmente no primeiro caso, quando além deste problema, o estudante já agrega outros devido à precária condição financeira.
- c) Integrante de minorias raciais: sendo o Brasil uma das sociedades mais multirraciais do mundo, de acordo com o Censo do IBGE realizado no ano 2000, o país possui dentre os seus 170 (cento e setenta) milhões de habitantes, dez milhões de negros e 734 (setecentos e trinta e quatro mil) indígenas (BRASIL, 2010b). Um grande contingente desses está em idade escolar. Dessa forma, é preciso enxergar essa minoria de forma a incluir este aluno na escola com todas as suas peculiaridades raciais, incluindo a cultura, que comumente é diferenciada.
- d) Aspecto religioso: devido à grande variedade de grupos religiosos existentes no Brasil, os estudantes de religiões menos populares como espíritas xamanistas e outros podem ser vítimas de preconceitos na escola, causando a segregação desses grupos.
- e) Vítimas de violência: estudantes vítimas de violência doméstica ou *bullying*, notadamente possuem dificuldades de aprendizagem, cabendo ao educador detectar esses tipos de violência e notificar aos órgãos responsáveis.

- f) Cultural: estudantes sobrevivendo de culturas muito diferentes da brasileira, podem ser vítimas de preconceito e exclusão no ambiente escolar. Para que tal fato não seja um entrave, é necessário que o educador tenha sensibilidade e tática para valorizar a cultura diferente e incluí-la no ambiente escolar de forma que esta venha a enriquecer o aprendizado em conjunto.
- g) Deficiência mental: trata-se de um quadro psicopatológico relativo às funções cognitivas, como por exemplo, psicoses infantis e autismo, que provocam as defasagens e alterações mentais, dificultando o aprendizado (PAULON, 2005).
- h) Deficiência sensorial: é a deficiência ligada aos sentidos como a visão, tato e audição, nas quais os estudantes necessitam de suporte pedagógico físico e social para ter um bom rendimento escolar.
- i) Deficiência física: é um tipo de deficiência relacionada ao aspecto físico, como por exemplo, limitações impostas pela paralisia cerebral, podendo incluir também, as deficiências sensoriais.
- j) Deficiência múltipla: acontece quando ocorre mais de uma deficiência simultaneamente, podendo estas ser de ordem física, intelectual, emocional, de linguagem, educacional ou outras.
- k) Superdotação: a Política Nacional de Educação Especial do MEC-SEESP (1994) adota o conceito de Marland, que afirma que crianças e adultos com habilidades especiais ou superdotados são os que apresentam desempenho acima da média ou alta potencialidade em qualquer aspecto isolado ou combinado de capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; potencial de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (SILVA, 2016).

Com este elenco de situações sociais, verifica-se a existência das mais variadas necessidades que os estudantes possam ter e é imprescindível que a instituição escolar e o educador tenham a preparação adequada para lidar com a diversidade de seus alunos e efetivar os passos adequados para a inclusão de forma plena.

Observa-se então, que a instituição escolar deve oferecer os serviços apropriados para acolher e atender à diversidade de seu público, o discente, necessitando para o intento, fazer uma análise sobre a possibilidade de uma reestruturação física, construção e adaptação de salas de recurso e de apoio pedagógico, sobre a formatação das equipes escolares de modo que estas se apropriem das propostas e ações políticas, configurando assim, um contingente de recursos humanos especializados, aperfeiçoando o quesito profissional e intelectual no cumprimento de um papel preponderante dos agentes implementadores, o que deve ocorrer em duplas perspectivas, da formação geral e mudanças atitudinais.

Vê-se, então, que para a política atingir o seu público-alvo, alguns entraves podem

impedir o seu resultado final, que é a entrega de uma educação igualitária para todos. Para lograr tal êxito, instâncias são percorridas e analisadas, momento este em que a teoria do programa, também conhecida como a teoria da implementação, facilita o processo de avaliação das políticas públicas, localizando as possíveis lacunas que deveriam ter sido concebidas.

A teoria da implementação alega que se as atividades do programa funcionarem como pretendidas, considerando integralmente o plano, os resultados serão contemplados (RUA, 2013).

Corroboram este pensamento, Batista e Domingos (2017) e Gertler (2011), ao afirmarem que a política pública pode ser exemplificada mediante uma cadeia causal de ações inter-relacionadas, ou seja, um detalhamento de como se espera que uma intervenção entregue os resultados desejados.

Rua (2013, p. 21) afirmou que:

seu ponto de partida é a proposição de que por trás de toda intervenção existe uma teoria a respeito das causas dos problemas e de quais os meios para solucioná-los. Assim, a teoria da implementação identifica recursos, atividades e possíveis resultados almejados por um programa, especificando a cadeia causal de premissas, ligando tais elementos.

Isto posto, mostra como a política pública deve ser traduzida e aprovada pelas instituições políticas, pois responde o que é essencial interferir para alcançar os objetivos e entregá-los a quem se destina.

Como este estudo objetiva o lado da oferta, ou seja, da implementação, esta etapa deve ser compreendida em insumos (recursos fiscais, humanos e outros disponíveis) e a partir daí serem materializadas em atividades, ou seja, procedimentos que convertem insumos em produtos concedidos a população destinada, onde estes elementos elencados são controlados especificamente pela agência implementadora (BATISTA; DOMINGOS, 2017).

O acompanhamento de tais medidas são imprescindíveis na garantia da qualidade da implementação da política, desde sua concepção à ações que facilitem a promoção e continuidade de ensino para aluno no espaço educacional em iguais condições.

Assim, pode-se conseqüentemente averiguar os possíveis hiatos e propor um plano de intervenção, ambicionando almejar a positividade da política quando do alcance de seus resultados finais.

Diante de tais pressupostos, as políticas de educação inclusiva possuem dispositivos legais¹ aqui considerados, e que servem de parâmetros neste trabalho para avaliar a qualidade

¹ PNE, CGAIE, CONAE, Decreto 7611/11, Parecer CNE/CP 8/2012, Lei 13146/15, CONEB, Nota Técnica Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.

de sua implementação no IFPE - Campus Pesqueira.

Tais normatividades destacam os objetivos a que propõe conforme quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Indicadores de normatividade e dispositivos legais referentes à política de Educação Inclusiva no Brasil

DISPOSITIVOS LEGAIS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
PNE	<p>Redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade.</p> <p>Ao que se propõe o objeto, sublinhe-se a Meta 4: universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para tanto, deve-se assegurar a implantação, de salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2015b).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar o Atendimento educacional especializado; • Implantar salas de recursos multifuncionais; • Formar continuamente professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

CGAIE	Destacar Indicadores para saber se a Instituição escolar já alcançou essa finalidade ou, em que momento do processo de transformação ela se encontra, intencionando favorecer a compreensão da educação na perspectiva inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer processo formal de identificação das flexibilizações curriculares necessárias para atender ao conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos; • Determinar o plano de implementação das adequações de grande porte (com metas a curto, médio e longo-prazos); • Garantir acessibilidade em todas as dependências; • Adotar institucionalmente a política educacional a garantia do acesso ao conhecimento para todos; • Responder às necessidades educacionais especiais: <ol style="list-style-type: none"> a. Dispor de professor ou instrutor da língua de sinais para o ensino de alunos surdos; b. Dispor de professor de <i>braille</i> para favorecer o ensino de alunos cegos; c. Adquirir equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos cegos e com baixa visão; d. Adquirir instrumentos de informática, <i>softwares</i> educacionais e recursos didáticos para o ensino daqueles com dificuldade de comunicação oral e possuidores de dificuldades de aprendizagem; e. Adaptar mobiliário para os alunos com dificuldades motoras; f. Garantir uma sistemática formal de suporte para o professor; g. Possibilitar o acesso do mesmo ao sistema de suporte
-------	---	---

		disponível.
CONAE	Referendar a política de educação inclusiva (o pleno acesso de estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, à formação de profissionais da educação para inclusão, o fortalecimento do AEE, implantação de recursos multifuncionais, garantindo a transformação do sistema educacional com uma política voltada ao reconhecimento da diversidade).	<ul style="list-style-type: none"> • Implantar o Atendimento educacional especializado; • Implantar sala de recursos multifuncionais;
DECRETO 7611/11	Criar núcleos de acessibilidade as IFES (eliminar barreiras físicas, comunicação e informação que restringem a participação acadêmica de alunos com necessidades específicas).	<ul style="list-style-type: none"> • Criar núcleos de acessibilidade; • Construir acessibilidade arquitetônica; • Instituir a língua brasileira de sinais; • Implantar os sítios eletrônicos adaptáveis às diversas necessidades de deficiência.
PARECER CNE/CP 8/2012	Possibilitar a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos (princípio da educação em direitos, dignidade humana, reconhecimento e valorização das diferenças, diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental).	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir nas propostas curriculares as temáticas relativas aos direitos humanos.

LEI 13146/15	Permitir o acesso à pessoa com deficiência à educação superior e profissional tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> • Instituir o programa de cotas.
CONAB	Reconhecer a diversidade dentro da instituição escolar (ao trato, convívio democrático e público).	<ul style="list-style-type: none"> • Constar formalmente no PDI e PPP o reconhecimento da diversidade.
NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Orientar à Implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica I.	<ul style="list-style-type: none"> • Custear as ações de políticas inclusivas com recursos próprios a partir da demanda; • Estabelecer convênios e/ou parcerias com instituições privadas? • Estabelecer planos operacionais de atendimento especializado; • Instituir o AEE; • Implantar os núcleos de acessibilidade; • Promover atualização e formação de professores na temática de inclusão; • Adaptar salas para admitir alunos portadores de necessidades específicas; • Adaptar a arquitetura da biblioteca, ginásios, instalações desportivas, auditório, laboratórios e áreas de convivência para receber alunos portadores de necessidades específicas;

		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar no campo de matrícula o aluno portador de deficiência e/ou participante de movimentos sociais e sua diversidade; • Garantir no PDI os suportes para acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional; • Contemplar no PDI o planejamento e composição do quadro de profissionais • Formalizar no PDI a institucionalização do AEE; • Abranger no PDI condições de infraestrutura arquitetônica; • Oferecer serviço de atendimento ao público; • Dispor de sítio eletrônico e demais publicações para atender aos portadores de necessidades específicas; • Adquirir um acervo cultural que contemple as necessidades dos portadores de deficiência e diversidades; • Possibilitar de materiais pedagógicos recursos acessíveis para os portadores de deficiência e diversidades em todos os cursos ofertados pela instituição; • Institucionalizar pelo PPP o AEE; • Estabelecer no PPP os planos operacionais de atendimento especializado; • Formalizar no PPP o AEE.
--	--	--

Conforme as indicações tratadas pelos dispositivos acima descritos, elucidam-se através da teoria da implementação, os insumos e atividades que devem constar nesta avaliação da educação inclusiva, descritos no quadro 2 a seguir. São eles:

Quadro 2 - Indicadores de insumos e atividades na avaliação da educação inclusiva

INSUMOS
<p>RECURSOS FINANCEIROS:</p> <ul style="list-style-type: none">• Recursos financeiros proveniente de recursos próprios a partir da demanda;• Estabelecer convênios e/ou parcerias com instituições públicas ou privadas <p>INFRAESTRUTURA:</p> <ul style="list-style-type: none">• Implantar salas de recursos multifuncionais;• Adquirir equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos cegos e com baixa visão;• Adquirir instrumentos de informática, <i>softwares</i> educacionais e recursos didáticos para o ensino daqueles com dificuldade de comunicação oral e possuidores de dificuldades de aprendizagem;• Adaptar mobiliário para os alunos com dificuldades motoras;• Garantir acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional em todas as dependências;• Adquirir um acervo cultural que contemple as necessidades dos portadores de deficiência e diversidades;• Possibilitar de materiais pedagógicos recursos acessíveis para os portadores de deficiência e diversidades em todos os cursos ofertados pela instituição;

RECURSOS HUMANOS

- Professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
- Dispor de professor ou instrutor da língua de sinais para o ensino de alunos surdos;
- Dispor de professor de *braille* para favorecer o ensino de alunos cegos.

ATIVIDADES

- Implantar o Atendimento educacional especializado;
- Formar continuamente professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
- Estabelecer processo formal de identificação das flexibilizações curriculares necessárias para atender ao conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Determinar o plano de implementação das adequações de grande porte (com metas a curto, médio e longo-prazos);
- Adotar institucionalmente a política educacional a garantia do acesso ao conhecimento para todos;
- Responder às necessidades educacionais especiais:
 - Implantar o Atendimento educacional especializado;
 - Implantar sala de recursos multifuncionais;
 - Criar núcleos de acessibilidade;

- Construir acessibilidade arquitetônica;
- Instituir a língua brasileira de sinais;
- Implantar os sítios eletrônicos adaptáveis às diversas necessidades de deficiência.
- Incluir nas propostas curriculares as temáticas relativas aos direitos humanos.
- Instituir o programa de cotas.
- Constar formalmente no PDI e PPP o reconhecimento da diversidade.
- Custear as ações de políticas inclusivas com recursos próprios a partir da demanda;
- Estabelecer convênios e/ou parcerias com instituições privadas;
- Estabelecer planos operacionais de atendimento especializado;
- Instituir o AEE;
- Implantar os núcleos de acessibilidade;
- Promover atualização e formação de professores na temática de inclusão;
- Adaptar salas para admitir alunos portadores de necessidades específicas;
- Adaptar a arquitetura da biblioteca, ginásios, instalações desportivas, auditório, laboratórios e áreas de convivência para receber alunos portadores de necessidades específicas;
- Identificar no campo de matrícula o aluno portador de deficiência e/ou participante de movimentos sociais e sua diversidade;
- Garantir no PDI os suportes para acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional;
- Contemplar no PDI o planejamento e composição do quadro de profissionais
- Formalizar no PDI a institucionalização do AEE;
- Abranger no PDI condições de infraestrutura arquitetônica;
- Oferecer serviço de atendimento ao público;

- Adquirir um acervo cultural que contemple as necessidades dos portadores de deficiência e diversidades;
- Possibilitar de materiais pedagógicos recursos acessíveis para os portadores de deficiência e diversidades em todos os cursos ofertados pela instituição;
- Institucionalizar pelo PPP o AEE;
- Estabelecer no PPP os planos operacionais de atendimento especializado;
- Formalizar no PPP o AEE

Fonte: Elaboração própria (2017).

Portanto, 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

3 DOIS ELOS DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste tópico foram abordadas as fases do ciclo de políticas públicas, ressaltando as duas últimas etapas, implementação e a avaliação, como estruturas basilares desta pesquisa. A primeira destaca a abordagem com o olhar *top-down*; a segunda estrutura-se na avaliação de implementação, que será tratada como modelo fundamental para análise do que se pretende alcançar. Aqui, destaca-se também a importância do papel dos burocratas de rua e seu poder discricionário na implementação da educação inclusiva, promovendo o processo de ensino-aprendizagem e a quebra das barreiras atitudinais.

3.1 A IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO NA ANÁLISE 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). 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).

O que faz um tema entrar na agenda é aqueles persistentes 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, resulta em 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.

Diz Rua (2012), 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 *carbage can* (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 *garbage can* ou lata de lixo elucidada 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? (METER; HORN, 1975).

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 (1997) 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 Batista (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 abordagem *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 Rúa (1997), 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 valida 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.

Considerando esta finalidade, critérios são estabelecidos e comparados com um padrão normativo já definido. Por conseguinte, o resultado da averiguação desse estudo terá por base a conferência de parâmetros legais já descritos no capítulo anterior, tendo em vista a proposta de avaliar a qualidade de implementação da educação inclusiva no IFPE-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.64-68).

Contudo, 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. Assim, veremos a sua importância a seguir.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DOS BUROCRATAS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lipsky (1980) conceitua os burocratas de rua como funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos e determinam o acesso do público a direitos e benefícios governamentais, portanto, há uma interação contínua entre eles.

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).

Entretanto, para haver implementação é necessário tomar decisões e estas podem ser marcadas por situações conflituosas. Para Lotta (2012), à medida que estas decisões são divergentes, os implementadores acabam tendo espaço para decidir como se comportar perante as situações, afetando direta ou indiretamente à implementação da política.

Nesta avaliação de implementação da educação inclusiva, o público alvo são discentes integrantes de diversidade e àqueles com deficiência, já os burocratas de rua, são classificados como gestores, docentes e equipe multidisciplinar, em que exercem suas funções e influências extremamente relevantes quando da implementação da política em referência, visto que o poder discricionário é inerente a estes atores, aos quais respondem e representam a instituição em que trabalham.

Para Lotta (2012), o foco de suas atividades está relacionado com a função exercida por estes atores, onde repercutem na vida dos indivíduos, criam expectativas, identifica quem irá ou não receber benefícios, mediando à relação entre o Estado e cidadãos.

Na implementação da educação inclusiva, Sant'Ana (2005), afirmou que estes papéis específicos são exercidos por diretores, docentes e funcionários, devendo agir de modo coletivo para que a inclusão escolar seja efetivada nas instituições educacionais a fim de planejar ações e programas que abordem o tema.

Pois, a escola inclusiva é o espaço que possibilita a educação das camadas populares, dos mais empobrecidos, das crianças de rua, dos presos, dos indígenas, dos quilombolas, das pessoas com deficiência, entre outros. Enfim, da diversidade como um todo. Devendo munir seus discentes de capacidade intelectual, afetiva, capaz de transformar a sociedade mais justa e libertadora (VIZIM, 2009).

Segundo a mesma autora, o reconhecimento desigual das diferenças biológicas e culturais é apontado como “desviantes”, percorrendo entre relações de aceitação e rejeição analisadas em níveis de tolerância social. Isso culmina muitas vezes em barreiras atitudinais.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (LIMA; TAVARES, 2007, *apud* SILVA, 2012).

Então, a escola surge como uma instituição que para alcançar uma educação para

todos, necessita quebrar tais paradigmas.

Portanto, ao abranger “*este novo espaço discursivo, esta nova região teórica possibilita a comunicação interdisciplinar e a produção de uma nova ordem do saber, em que uma concepção acerca do sujeito é compartilhada por todas as disciplinas*” (PÁEZ, 2001, p. 31).

Para Demo (2002, p.9) é necessário ampliar a base horizontal do conhecimento para além da “especialização verticalizada, devendo o docente superar o conhecimento disciplinarizado, pois quando reduz seu foco em apenas uma disciplina, inventa uma realidade e não a constrói”.

Assim, no momento em que os burocratas oportunizam esta possibilidade, “a educação inclusiva será contingenciada pelo respeito às idiossincrasias de todos os membros da escola, pela celebração das diferenças, pela igualdade e equidade de oportunidades formativas para a promoção da transformação de cada integrante da comunidade intra e extraescolar com vistas à eliminação de barreiras atitudinais e a consequente manutenção da transformação de uma sociedade acolhedora, respeitosa ao gênero humano” (SILVA, 2012, p. 17).

Portanto, para atingir esse intento, é igualmente importante que os burocratas inseridos neste processo detenham uma formação, sejam instruídos a lidar com o tema e o seu público-alvo, e assim possam interagir entre si, assumindo papéis específicos que integrados possibilitem uma educação de qualidade para todos. Pois, conforme explicitou Paulon (2005, p. 28):

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.

Suplica-se então, uma atenção maior à educação inclusiva nos currículos dos docentes, bem como formações continuadas sejam programadas dentro deste tópico tencionando, a saber, com primazia, lidar com o estudante na sua diversidade ou com sua deficiência.

Outra questão a ganhar destaque neste processo de transformação relatado como queixa docente aos entraves na conquista de uma educação inclusiva são as salas de aula numerosas, por dificultar ainda mais ainda o conhecimento do professor referente à necessidade específica de cada estudante.

“Nessa direção ainda, as escolas citam as salas de recursos, os serviços de orientação educacional e o atendimento educacional especializado como importantes dispositivos para

propiciar a escolarização”, conforme Paulon (2005, p. 29). Além de ínfimos recursos pedagógicos, aos quais necessitam de um olhar da gestão, a fim de adquirir instrumentos necessários para garantia de seu objetivo.

Assim, vê-se que além da formação necessária, o educador necessita de ferramentas específicas para trabalhar no contexto da educação inclusiva, bem como ter em mente que as flexibilizações curriculares são imprescindíveis para o êxito no processo de aprendizagem.

[...] as “adaptações” curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento (FILIDORO, 2001, p. 112).

Finalmente, para gerir a diferença na sala de aula, Paulon afirmou que (2005, p. 10):

Fazer com que alguns alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará.

Consequentemente, o docente é o profissional que deve adaptar-se às realidades sobrevividas do estudante e não o contrário.

Assim, o estudante poderá ser incluído no processo educacional tendo a possibilidade de ter sucesso como os demais, livre de estigmas e preconceitos.

Neste panorama, tais estudantes devem ser postos na educação regular junto com os demais, e não mais uma vez excluídos, desde aqueles em situação de pobreza, com difícil acesso ao ambiente escolar, integrantes de minorias raciais, de aspecto religioso, das vítimas de violência, os sobrevivendo de culturas diferentes, àqueles com deficiência mental, sensorial, física, múltipla e os superdotados (PAULON, 2005; SILVA, 2016).

Ressalte-se que o Brasil é uma das sociedades mais multirraciais do mundo, de acordo com o Censo do IBGE realizado no ano 2000, o país possui dentre os seus 170 (cento e setenta) milhões de habitantes, dez milhões de negros e 734 (setecentos e trinta e quatro mil) indígenas (BRASIL, 2010b). Um grande contingente desses está em idade escolar. Dessa forma, é preciso enxergar essa minoria de modo a incluir este aluno na escola com todas as suas peculiaridades raciais, incluindo a cultura, que comumente é diferenciada.

Assim, visto as mais variadas necessidades que os estudantes possam ter, é necessário que os educadores tenham a preparação adequada para atuar enquanto potencial articulador da escola inclusiva, por vezes responsabilizados pela transformação da instituição educacional, do mesmo modo em que contribuem para uma gestão democrática, visivelmente demonstrada quando as ações de uma escola são planejadas de forma difusa, onde a horizontalidade do poder

coloca o cidadão integrado de modo que opiniões e questionamentos são levados em consideração (VIZIM, 2009).

Isto posto, pode-se contemplar que a educação será àquela destinada a formar o sujeito histórico, crítico e criativo. Portanto, o desafio a enfrentar é passar da mera aprendizagem para o aprender a aprender, fazer da escola e da universidade lugares privilegiados da educação e do conhecimento, unir saber e ação (DEMO, 1995, p 23).

Ainda segundo o mesmo autor, “a educação passa a ser o indicador essencial de qualidade, pois é a estratégia basilar de formação humana, não se limita a ensino, treinamento e instrução, mas ensinar, a saber, pensar e para que isso ocorra devem-se prover condições mínimas ao aluno para seu desenvolvimento, para isso a desigualdade social deve ser diminuída equalizando as oportunidades”.

Assim, constata-se que o papel do burocrata é de extrema importância para que a implementação da política de educação inclusiva obtenha sucesso, pois estes agentes de rua possibilitam circunstâncias nas quais o poder discricionário, ou seja, as tomadas de decisão sejam mais oportunas ao exercício de seu papel. Portanto, eles organizam o contexto de interação, definindo em quais situações poderá acontecer e que recursos deverão ser aplicados (LIPSKY, 1980).

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).

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.

4 METODOLOGIA

Nesta seção apresenta-se a caracterização do local escolhido para pesquisa e a metodologia, técnicas e as principais variáveis de interesse a serem analisadas, buscando permitir a replicabilidade científica dos resultados pelo meio científico. Além da população alvo, instrumentos e técnica de coleta de dados e da análise de resultados. Assim, foi construído um banco original com informações relevantes para a avaliação disponibilizadas em repositórios públicos como o OsF, Dataverse e Academia.edu, a fim de que os dados lançados possibilitem corroborar ou refutar o que ora foi averiguado.

4.1 O LOCAL DE ESTUDO

O universo a ser pesquisado a fim de contemplar os dados de campo a ser analisados e estudados, é o Campus Pesqueira do Instituto Federal de Pernambuco, localizado na região agreste do estado de Pernambuco.

4.1.1 O município de Pesqueira

De acordo com dados demográficos contidos no Censo Demográfico de 2010, município de Pesqueira (Figura 1), possuía 62.931 habitantes, e a população urbana apresentou um total de 71,71% de habitantes. Em relação ao saneamento, o Censo averiguou que a coleta de lixo estava presente em 72,7% dos domicílios, a rede de abastecimento de água em 69,4% e 63,5% dos domicílios possuía esgotamento sanitário adequado. A energia elétrica foi praticamente universalizada no município. Em relação aos níveis de pobreza, 37,7% sobrevivia na extrema pobreza na zona rural, e 17,2% em área urbana (BRASIL, 2010b).

Entre 2005 a 2009, o Produto Interno Bruto (PIB) de Pesqueira era R\$ 290,7 milhões. E segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, o mercado formal totalizava em 2010, 884 postos. Em 2009, a receita orçamentária do município estava em R\$ 61,0 milhões, sendo as despesas com educação, saúde, administração, urbanismo e legislativa cobertas com 86,10% das despesas municipais (BRASIL, 2010b).

De acordo com o Censo Educacional realizado em 2012 pelo Ministério da Educação, o município de Pesqueira possuía 622 docentes do ensino fundamental, 235 docentes do ensino médio, 106 docentes de ensino pré-escolar; 103 escolas de ensino fundamental, 11 escolas de

ensino médio, 100 escolas de ensino pré-escolar; 11.304 matrículas para o ensino fundamental, 3.163 matrículas para o ensino médio e 2.163 matrículas para o ensino pré-escolar (BRASIL, 2015a).

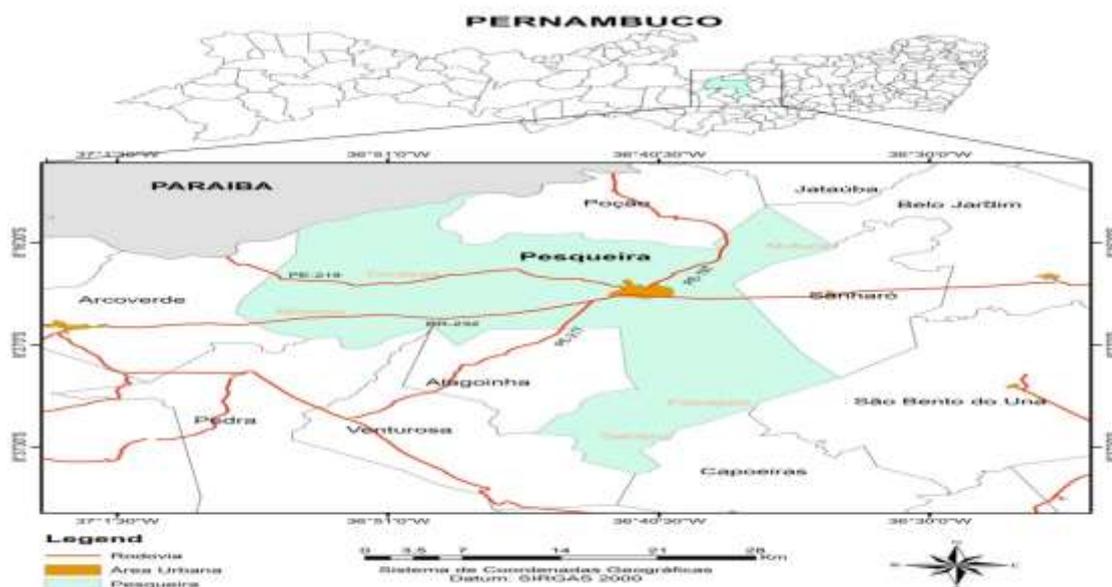
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2013, apontou que o município de Pesqueira contava com 3.991 cabeças de ovinos, 2.000 cabeças de suínos, 31.246 cabeças de bovinos, 3.255 cabeças de caprinos e 880.000 cabeças de galináceos (BRASIL, 2015a). E a produção agrícola municipal em 2009 contava com 1.560 toneladas de feijão, 100 toneladas de sorgo granífero e 1.440 toneladas de milho (BRASIL, 2015a).

A etnia Xukuru do Ororubá habita uma reserva indígena na Serra do Ororubá, ocupando uma área de 27.555 hectares, dos quais 103.162 estão contidos no município de Pesqueira, e 21.118 no município de Poção, agreste de Pernambuco, área de brejo de altitude.

Contando com aproximadamente nove mil índios (BRASIL, 2010a), hoje existem 24 aldeias em terra indígena (OBSERVATÓRIO TRANSDISCIPLINAR DAS RELIGIÕES NO RECIFE, 2014).

Em Pesqueira também existe o Quilombo Negros do Osso, que se localiza na zona rural, com acesso pela BR-232 no sentido leste/oeste, direção Recife/Sertão. O grupo divide-se em cinco núcleos comunitários: Núcleo do Osso, Núcleo do Tabuleiro, Núcleo de Zé Caboclo, Núcleo de Clodoaldo e o Núcleo do Movimento Sem Terra (MST). A área do quilombo ocupa cerca de 4 hectares utilizado para moradia e criação de pequenos animais. Existem em torno de 21 (vinte e uma) residências no local (ARCANJO, 2008).

Figura 1 – Mapa do Município de Pesqueira



Fonte: Adaptado de Base de dados IBGE, 2014 e elaborado por Valcilene Rodrigues, 2014.

4.1.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Instituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE) visam o desenvolvimento local e regional de forma contextualizada.

O IFPE é resultante da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPE 2014-2018, a missão deste é promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2015a).

O IFPE engloba a educação profissional técnica de nível médio, com cursos integrados regulares, Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e subsequentes; cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores; cursos superiores de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado; cursos de pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização; e, cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado (ALMEIDA, 2016).

O corpo docente do IFPE é formado por 1.100 (mil e cem) docentes, 945 (novecentos e quarenta e cinco) servidores administrativos e 16.500 (dezesesseis mil e quinhentos) discentes, localizados em 16 (dezesesseis) campus nos seguintes locais estratégicos: Abreu e Lima, Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Palmares, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão (BRASIL, 2015a).

4.1.3 O IFPE- Campus Pesqueira

Local onde foi realizado o estudo de caso, em virtude deste ter sido a primeira escola técnica inaugurada no agreste pernambucano, elencada entre 90 (noventa) municípios; É uma instituição educacional visivelmente marcada pela diversidade cultural de seus discentes (indígenas, quilombo “Negro Osso” e negros) e da presença significativa dos movimentos estudantis destacados em LGBTQ+, feminismo, negro e com o acréscimo de alunos com

deficiência. O que por si só demanda a necessidade de uma educação inclusiva e reflexões acerca de sua implementação.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso se encaixa em situações em que é necessário fazer uma investigação mais profunda de um fenômeno contemporâneo pouco explorado e que seus limites são incipientes.

O Campus Pesqueira do IFPE (Figura 2) está localizado no agreste de Pernambuco, possuindo cerca de 1.500 estudantes distribuídos nos cursos técnicos integrados em edificações e eletrotécnica; nos quatro cursos superiores, sendo dois deles licenciaturas em física e matemática e nos dois bacharelados em enfermagem e engenharia elétrica (BRASIL, 2017).

A estrutura física do Campus Pesqueira conta com 20 (vinte) mil metros quadrados de área construída, possuindo quadra para práticas poliesportivas, mais de 30 (trinta) salas de aula, três laboratórios de informática, dez laboratórios para práticas específicas de cada curso, além de salas que dão apoio psicológico, odontológico, assistência social, enfermagem, nutrição, assessoria pedagógica, além de uma ampla biblioteca (BRASIL, 2017).

Figura 2 – IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Brasil (2017).

O IFPE possui o Programa Bolsa Permanência, que concede bolsas de auxílio financeiro para apoiar o desenvolvimento de atividades acadêmicas. É destinada a estudantes sobrevivendo de escolas públicas ou com renda per capita abaixo de 15 (quinze) salários mínimo, bem como os que se encontram em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2017).

Assim, é observado que de certa forma, ainda que abrangente, a instituição tenta reverter à exclusão dos estudantes dos grupos supracitados com o fornecimento de uma ajuda de custo.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de caráter descritivo de cunho quanti-qualitativa e realizada em duas fases, as quais serão abordadas a seguir.

Gerring (2012), afirma ser necessária a escolha da estatística descritiva na pesquisa por compreender que na descrição, a noção pode ser integrada no método do contexto social-científico, método (entendido, para propósitos presentes, como a tentativa de estudar a ação humana de forma sistemática, rigoroso, baseado em evidências, falsificável, replicável, generalizável, não subjetivo, transparente, cético, racional e cumulativa).

Permite, portanto, a descrição do comportamento das variáveis sobre o fenômeno estudado. Como ela é imprescindível em pesquisas exploratórias onde não se tem muito conhecimento sobre o objeto de pesquisa em questão (MINAYO, 2007).

A escolha de abordagem quantitativa deu-se por utilizar na pesquisa a quantidade dos produtos da coleta, bem como no tratamento dos dados numéricos, o que caracteriza este tipo de pesquisa, segundo Diehl (2004).

Para tanto, instrumentalizamos o nosso objetivo a partir de uma análise descritiva das variáveis, que serão posteriormente comentadas.

Consequentemente, à abordagem qualitativa, esta será utilizada para análise dos dados que o caráter quantitativo não puder alcançar fato que comumente ocorre nas ciências sociais. De acordo com Minayo (2007), este tipo de metodologia estuda o nível de realidade que envolve a qualidade num universo de significados, valores, crenças, aspirações e atitudes.

Bardin (2011), ainda trouxe como objetivos da pesquisa qualitativa o aferimento do significado dos dados através de técnicas de análise das comunicações voltadas à obtenção de indicadores que permitem inferir conhecimentos relativos as mensagens que foram produzidas e recebidas.

Para Minayo (2007) tais análises de conteúdo são parte da análise relativa ao comportamento humano ou questionamentos para que venha a revelar-se o que não está manifestado abertamente nos conteúdos.

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 (Anexo 1), 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, CGAIE, CONAE, DECRETO 7611/11, PARECER CNE/CP 8/2012, LEI 13146/15, CONEB, NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE, no Anexo 2.

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 fracionadas em nove módulos e seis perguntas abertas aos burocratas e ao público alvo.

Como método de análise das afirmativas, tem-se o método de Análise de Componentes Principais (ACP). Segundo Figueiredo Filho *et al* (2013), esta técnica visa mensurar fenômenos que não podem ser diretamente analisados por meio de observação e diminuir a quantidade de variáveis em um número mínimo de fatores, buscando estabelecer uma correlação entre essas variáveis.

Já para as perguntas abertas, utiliza-se a análise de conteúdo de Bardin, pois esta utiliza um conjunto de técnicas de análise das comunicações, servindo-se de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, seja nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos (BARDIN, 2011) (RODRIGUES; LEOPARDI, 1999 *apud* CAMPOS, 2004).

Assim, com base na avaliação individual das respostas aos questionamentos sobre o que entende por política de educação inclusiva e 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 (Anexo 3) foi ajustado de modo a contemplar todas as nuances que evidenciam a implementação de uma educação inclusiva.

Composto por 122 (cento e vinte e duas) questões, distribuídas conforme quadro a seguir. Sublinhe-se que dos módulos III ao IX correspondem a afirmativas cujas respostas foram mensuradas através de uma escala tipo *Likert* que variava de 1 a 10, representando o seguinte grau de concordância: 1 concorda fortemente e 10 discorda fortemente; As últimas perguntas (06) eram do tipo aberta (02 direcionadas aos burocratas e discentes, 02 exclusivas a equipe docente e 02 pertinentes ao corpo discente).

Ele apresenta inicialmente um enunciado explicativo dos objetivos do trabalho, garantindo a confidencialidade das respostas. Logo após, segue-se os módulos edificadas para promover a avaliação da qualidade da implementação da educação inclusiva no IFPE-Campus Pesqueira.

Para melhor elucidação de sua constituição, segue o quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Módulos, temáticas e variáveis do questionário acerca da Educação Inclusiva (Anexo 3)

MÓDULOS	TEMÁTICAS	QUANTITATIVOS DE VARIÁVEIS
I	Questionário sócio demográficas	11
II	Formação pessoal e profissional	06
III	Plano de desenvolvimento inclusivo na escola (criação de culturas inclusivas, produção de políticas inclusivas e práticas pedagógicas inclusivas).	25
IV	Concepções docentes sobre o ambiente escolar inclusivo e inclusão	14
V	Auto percepção de competência pedagógica dos professores do IFPE-Pesqueira	09
VI	Avaliação docente da participação dos alunos especiais no ambiente escolar	02
VII	Demandas necessárias para implementação da educação inclusiva	06

VIII	Percepção do discente quanto à competência pedagógica do professor	06
IX	Percepção da implementação da política de educação inclusiva no IFPE Campus Pesqueira pelos burocratas e público-alvo	06

Fonte: Elaboração própria (2017).

Onde o I, II, III módulos foram construído a partir do Index proposto por Booth e Ainscow (2002), visto que este 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 diversos indicadores apresentados no *Index*, 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).

Segundo Dias *et al* (2011), o *Index* é um recurso voltado a um desenvolvimento cada vez mais inclusivo das escolas, de caráter autônomo, uma vez que por estar dividido em três diferentes dimensões voltadas à inclusão (já destacadas acima), permite a qualquer instituição educacional decidir quais etapas necessitam lograr êxito na implementação de uma educação inclusiva.

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.

Segundo Crochík *et al* (2006), essa proposta sublinha a inclusão como argumento de uma educação para todos, na qual a escola atribui para si o primeiro passo para transformações, desde a acessibilidade arquitetônica, organização curricular, avaliações, e até procedimentos para a redução de comportamentos preconceituosos, discriminatórios e competitivos.

No IV, V, VI e VIII módulo, as afirmativas foram elaboradas por Nascimento (2014), nelas se encontram 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.

A mesma autora ressalta a importância do ambiente escolar na recepção de alunos na condição de inclusão, pois o ambiente acolhedor promove um aprendizado eficaz para todos, visto que sentimentos negativos e discriminatórios podem estar presentes no dia a dia de uma escola inclusiva.

O VII módulo tem sua construção formada por Bardin (2011), cujos questionamentos revelam a necessidade de promover ações pelos burocratas que atendam e garantam o processo de aprendizagem do aluno, indicando temas pertinentes à construção de uma escola com educação inclusiva.

O *survey* foi aplicado a uma população de 266 (duzentos e sessenta e seis) pessoas por 06 (seis) 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 (noventa e nove) docentes, participaram 83 (oitenta e três), onde 01 (um) 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.

No entanto, esclarece-se que para as perguntas abertas (transcrições em anexo 3) todos os burocratas responderam, enquanto o corpo discente, para garantir a aleatorização do estudo, foi assinalado os formulários em que deveriam ser entrevistados. Assim, o grupo feminismo, a cada 5, 1 replicou; Os negros a cada 4, 1 era arguido; Dos indígenas a cada 3, 1 era realizado; LGBTQ+, a cada 2, 1 foi entrevistado; Todos os alunos com deficiência, grupo quilombola e categoria mista responderam.

5 RESULTADOS

Este capítulo descreve o resultado da avaliação de implementação da educação inclusiva no IFPE-Campus Pesqueira, tanto ao que diz respeito aos indicadores dos dispositivos legais, quanto do questionário adaptado dos autores já elencados na metodologia deste estudo, rodado através da ACP, os quais indicam o essencial para uma escola ser inclusiva. Identifica também, através dos burocratas e discentes com deficiência e em sua diversidade, a percepção da implementação desta política no IFPE-Campus Pesqueira; a identificação dos docentes com os grupos de diversidade e com deficiência; a experiência em sala de aula; a ocorrência de *bullying* e discriminação sofrida pelos estudantes em destaque.

5.1 CARACTERIZAÇÕES GERAL E ESPECÍFICA DO IFPE-CAMPUS PESQUEIRA

Tomando por estrutura basilar o formulário para caracterização de escolas inclusivas (Anexo 1), elaborado a partir *do Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, o qual foi desenvolvido num período de três anos com auxílio de professores, pais, gestores e pesquisadores envolvidos com o progresso inclusivo nas escolas e confeccionado por Booth e Ainscow (2002).

Tal instrumento intenciona identificar as escolas conforme o grau de inclusão. Adverte-se que o mesmo já fora referendado e validado por Crochik et al (2006), que em seu trabalho classificou em itens e escalas, os níveis de inclusão.

Segundo Dias *et al* (2011), as condições gerais de inclusão referem-se às condições objetivas derivadas das políticas públicas voltadas à inclusão que, embora possam ser mais ou menos encampadas pelos gestores das escolas, refletem 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

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 “as crianças e 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...” (p. 8-9).

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. Goffredo (1992) e 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.

Para melhor explicação, resume-se:

Tabela 1 – Frequência de características inclusivas no IFPE-Campus Pesqueira

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

Fonte: Elaboração própria (2018).

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 - o PNE, CGAIE, CONAE, DECRETO 7611/11, PARECER CNE/CP 8/2012, LEI 13146/15, CONEB, NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE - cujos indicadores avaliados encontram-se no Anexo 2, 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.

Abre-se uma lacuna quanto ao acervo pedagógico que contemple a necessidade dos diferentes tipos de deficiência, bem como de acervo cultural que integre todos os movimentos sociais, além de softwares educacionais para aqueles com dificuldade de aprendizagem.

No quesito de acessibilidade comunicacional, reconhece a língua brasileira de sinais, promovendo o ensino de libras a todos os burocratas, por meio de cursos ofertados pelo setor de políticas inclusivas; Há também o intérprete de libras a fim de auxiliar na conversação quando da pessoa surda.

Na acessibilidade de entrada, o sistema de cotas é preponderante; à informacional é tida de modo parcial, visto apresentar apenas o mapa tátil para orientação de cegos na entrada da Instituição, não havendo piso para esta especificidade;

A acessibilidade arquitetônica quando analisada é verificado que os ambientes não adaptados estão assinalados às instalações desportivas e quadra poliesportiva, alguns laboratórios; porém em plenas condições se encontram todas às salas de aula, área de convivência e biblioteca.

O atendimento a pessoa com deficiência é prioritário em todos os setores.

O atendimento educacional especializado é instituído e apresenta planos operacionais de atendimento com integração dos núcleos de acessibilidade, porém não detém recursos didáticos específicos, bem como as tecnologias assistivas para o aluno com deficiência e não contempla salas de recursos multifuncionais. Com relação à complementaridade da formação de estudantes, o apoio pedagógico se dá apenas quando solicitado pelo professor.

O PDI contempla a acessibilidade, a composição do quadro de profissionais, identifica as condições de infraestrutura arquitetônica, serviço de atendimento ao público, mas há limitações quanto ao sítio eletrônico e demais publicações e o acervo pedagógico e cultural são limitados, como já destacado anteriormente.

Quanto ao financiamento, não há um específico, visto que acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos só se efetiva mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência matriculados e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabendo à própria instituição a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que devem procurar estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, conforme determina a NOTA TÉCNICA Nº 106 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.

Não existem núcleos de apoio à família, nem cursos proporcionados a estas e nem parcerias, convênios ou quaisquer outras formas de ação conjunta de modo oficial, porém há participação efetiva da comunidade no cotidiano da instituição, por meio de projetos com os indígenas e quilombola.

O Conselho escolar é formalmente constituído, atuante e participativo.

O processo de identificação de necessidades educacionais de seus alunos é realizado mediante demanda dos próprios estudantes e docentes que encaminham os casos a equipe multidisciplinar, onde são realizados os estudos de caso, visto que no momento da matrícula do aluno não existe um espaço no formulário, conforme o recomendado para que possa declarar sua limitação e a partir desse momento já iniciar o planejamento das ações de integração e inclusão.

Para contemplar as diversidades culturais, existe o processo formal de identificação das

flexibilizações curriculares e transversalidade curricular, indispensáveis para atender ao conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos e as diretrizes curriculares consideram as relações étnico raciais com ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, além da indígena.

Os canais de diálogo são efetivos através do setor de políticas inclusivas, onde promove a participação da comunidade acadêmica com promoção de palestras, temas transversais, garantindo a atuação dos movimentos sociais estudantis.

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, dificuldades de aprendizagem, EJA, das diversidades dos povos, não há formalização e nem cursos para este fim, prejudicando a adoção de práticas de superação de racismo, homofobia, lesbofobia, transfobia, e de toda a forma de preconceito, porém há materiais pedagógicos, ainda que parciais para promover a igualdade dos movimentos.

5.3 ANÁLISES DESCRITIVAS DO PERFIL DE BUROCRATAS E PÚBLICO –ALVO DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA

Ao analisar os dados do questionário (Anexo 3), aplicado entre os discentes (n=173), através da estatística descritiva, obtemos algumas informações no tocante a esse grupo. A tabela 2 abaixo apresenta o sexo de alunos.

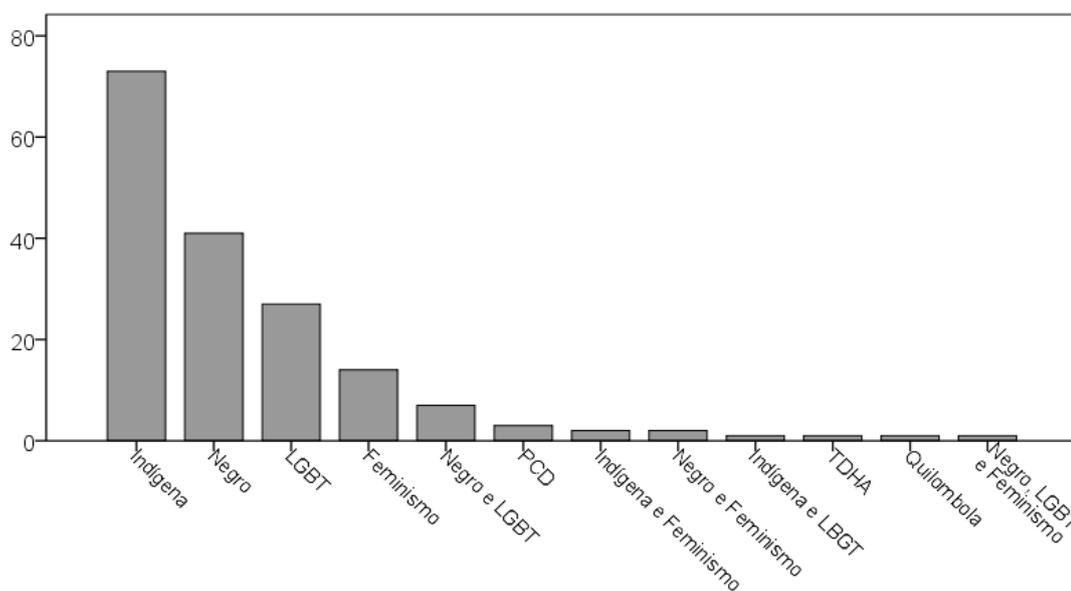
Tabela 2 – Frequência do sexo dos alunos dos grupos de diversidade e com deficiência IFPE- Campus Pesqueira

Sexo	Frequência	Porcentagem (%)
Masculino	82	47,4
Feminino	91	52,6
Total	173	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

No questionário 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.

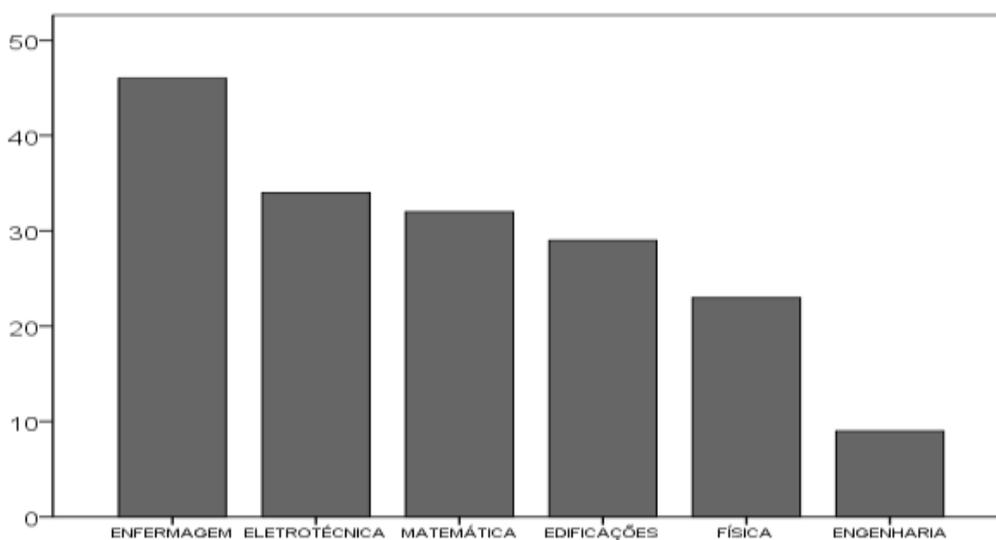
Gráfico 1 – Auto identificação de diversidade e deficiência dos discentes do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Em relação aos cursos realizados pelos discentes, em nível superior e médio-técnico, é possível perceber através da análise que o curso de enfermagem (26,6%) apresenta maior frequência, seguida por eletrotécnica (19,7%) e matemática (18,5%). Por outro lado, o curso que apresenta menor número é engenharia (5,2%). O gráfico 2 abaixo sumariza essas informações.

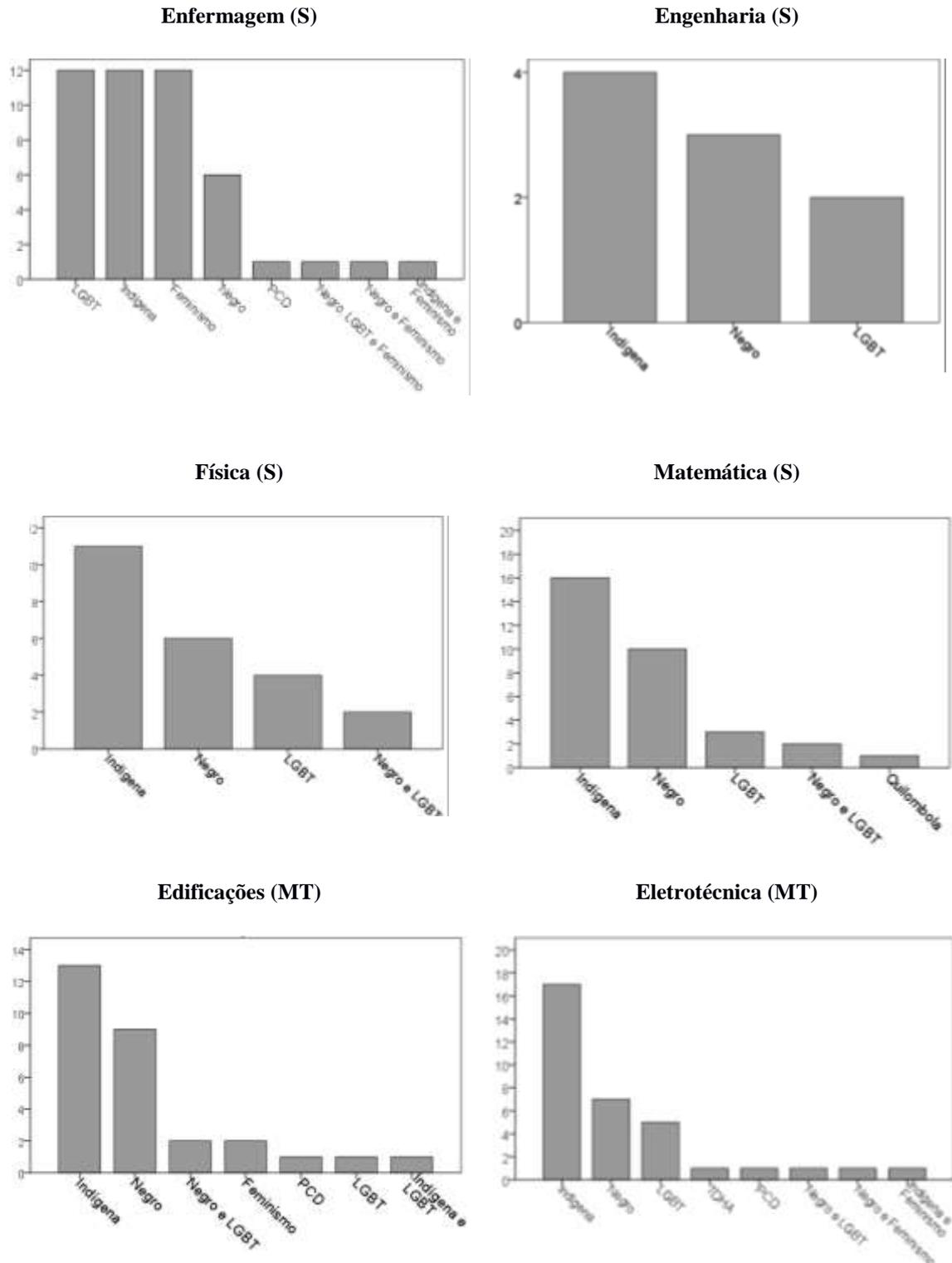
Gráfico 2 – Distribuição dos cursos dos discentes do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Quando comparamos os cursos dos discentes em relação à diversidade, observa-se a seguinte distribuição como pode ser visto no conjunto de gráfico 3.

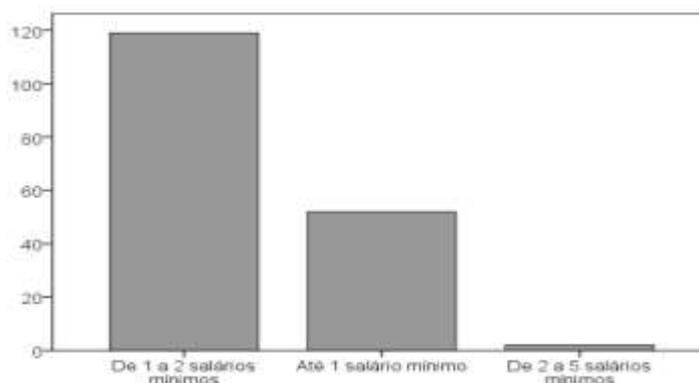
Gráfico 3 – Distribuição de grupo de diversidade por curso (superior e médio-técnico) dos discentes do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Em relação à renda mensal do grupo familiar, os dados mostram que cerca de 68,8% dos discentes declararam estar dentro da faixa de 1 a 2 salários; 30,1% expressam aferir até um salário mínimo e apenas 1,2% estar no nível de 2 a 5 salário mínimo. O gráfico 4 abaixo mostra essa informação.

Gráfico 4 – Faixa de renda familiar autodeclarada dos discentes do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Agora ao analisar o corpo burocrático do IFPE Campus Pesqueira (n=92), entendendo-se como grupo dos gestores, docentes, gestores e docentes (àqueles que exercem a dupla função) e equipe multidisciplinar, apresenta-se a seguinte distribuição presente na tabela 2.

Tabela 3 – Porcentagem do corpo burocrático do IFPE Campus Pesqueira

Grupo	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	5	5,4
Docência	71	77,2
Gestão e Docência	12	13
Equipe multidisciplinar	4	4,3
Total	92	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

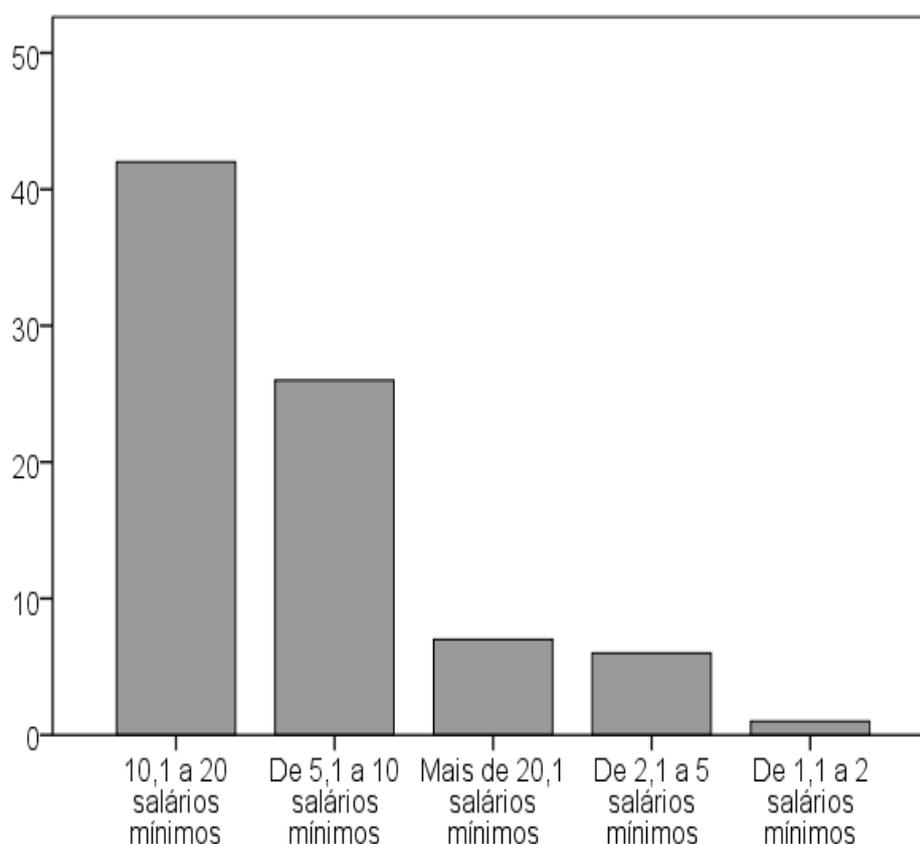
Com esta informação, percebe-se que o corpo docente apresenta maior número de profissionais (77,2%) e, por outro lado, a equipe multidisciplinar formado por psicólogo, assistente social, intérprete de libras e o pedagogo é o menor grupo. Para fins de pesquisa, este trabalho visa mapear como os docentes do IFPE Campus Pesqueira, por isso, foram agrupados na categoria docência, o grupo gestão e docência, pois estes profissionais contabilizam a sua totalidade.

Em relação à formação acadêmica dos docentes, os dados mostram que cerca de 57% possuem mestrado, profissionais com especialização e doutorado apresentam ambos 18,1%,

seguido por formação de bacharelado (3,6%) e licenciatura (2,4%). Por outro lado, quando questionados sobre o tempo de exercício da função como docente, 63,9% afirmaram ter mais de 3 (três) anos de experiência, 24,1% entre 1 e 3 anos e apenas 12% ter menos de um ano.

Em relação à renda familiar, o grupo de docentes tem a seguinte característica: 50,6% tem uma renda familiar de 10,1 a 20 salários mínimos; 31,3% que recebem o soldo de 2,1 a 5 salários mínimos. Informação essa disposta no gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 – Renda familiar dos docentes do IFPE Campus Pesqueira



Fonte: Elaboração própria (2017).

Em relação à modalidade de ensino, os docentes se distribuem da seguinte forma: 36,1% no nível superior; 28,9% acumulam médio e superior; 31,3% exercem a docência no nível médio; 1,2% apresentam exercício em iguais proporções nos níveis médio e EJA, EJA, médio, superior e EJA.

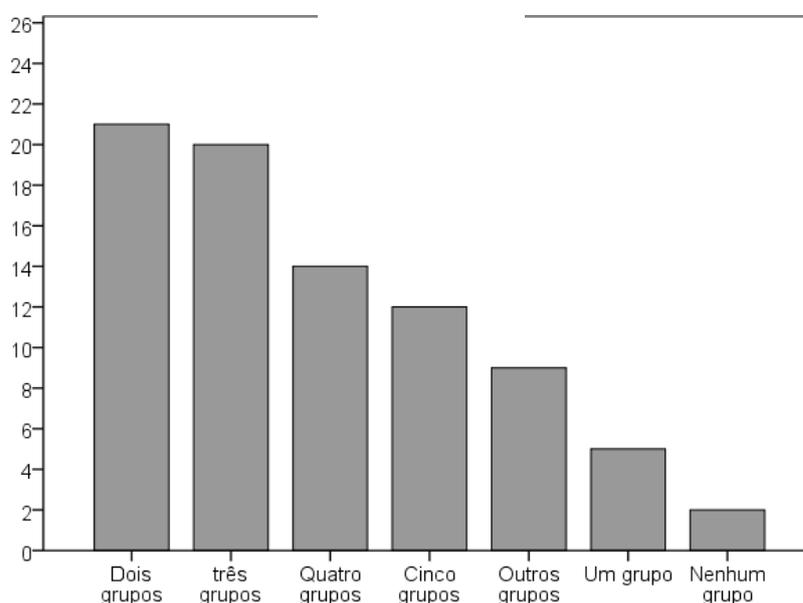
A experiência docente com relação ao ensino a pessoa com deficiência, temos as seguintes informações disposta na tabela 3 abaixo.

Tabela 4 – Experiência dos docentes com alunos com deficiência

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).

Com relação aos grupos de diversidade trabalhados em sala de aula, foram solicitados aos docentes assinalarem as categorias existentes no referido instituto, que são: feministas, afros, indígenas, LGTBTTQ+, pessoa com deficiência. Assim, O gráfico 6 revela a distribuição da quantidade de grupos cuja as temáticas são abordadas em sala de aula.

Gráfico 6 – Distribuição do número de grupos trabalhados em sala de aula pelos docentes

Fonte: Elaboração própria (2017).

Nota-se que grande parte dos docentes, em média 25,3%, abordam temáticas com apenas dois grupos de diversidade. Enquanto, 10,8% trabalham mais de cinco grupos dos elencados acima em sala de aula.

Por outro lado, foi inquirido aos docentes com quantos grupos eles se identificavam, levando em consideração as mesmas categorias anteriores em destaques. É interessante

perceber que cerca de maioria dos profissionais se identificam com mais de 5 grupos (28,9%); seguido por aqueles que se definiram com três grupos (16,9%) e; docentes que se reconheciam com quatro grupos (12%). Vale ressaltar que a identificação dos docentes com vários grupos não refletem necessariamente a sua atuação com os grupos de diversidade em sala de aula.

Quando interpelados sobre a realização de algum curso de formação continuada para inclusão desses grupos de diversidade, apresenta-se o resultado negativo de 92,8%, ou seja, quase a totalidade dos docentes não realizou nenhum tipo de capacitação para esse exercício. Ademais 7,2% (correspondente a seis pessoas), afirmaram ter o curso de formação continuada para inclusão, e destes 66,7% afirmaram não se sentir suficientemente apto para trabalhar com alunos com deficiências e nem as diversidades.

Na interrogação quanto à frase que mais representa a reflexão quanto a sua atuação profissional na educação inclusiva neste momento, foi requisitado que os burocratas assinalassem apenas uma alternativa, dentre as quais a primeira destacava: “Preciso reajustar minha atuação conforme novos conceitos” e a segunda: “É essencial manifestar autocrítica na minha atuação pedagógica”. Conseqüentemente, a Tabela 5 expõe as frequências das reflexões.

Tabela 5 – Distribuição de frequência das frases que expõem a reflexão da atuação profissional na educação inclusiva

	Frequência	Porcentagem (%)
Preciso reajustar minha atuação conforme os novos conceitos	33	35,9
É essencial manifestar autocrítica na minha atuação pedagógica	57	62
NS/NR	2	2,2
Total	92	100

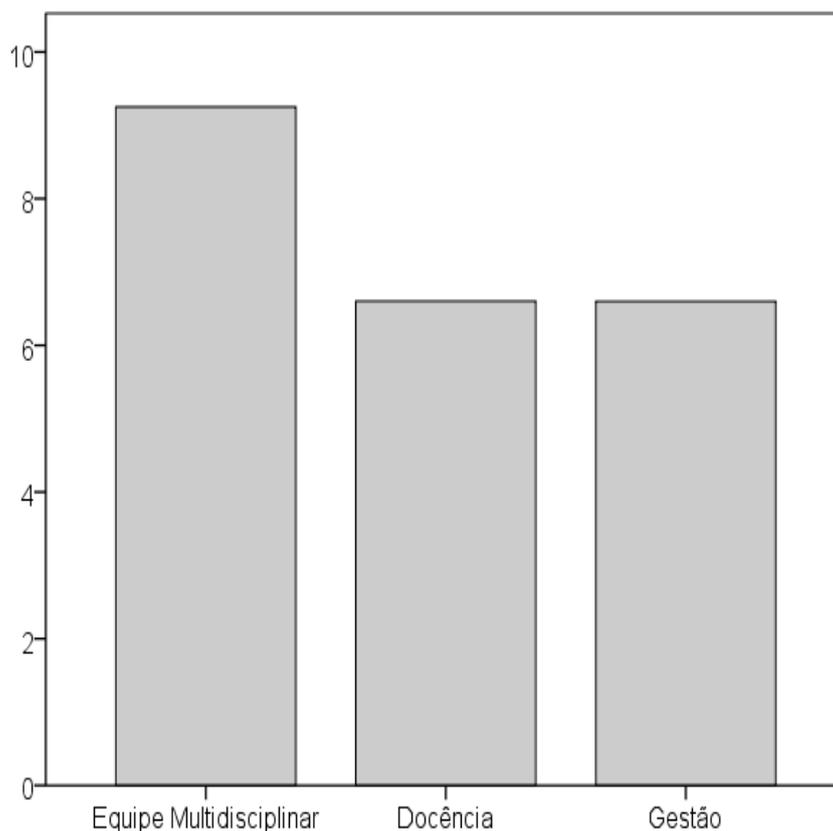
Fonte: Elaboração própria (2017)

Denota que 62% dos entrevistados afirmaram ser essencial manifestar autocrítica na atuação pedagógica; 35,9% disseram que era preciso reajustar a atuação conforme novos conceitos e 2,2% não quiseram opinar.

Na afirmativa **“Trabalhar com alunos que possuem deficiência, seja ela qual for, dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos”**, foi solicitado que os entrevistados atribuíssem um valor na escala de 1 a 10, na qual 1 concordo fortemente e 10

discordo fortemente.

Gráfico 7- Distribuição dos burocratas de rua quanto à opinião de trabalhar com alunos com deficiência dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos

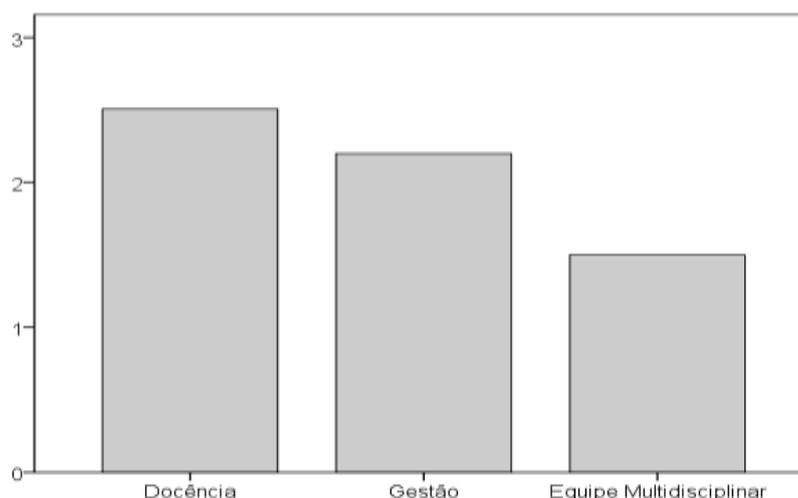


Fonte: Elaboração própria (2017)

Aqui vemos que a maior concordância sobre o tema está com a equipe multidisciplinar, atribuindo um valor de 9 a afirmativa; Gestão e docentes possuem o mesmo pensamento em iguais proporções, porém em menor grau do que os profissionais que compõe a primeira coluna.

Quanto ao enunciado: “**É necessário à presença de outros profissionais em sala de aula para auxiliar os professores que têm alunos com deficiência**”. Os burocratas deveriam atribuir uma nota correspondente a sua opinião, também em uma escala de 1 a 10 na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente.

Gráfico 8- Distribuição dos burocratas de rua quanto à opinião de ser necessário à presença de outros profissionais em sala de aula para auxiliar os professores que possuem alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria (2017).

Vê-se que dos burocratas elencados quem mais afirma ter necessidade de outros profissionais para auxiliar em sala de aula quando da presença de um aluno com deficiência é a equipe docente, seguido pela gestão. A equipe multidisciplinar concorda em menor proporção.

Algumas demandas foram evidenciadas no questionário como necessárias para que houvesse êxito na implementação da educação inclusiva no IFPE Campus Pesqueira, e solicitado que os burocratas assinalassem se fosse necessário diminuir (1), manter (2), aumentar (3) e não respondeu ou não sabia (4). Assim, segue os quadros abaixo.

Tabela 6- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto à infraestrutura que atenda aos princípios de acessibilidade comunicacional, informacional e arquitetônica

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Aumentar	5	100
	Diminuir	2	2,4
Docência	Manter	11	13,3
	Aumentar	70	84,3
	Total	83	100
	Aumentar	4	100
Equipe Multidisciplinar			

Fonte: Elaboração própria (2017).

Na infraestrutura que atenda aos princípios de acessibilidade comunicacional, informacional e arquitetônica, dos 05 (cinco) entrevistados da gestão e os 04 (quatro) da equipe

multidisciplinar disseram que deveria aumentar (100%). Dos 83 docentes, 70 também afirmam ter essa necessidade (84,3%), 11 endossam que basta manter (13,3%) e 2 postulam que deve diminuir (2,4%).

Tabela 7- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto à necessidade de técnicos especializados para auxiliar no apoio aos portadores de deficiência

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Aumentar	5	100
Docência	Manter	16	19,3
	Aumentar	66	79,5
	NS/NR	1	1,2
	Total	83	100
Equipe Multidisciplinar	Manter	1	25
	Aumentar	3	75
	Total	4	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

Na demanda que registra a necessidade de técnicos especializados para auxiliar no apoio aos portadores de deficiência, os 05 (cinco) integrantes da equipe gestora afirma ter que aumentar (100%); Dos docentes, 66 (sessenta e seis) declaram também aumentar (79,5%), 16 (dezesesseis) anunciam que basta manter (19,3%) e apenas 1 (um) não sabe/não responde (1,2%). Já a equipe multidisciplinar 3 (três) diz ter que aumentar (75%) e 1 (um), manter (25%).

Tabela 8- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto às metodologias adequadas de ensino

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Manter	1	20
	Aumentar	4	80
	Total	5	100
Docência	Manter	6	7,2
	Aumentar	76	91,6
	NS/NR	1	1,2
	Total	83	100
Equipe Multidisciplinar	Aumentar	4	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

No tocante as metodologias adequadas de ensino, 4 (quatro) dos gestores reconhecem a necessidade de aumentar (80%), apenas 1 (um) de manter (20%); Dos docentes 76 (setenta e

seis) admitem que é imprescindível aumentar (91,6%), 6 (seis) registram que deve manter (7,2%) e 01 (um) não sabe - não responde (1,2%). A equipe multidisciplinar, os 4 (quatro) endossam que é preciso aumentar (100%).

Tabela 9- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto a Formação específica dos professores para atuar junto aos alunos com deficiência e diversidade

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Aumentar	5	100
Docência	Manter	2	2,4
	Aumentar	80	96,4
	NR/NS	1	1,2
	Total	83	100
Equipe Multidisciplinar	Aumentar	4	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao que tangencia a formação específica de professores para atuar junto aos alunos com deficiência e diversidade, todos os integrantes da equipe gestora e equipe multidisciplinar confirmam ter que aumentar (100%); Dos docentes 80 (oitenta), comungam com os demais membros (96,4%), 2 (dois) dizem que deve manter (2,4%) e 1 (um) não opina (1,2%).

Tabela 10- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto a Integração entre os professores, gestores e equipe multidisciplinar para promoção de uma qualidade de ensino para todos.

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Aumentar	5	100
Docência	Manter	18	21,7
	Aumentar	65	78,3
	Total	83	100
Equipe Multidisciplinar	Aumentar	4	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

O ponto que destaca a necessidade de integração entre gestores, equipe multidisciplinar e docentes para promoção de uma qualidade de ensino para todos, os dois primeiros afirmam em 100% que é essencial aumentar. Da equipe de professores, 65 (sessenta e cinco) afirmam que aumentar é imprescindível (78,3%) e 18 (dezoito) que basta manter (21,7%).

Tabela 11- Distribuição da frequência de opinião dos burocratas quanto avaliação e acompanhamento dos alunos por professores e equipe pedagógica

Categoria	Item	Frequência	Porcentagem (%)
Gestão	Aumentar	5	100
Docência	Manter	21	25,3
	Aumentar	61	73,5
	NR/NS	1	1,2
	Total	83	100
Equipe Multidisciplinar	Aumentar	4	100

Fonte: Elaboração própria (2017).

Por fim, no que sublinha a avaliação e acompanhamento dos alunos por professores e equipe pedagógica, o quadro demonstra que tanto a equipe gestora e multidisciplinar concordam integralmente que deve aumentar (100%). Dos docentes, 61 (sessenta e um) afirmam que deve aumentar (73,5%), 21 (vinte e um) deve manter (25,3%) e 1 (um), não sabe - não responde.

5.4 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 Análise de Componentes Principais a fim de testar o que a literatura aponta como variáveis relevantes na construção de uma escola inclusiva, portanto, 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 a gestão, docentes e equipe multidisciplinar, 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 (Relatório em Anexo 4).

Estes componentes são essenciais para que a gestão perceba em quais aspectos deverá priorizar à sua gerência a fim de promover a implementação da política de educação inclusiva com efetividade e eficácia.

O primeiro componente foi formado em ordem 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. Esse fator denomino como “Fator planejamento inclusivo”.

O estabelecimento de uma infraestrutura adequada é um dos requisitos exigidos para a escola inclusiva, que gradativamente deverá criar uma rede de suporte para atender os estudantes que necessitam de auxílio (MRECH, 1988). Assim, não é possível um estabelecimento denominar-se inclusivo sem oferecer as adequações necessárias ao estudante.

Neste contexto, o suporte aos educadores é de grande relevância, conforme declarou Mrech (1988, p. 2):

A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso que também sejam pensadas novas formas de avaliação para este tipo de estudante, uma vez que possuindo estas suas especificidades são necessárias que estas sejam consideradas numa avaliação peculiar.

Moreira (2005, p. 43) reforça como integrantes indispensáveis da educação inclusiva alguns dos fatores supracitados:

Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

O segundo fator resultou em quatro variáveis aqui ordenadas: Direitos Humanos, Combate à Discriminação, Resolução de Desavenças e Aprendizado a saúde. Para esse fator intitulo como “Fator culturas inclusivas”.

Tal fator encontra seu fundamento na questão dos direitos iguais na educação, pois ela é recomendada pela UNESCO desde a Conferência Mundial sobre Educação Superior ocorrida no ano de 1988 em Paris. Neste momento foram colocadas as seguintes prerrogativas à educação para todos:

a) Acesso ao ensino. ‘O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior

reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir o conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz' (CASTELÕES, 2002, p. 2).

Dessa forma, a educação inclusiva também tem como sustentáculos os direitos humanos, concentrada no formato de ensino igualitário, de modo e amenizar as diferenças e combater todas as formas discriminatórias.

Por sua vez, o terceiro fator, decorre de três variáveis: Planejamento da disciplina, Metodologia específica e Avaliação individual. Os quais formam o “Fator competência pedagógica”.

Merch (1988) afirma que a avaliação para pessoas com deficiência deve ser diferenciada para atender este público. Por isso, de preferência, essa deve ser efetivada de modo individual.

Quanto à metodologia utilizada na educação especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial ressaltam que a escola deve propor no projeto político-pedagógico uma metodologia que favoreça educação inclusiva e a diversidade (BRASIL, 2001).

Em relação ao planejamento na educação inclusiva, Sant’Ana (2005) sublinha que tanto este deve ser diferenciado quanto participativo, envolvendo professores, equipe pedagógica, estudantes, pais e comunidade.

Finalmente, o quarto componente, com as seguintes variáveis: Auxílio dos profissionais, Disponibilização de materiais e Reconhecimento do trabalho docente. No qual podemos chamar de “Fator ambiente inclusivo”.

Neste sentido, Mrech (1988) coloca a importância da preparação dos professores para lidar com o estudante portador de necessidades específicas. Tanto estes devem receber suporte teórico nas academias, quanto na prática, no ambiente escolar. E para tanto, é de grande relevância que também sejam dispostos para os docentes, ferramentas que propiciem a educação especial.

Com a geração de fatores, foram também calculados índices através da Análise de Componentes Principais, buscando com isso compreender como cada um deles se apresenta e como se comporta.

Dos fatores extraídos, como dito anteriormente, foram criados 4 (quatro) índices e realizadas as análises separadamente. Tais como os fatores, os índices intitulam-se como Índice de Planejamento Inclusivo (IPI), Índice de Culturas Inclusivas (ICI), Índice de Competências Pedagógica (ICP) e Índice de Ambiente Inclusivo (IAmI). Estes, por sua vez, são frutos das seguintes categorias analíticas: gestão, equipe multidisciplinar, docentes do IFPE Campus Pesqueira.

Assim, através da estatística descritiva, é possível perceber e mapear comportamentos em torno das categorias consideradas neste trabalho como relevantes, teoricamente orientada, auxiliando a explicar como a educação inclusiva no IFPE Campus Pesqueira é processada.

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 a eles.

5.4.1 Índice de Planejamento Inclusivo (IPI)

O IPI foi calculado a partir do primeiro componente, cujo relatório (anexo 4) possui autovalor de 5,789 e variância de 36,17, ele é composto de seis 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.

Tais variáveis destacam tópicos imprescindíveis à educação inclusiva, haja vista que na lacuna de algum destes, este tipo de educação pode não ocorrer efetivamente, ou ainda acontecer de forma deficitária.

Este índice tem como principal objetivo mensurar se as condições estruturais, equipamentos e planejamento das atividades realizadas no âmbito escolar são inclusivos para seus frequentadores. Através dele podemos indicar o comportamento dos docentes e gestão para a construção desse ambiente de inclusão.

A tabela 12 abaixo mostra a análise descritiva desse índice.

Tabela 12 – Estatística Descritiva do Índice de Planejamento Inclusivo

	N	média	desvio padrão
IPI	78	0,571	0,186

Fonte: elaboração própria (2018).

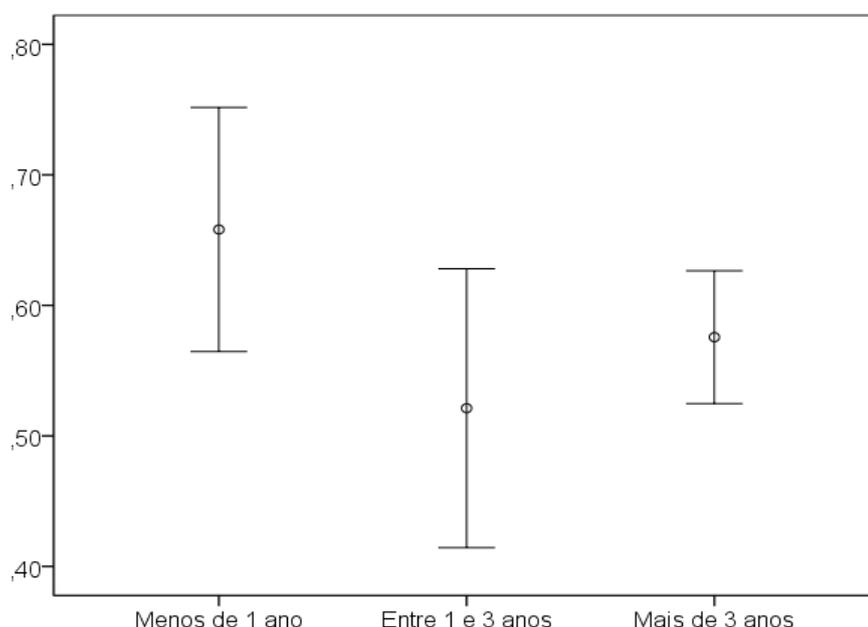
Como é possível ver, a média entre os casos analisados (n=78), o Índice de Planejamento

Inclusivo é de 0,571 e desvio padrão de 0,186, mostrando pouca variância entre os casos.

Sendo o que se apresenta, nota-se que há uma percepção dos burocratas pelas variáveis elencadas relativamente positiva do IFPE-Pesqueira quanto a esta análise. Houve apenas um caso que apresentou maior *score* (1,00) deste índice (docente efetivo do sexo masculino), e o menor se aplica uma docente do sexo feminino de regime de trabalho substituto.

O próximo passo é saber como este índice se comporta através do tempo de exercício profissional dos burocratas da instituição em destaque, demonstrado aqui através do gráfico 9.

Gráfico 9 – Barra de erro do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Planejamento Inclusivo



Fonte: elaboração própria (2018).

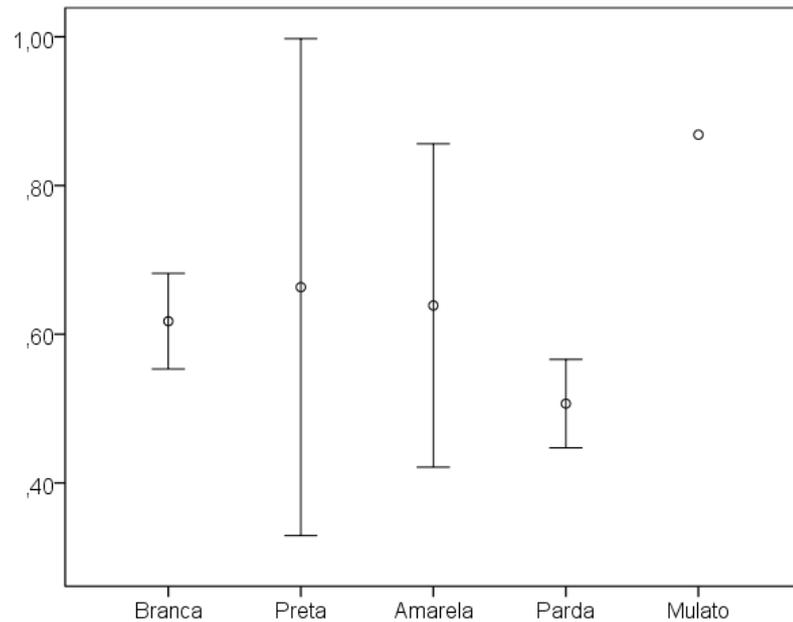
O gráfico acima exhibe o tempo de serviço dos profissionais de acordo com o IPI. O grupo com tempo de serviço de ‘menos de 1 ano’ (n=8), apresenta uma média de 0,658 e desvio padrão de 0,111; por sua vez, o grupo ‘entre 1 e 3 anos’ (n=18) de experiência profissional tem média de 0,521 e desvio padrão de 0,214; por fim, a categoria com ‘mais de 3 anos’ (n=52) traz uma média de 0,575 e desvio padrão.

Assim, vemos que o último grupo (aqueles com mais de 3 anos de experiência) possui uma variação maior no índice, fato que pode ser explicado pelo maior número de casos. Portanto, quanto maior o tempo de exercício profissional, maior valor atribuído às condições estruturais, equipamentos e planejamento das atividades realizadas para garantia de uma

educação inclusiva do IFPE-Pesqueira.

Outro ponto importante é conhecer como a auto-percepção da raça varia nesse contexto. Esta informação é relevante à medida que a cor pode apresentar variação na forma como se percebe a educação inclusiva através do IPI. O gráfico abaixo apresenta essa informação.

Gráfico 10 – Barra de Erro da raça dos profissionais e o Índice de Planejamento Inclusivo



Fonte: elaboração própria (2018).

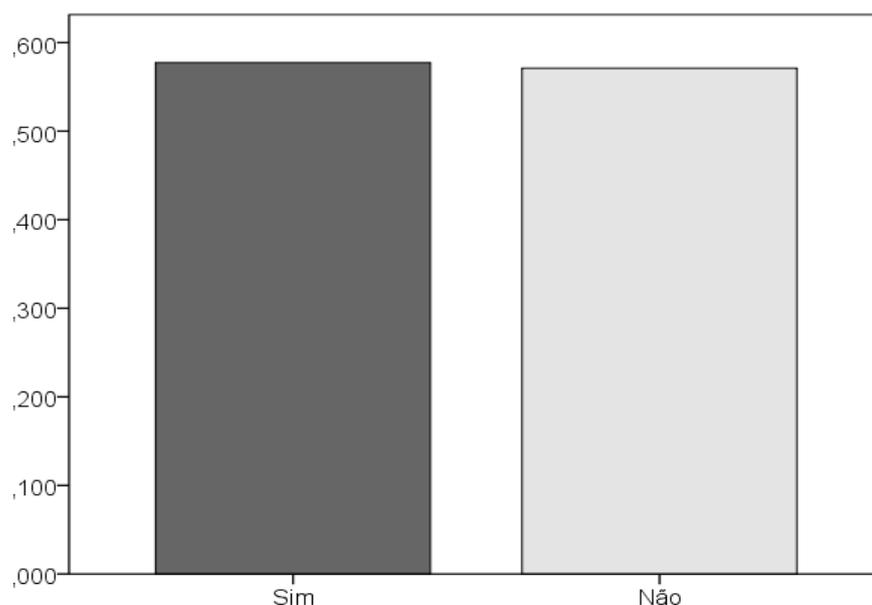
Das 6 (seis) categorias presentes no questionário, apenas raça indígena não foi nomeada pelos profissionais. Os que se identificaram com a cor branca (n=32) têm média de IPI de 0,617 e desvio padrão de 0,178; a categoria preta (n=4) possui média 0,663 e desvio-padrão de 0,210; amarelas (n=4) tem, em média, IPI de 0,638 e desvio padrão de 0,136; da cor parda, que apresenta a maioria dos casos (n=37) apresenta média de 0,506 e desvio padrão de 0,178; por fim, único caso identificado como mulato (n=1) obteve média de 0,868.

Assim, ao colocarmos em sequência, vê-se que o mulato apresenta a maior média, seguido da raça preta, depois a amarela, o branco e por fim o pardo.

Conseqüentemente, os profissionais que se identificam como mulato e de raça preta, são os que atribuem maior importância nas condições estruturais, equipamentos e planejamento das atividades proporcionadas pelo IFPE-Pesqueira.

Ademais, é imprescindível verificar a relação entre existência da formação continuada dos profissionais quanto à educação inclusiva e este indicador em análise. O gráfico abaixo mostra esta relação.

Gráfico 11 - Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Planejamento Inclusivo



Fonte: elaboração própria (2018).

Acima temos um gráfico de barra mostrando a relação do IPI e a formação continuada dos profissionais. Para profissionais com curso de formação em educação inclusiva (n=6) a média para este índice é de 0,577 e desvio padrão de 0,204 e a categoria que não possui (n=72) tem média do IPI de 0,571 e desvio padrão de 0,186. Ademais, temos um caso desviante de um docente que apresentou pontuação 0.

Isso revela que tanto os que possuem cursos quanto os que não os têm, percebem a importância das variáveis já destacadas praticamente do mesmo modo, porém, ressalte-se que apenas seis casos do universo entrevistado é que são portadores de certificação dos cursos de atualização.

5.4.2 Índice de Culturas Inclusivas (ICI)

O ICI foi calculado com base em um fator (anexo 4) com autovalor de 1,738 e variância de 10,86, da qual foram extraídas as seguintes variáveis: direitos humanos, combate à

discriminação, resolução de desavenças e aprendizado em saúde.

Vê-se a relevância desse aspecto no sentido de que é recomendando pelos direitos humanos que a educação seja direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência e diversidade, de tal maneira a coibir a discriminação e promover a igualdade no ambiente escolar.

O supracitado índice tem como principal objetivo mensurar a avaliação pelos burocratas quanto à produção de culturas inclusivas no âmbito escolar. A tabela 13 abaixo mostra a análise descritiva desse índice.

Tabela 13 – Estatística Descritiva do Índice de Culturas Inclusivas

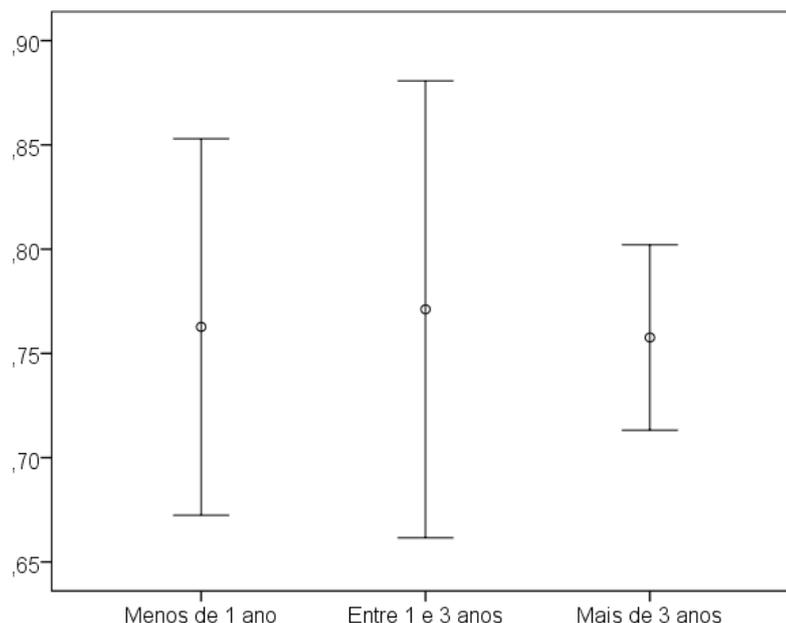
	n	média	desvio padrão
ICI	78	0,761	0,169

Fonte: elaboração própria (2018).

Como é possível ver, a média entre os casos analisados (n=78) do ICI é de 0,761 e desvio padrão de 0,169, mostrando pouca variância entre os casos. Portanto, a grande maioria concorda que o IFPE- Pesqueira produz culturas inclusivas. O caso que apresentou maior *score* (1,00) deste índice é de uma docente efetiva, e o menor se aplica a outra docente do sexo feminino de regime efetivo.

Ademais, o passo a seguir intenta verificar como se dá a relação entre o tempo de vínculo empregatício dos profissionais envolvidos com o índice de cultura inclusiva, ou seja, analisar como esse pode variar com o tempo de trabalho dos profissionais. O gráfico 12 mostra esse comportamento.

Gráfico 12 – Barra de Erro do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Cultura Inclusiva

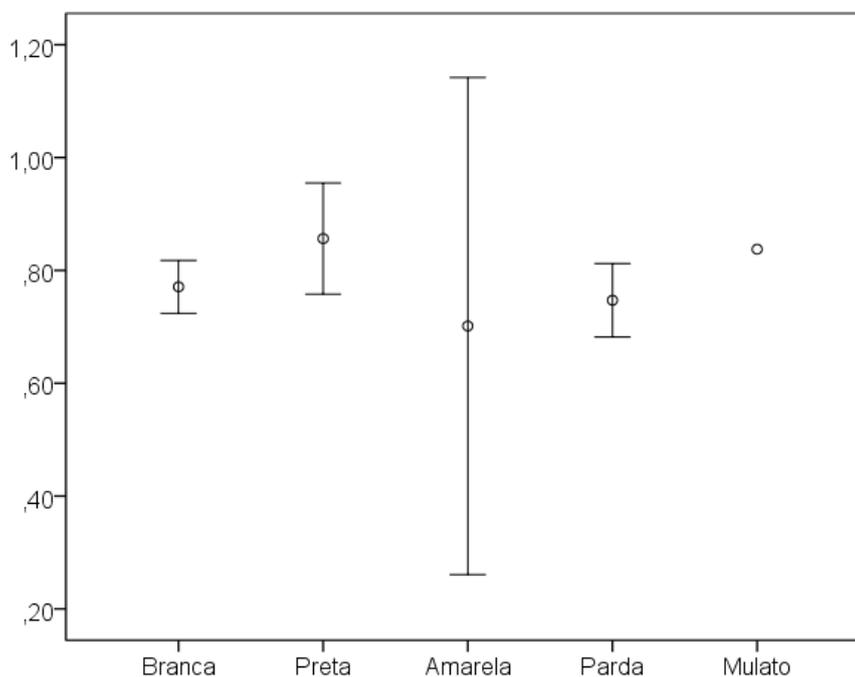


Fonte: elaboração própria (2018).

O gráfico acima mostra o tempo de serviço dos burocratas disposto em relação ao ICI. O grupo com tempo de serviço de ‘menos de 1 ano’ (n=8), apresenta uma média de 0,762 e desvio padrão de 0,107; por sua vez, o grupo ‘entre 1 e 3 anos’ (n=18) de experiência profissional tem média de 0,771 e desvio padrão de 0,220; por fim, a categoria com ‘mais de 3 anos’ (n=52) traz uma média de 0,757 e desvio padrão 0,159. Todos os grupos possuem índices altos de cultura inclusiva, ou seja, a grande maioria independente do tempo de exercício profissional avalia positivamente o IFPE-Pesqueira quanto à produção de culturas inclusivas.

Além disso, outro fato importante é identificar como a auto-percepção da raça varia no contexto de cultura inclusiva. Esta informação é relevante à proporção que a cor pode apresentar variação na forma como se percebe a cultura inclusiva no instituto educacional. O gráfico 13 apresenta essa informação.

Gráfico 13 – Barra de erro da raça dos profissionais e o Índice de Cultura Inclusiva



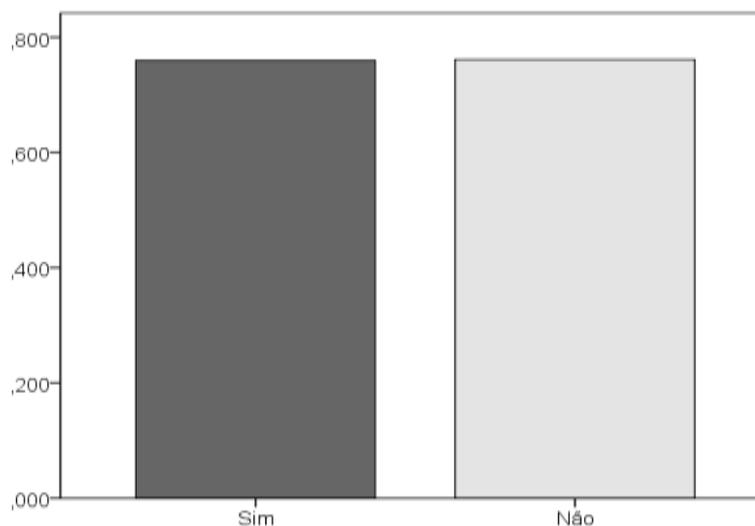
Fonte: elaboração do autor (2018).

Das 6 (seis) categorias presente no questionário, apenas raça indígena não foi escolhida pelos entrevistados. Pessoas que se identificaram com a cor branca (n=32) têm média de IPI de 0,770 e desvio padrão de 0,130; a categoria de indivíduos da cor preta (n=4) possui média 0,856 e desvio padrão de 0,061; indivíduos amarelos (n=4) têm, em média, IPI de 0,701 e desvio padrão de 0,276; por sua vez, da cor parda, que apresenta a maioria dos casos (n=37) tem média de 0,747 e desvio padrão de 0,195; por fim, único caso identificado como mulato (n=1) obteve média de 0,837.

Ao colocarmos em ordem pela média observada, temos que àqueles que se identificaram como raça preta, são os que mais avaliam positivamente que a escola produz culturas inclusivas, seguidos do mulato, depois deste a raça branca, parda e amarela.

Ademais, investiga-se também a relação da formação continuada da educação inclusiva com este indicador em análise. O gráfico de barra 14 abaixo mostra esta relação.

Gráfico 14 - Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Cultura Inclusiva



Fonte: elaboração própria (2018).

Para profissionais com curso de formação (n=6) a média para este índice é de 0,759 e desvio padrão de 0,229 e a categoria que não possui (n=72) tem média do IPI de 0,761 e desvio padrão de 0,165.

O resultado demonstra que tanto os que possuem cursos de atualização em educação inclusiva quanto os que não têm, avaliam positivamente o IFPE-Pesqueira quanta a produção de culturas inclusivas.

5.4.3 Índice de Competência Pedagógica (ICP)

Esse índice foi calculado com base no terceiro fator (anexo 4) que apresenta autovalor de 1,464 e variância de 9,15, além disso ele é formado pelas variáveis: Planejamento da disciplina, Metodologia específica e Avaliação individual. (Colocar teoria)

Este índice tem como principal objetivo mensurar como os docentes se percebem competentes pedagogicamente para atuar em uma instituição escolar denominada inclusiva. A tabela 14 abaixo mostra a análise descritiva desse índice.

Tabela 14 – Estatística Descritiva do Índice de Competência Pedagógica

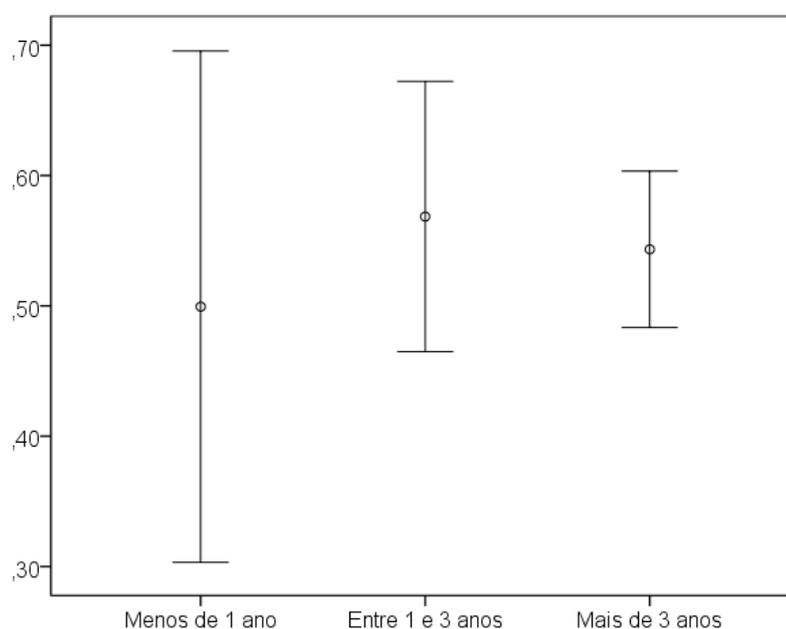
	n	média	desvio padrão
ICP	78	0,544	0,213

Fonte: elaboração própria (2018).

Como é possível observar, a média entre os casos analisados (n=78) do índice de competência pedagógica é de 0,544 e desvio padrão de 0,213, esse mostra pouca variância dos casos para a média. Por sua vez, o caso que apresentou maior *score* (1,00) deste índice é um docente de trabalho efetivo, e o menor é atribuído a outro docente masculino também efetivo. Esse resultado demonstra que pouco mais da metade dos docentes se sentem competentes pedagogicamente para exercer o seu papel em uma educação inclusiva.

Além disso, é pertinente ver como o indicador se comporta com o tempo de trabalho do cargo atual. O gráfico 15 faz essa demonstração.

Gráfico 15 - Barra de Erro do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Competência Pedagógica



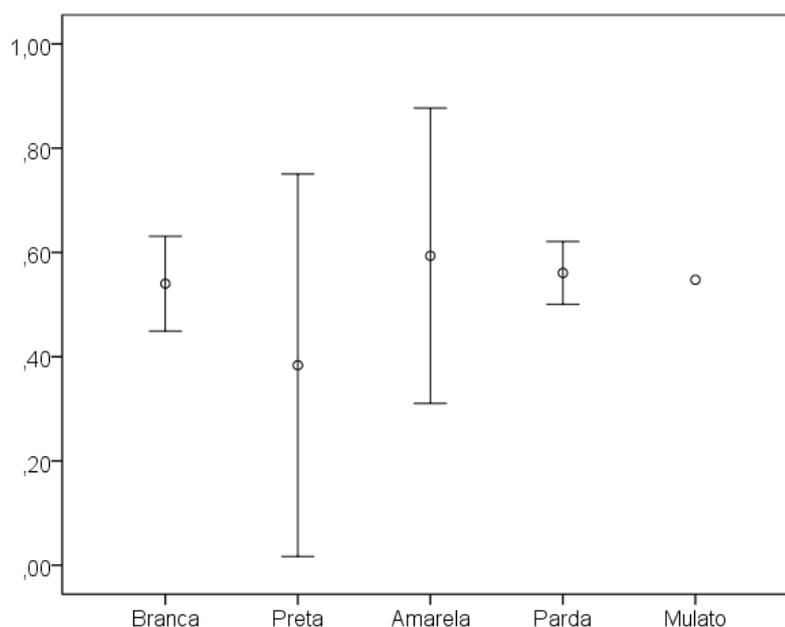
Fonte: elaboração própria (2018).

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.

Conseqüentemente, os que se sentem menos preparados pedagogicamente para o enfrentamento do que se estuda são os que estão com menos de um ano de exercício profissional.

Outro fato importante é saber como a auto percepção da raça varia no contexto de competência pedagógica. Esta informação é relevante na medida em que a cor pode apresentar variação na forma como se percebe a atuação pedagógica. O gráfico 16 apresenta essa informação.

Gráfico 16 – Barra de Erro da raça dos profissionais e o Índice de Competência Pedagógica



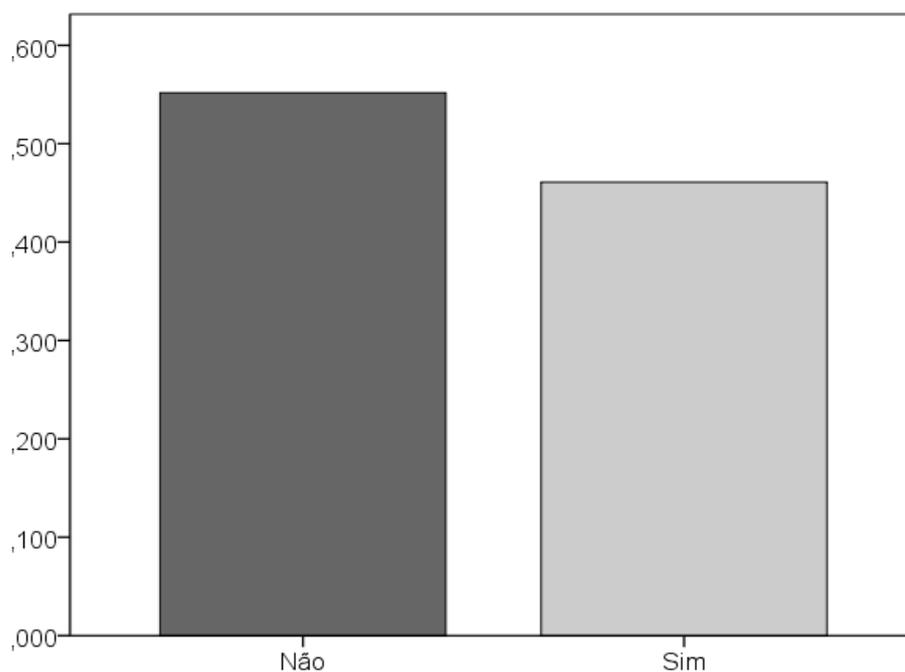
Fonte: elaboração própria (2018).

Como pode ser visto no gráfico 16 acima, indivíduos que se identificaram com a cor branca (n=32) têm média de ICP de 0,540 e desvio padrão de 0,251; a categoria de indivíduos da cor preta (n=4) possui média 0,383 e desvio padrão de 0,230; indivíduos amarelos (n=4) têm em média o ICP de 0,593 e desvio padrão de 0,178; por sua vez, da cor parda, que obteve maior número de casos (n=37) tem média de 0,560 e desvio padrão de 0,180; por fim, único caso identificado como mulato (n=1) obteve média de 0,548.

Assim, ao dispormos em ordem através da média, observa-se que àqueles que se identificaram como raça amarela são os que mais se percebem com competência de atuação pedagógica inclusiva e a aqueles que se denominaram de raça negra atribuem-se menor aptidão.

Por fim, mapeamos a relação da formação continuada de educação inclusiva dos profissionais e o ICP. O gráfico 17 abaixo mostra o comportamento do indicador com as categorias em análise.

Gráfico 17 - Relação de profissionais com formação continuada de educação inclusiva e o Índice de Competência Pedagógica



Fonte: elaboração da autora (2018).

Acima temos um gráfico de barra mostrando a relação do ICP e a formação continuada de inclusão dos profissionais da educação do IFPE Campus Pesqueira. Para aqueles com curso de formação continuada ($n=6$) a média para este índice é de 0,460 e desvio padrão de 0,210 e a categoria que não possui ($n=72$) tem média do ICP de 0,551 e desvio padrão de 0,210.

Conseqüentemente, o grupo detentor de cursos de formação continuada para inclusão se percebem menos competentes pedagogicamente do que àquele que não possuem, embora ambos encontrem-se distantes do score máximo de 1,00.

5.4.4 Índice de Ambiente Inclusivo (IAmI)

Finalmente, esse índice foi calculado a partir do quarto componente, possuindo autovalor de 1,399 e variância de 8,74, com as seguintes variáveis: auxílio dos profissionais, disponibilização de materiais e reconhecimento do trabalho docente.

Ferrari e Sekkel (2007, p. 637) colocaram que é de grande relevância que o educador inicie a sua familiarização com a educação inclusiva na universidade, e seja dado ao mesmo a condição que este venha a ter uma educação continuada nesse patamar. Apenas diante desse aporte teórico e prático, com as ferramentas educacionais ao seu alcance, é possível oferecer

uma educação de qualidade aos portadores de necessidades específicas.

O IAmI tem como principal objetivo mensurar a percepção dos burocratas quanto ao ambiente escolar inclusivo do IFPE-Pesqueira. Através deste indicador é possível analisar como se de fato o espaço ofertado tem capacidade de acolher estudantes que possuem limitações cognitivas, físicas e de ambas. A tabela 15 abaixo mostra a análise descritiva desse índice.

Tabela 15 – Estatística Descritiva do Índice de Ambiente Inclusivo

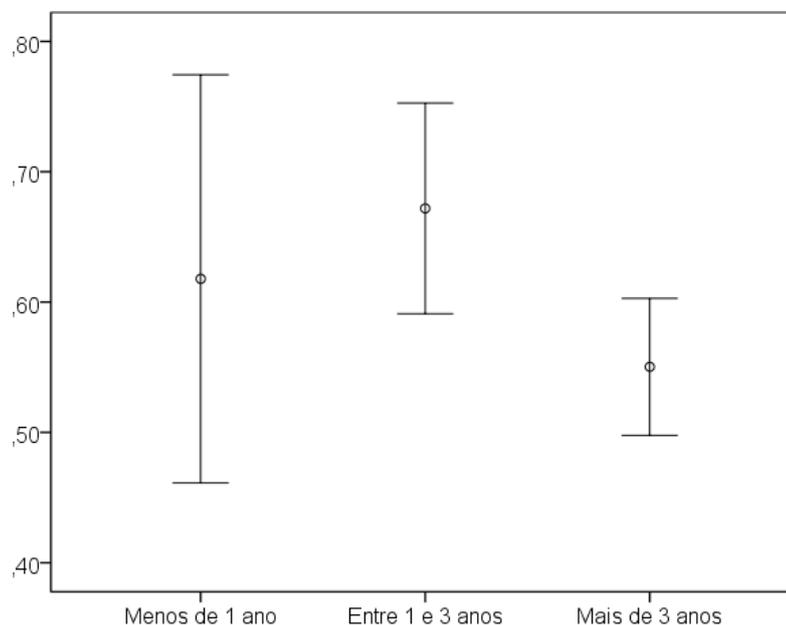
	N	média	desvio padrão
IAmI	78	0,585	0,187

Fonte: elaboração própria (2018).

Como é possível observar, a média entre os casos analisados (n=78) do IAmI inclusiva é de 0,585 e desvio padrão de 0,187. Demonstra, portanto que pouco mais da metade dos profissionais percebem que o IFPE-Pesqueira oferta um ambiente inclusivo. Por sua vez, o caso que apresentou maior *score* (1,00) de ambiente inclusivo é de um docente de regime de trabalho efetivo, e o menor se aplica a outro docente masculino também efetivo, ambos da gestão.

Ademais, podemos perceber também como se dá a relação do IAmI com o tempo de trabalho do cargo atual dos burocratas. Isto é, descrever como este indicador se comporta com tempo de serviço. O gráfico 18 faz essa demonstração.

Gráfico 18 – Barra de Erro do tempo de cargo atual dos profissionais com o Índice de Ambiente Inclusivo



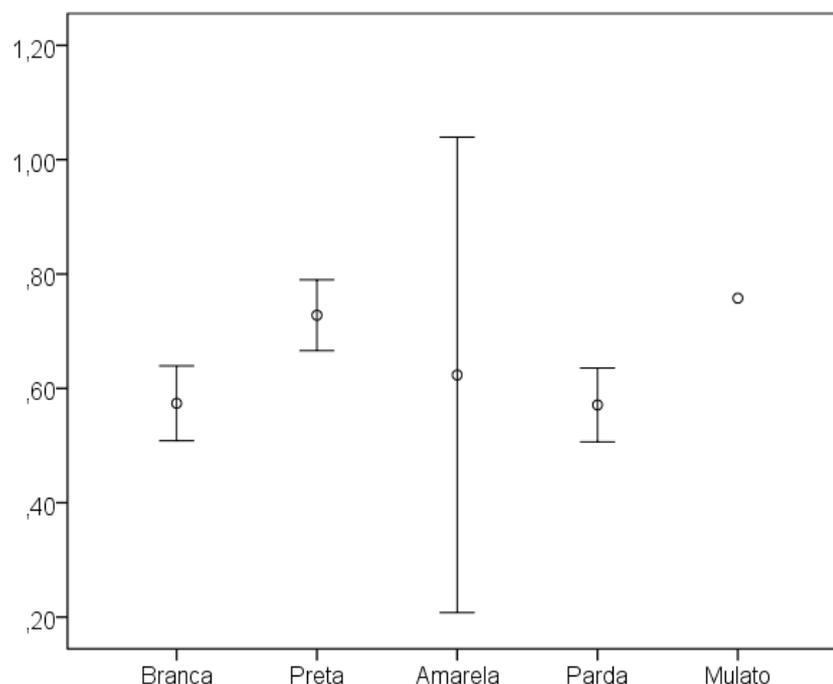
Fonte: elaboração própria (2018).

O gráfico de diagrama de caixa acima mostra o tempo de serviço dos profissionais disposto em relação ao Índice de Ambiente Inclusivo. O grupo com tempo de serviço de ‘menos de 1 ano’ (n=8), apresenta uma média de 0,617 e desvio padrão de 0,187; por sua vez, o grupo ‘entre 1 e 3 anos’ (n=18) de experiência profissional tem média de 0,671 e desvio padrão de 0,162; por fim, a categoria com ‘mais de 3 anos’ (n=52) tem média de 0,550 e desvio padrão 0,188.

Isto posto, observa-se em média que os profissionais que possuem entre 1 (um) e 3 (três) anos de exercício profissional percebem melhor o IFPE-Pesqueira com um ambiente inclusivo.

Outro fato importante é saber como a auto percepção da raça varia no contexto do ambiente inclusivo. O gráfico 19 apresenta essa informação.

Gráfico 19 – Barra de Erro da raça dos profissionais e o Índice de Ambiente Inclusivo



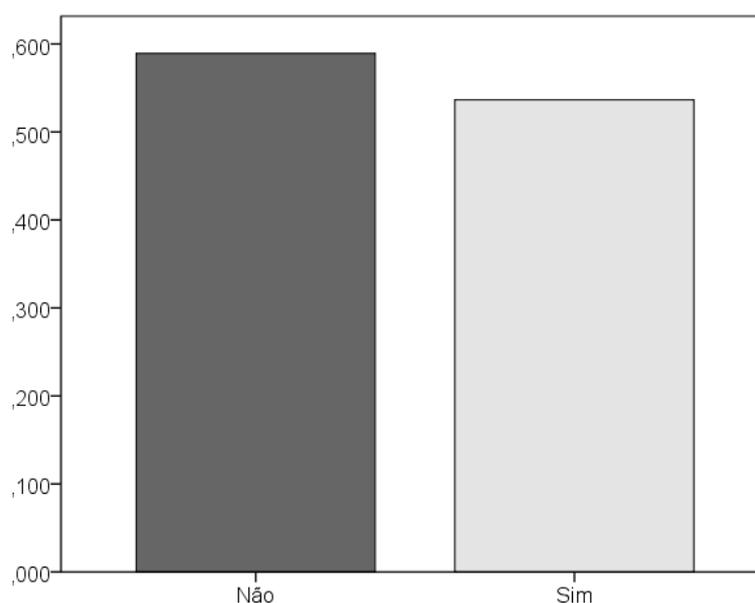
Fonte: elaboração própria (2018).

Como pode ser visto no gráfico 19 acima, indivíduos que se identificaram com a cor branca (n=32) têm média de IAM de 0,573 e desvio padrão de 0,181; a categoria de indivíduos da cor preta (n=4) possui média 0,727 e desvio padrão de 0,038; indivíduos amarelos (n=4) têm, em média, IAM de 0,623 e desvio padrão de 0,261; por sua vez, da cor parda, que obteve maior número de casos (n=37) tem média de 0,571 e desvio padrão de 0,193; por fim, único caso identificado como mulato (n=1) obteve média de 0,758.

Assim, verificamos que os indivíduos que se denominaram de raça preta e mulato são os que mais percebem o IFPE-Pesqueira como um ambiente inclusivo, seguidos da raça amarela, branca e parda.

Finalmente, e não menos importante, é possível mapear a relação da formação continuada para a inclusão e o IAM. O gráfico 20 abaixo mostra o comportamento do indicador com as categorias em análise.

Gráfico 20 - Relação de profissionais com formação continuada de inclusão e o Índice de Ambiente Inclusivo



Fonte: elaboração própria (2018).

Acima temos um gráfico de barra mostrando a relação do IAmI e a formação continuada de inclusão dos profissionais da educação do IFPE Campus Pesqueira. Para aqueles com curso de formação continuada (n=6) a média para este índice é de 0,536 e desvio padrão de 0,182 e a categoria que não possui (n=72) tem média do IAmI de 0,589 e desvio padrão de 0,189.

Vê-se que ambos os grupos praticamente concordam em sua maioria que o ambiente do IFPE-Pesqueira é inclusivo.

Conclui-se, portanto, com a elaboração desses índices demonstrado pela média de seus resultados (em anexo 4), que a percepção dos burocratas quanto a implementação da referida política dentro do espaço educacional estudado é que melhor reconhecem o instituto enquanto cultura inclusiva e menos se percebem competentes pedagogicamente para laborar com a diversidade e àqueles com deficiência.

Diante do diagnóstico, é verificado que a prioridade na atenção gerencial objetivando a promoção de uma melhor qualidade de implementação, segundo a percepção da burocracia de rua, seguiria primeiramente com o investimento na competência pedagógica, depois o planejamento inclusivo, sucedido da promoção de um ambiente inclusivo e por fim a cultura 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.

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

5.5.1 A política de educação inclusiva no olhar dos burocratas e do público-alvo

A educação inclusiva faz parte de uma das facetas da educação mais relevantes no Brasil, haja vista a diversidade existente no país. E assim, é importante que todos os cidadãos/ãs estejam inseridos nesse contexto, uma vez que a educação é direito de todos sem distinção.

Mrech (1988, p. 38) define a educação inclusiva como um “processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus degraus”, assim, observa-se que a educação inclusiva vai além da educação especial, pois engloba os estudantes com os mais diversos tipos de necessidades, quer seja esta de ordem física, social ou intelectual.

Dentro desse patamar, foi constatado na presente pesquisa que os cinco gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira que foram entrevistados conceituam a política de educação inclusiva como uma educação em que todos devem estar inseridos, sem distinção.

Um dos gestores chega a seguinte conclusão:

Educação inclusiva primeiramente é todo processo que diz respeito à observação da sociedade na sua diversidade e observando essa diversidade como sendo algo que o sistema educacional tem que perceber, tem que estudar, tem que pesquisar, tem que absorver no seu dia a dia para garantir que o estudante, para garantir que a sociedade, a humanidade tenha acesso a todo e qualquer movimento, projeto, política, programa que inclua essa pessoa e a torne um cidadão com garantias de seus direitos e deveres e a possibilidade de ampliar sua formação e ser muito bem resguardado no contexto de sua diversidade humana e de suas diferenças em um processo de inclusão pacífica, com base nos princípios da humanidade e dos valores humanos (ENTREVISTADO K16, 2017).

Todos os entrevistados da equipe multidisciplinar afirmaram que a política de educação inclusiva àquela que deve incluir a todos os estudantes. Resumido na fala:

Política de educação inclusiva eu acredito que é a que inclui todas as pessoas que nos procurar, seja em deficiência ou outra e temos que estar preparados para isso (ENTREVISTADO, K25, 2017).

Em relação aos 80 (oitenta) docentes entrevistados sobre a o entendimento sobre a política de educação inclusiva, 10 (dez) claramente afirmaram que é a educação que integra todos os estudantes. Dessa forma, vê-se aqui que a educação inclusiva remete

automaticamente à inclusão de todos sem distinção no processo educativo.

Um dos docentes assevera:

A política de educação inclusiva é possibilitar como a própria palavra diz, a inclusão de todas as pessoas dentro do universo da educação formal para que ninguém fique à margem desse processo educativo. (ENTREVISTADO, K17, 2017)

Outros complementam,

São ações que contribuem pra que todos os grupos sociais, tantos os majoritários como as minorias que circundam o espaço escolar tenham acesso a uma educação de qualidade, acesso estrutural, acesso atitudinal, comunicação, então, as políticas inclusivas elas precisam trazer recursos que contribuam pra que realmente haja o direito pra que todos tenham acesso (ENTREVISTADO, M30, 2017).

É, é a política de educação inclusiva, eu entendo que é, é um tipo de ensino, processo ensino-aprendizagem que o professor possa fornecer metodologias pra que agregue conhecimentos pra todos os, os alunos de diferentes perfis no mesmo ambiente (ENTREVISTADO, M16, 2017).

Qualquer política que evite segregação, discriminação, preconceito, que aceite o indivíduo na sua forma e quero indivíduo pode contribuir na sua forma, em qualquer aspecto que está inserido, seja ele negro, pardo, homossexual, deficiente (ENTREVISTADO, K12, 2017).

Dentre os docentes entrevistados, três afirmaram não entender sobre educação inclusiva, e dois desses afirmaram que a educação inclusiva existe apenas de forma teórica, mas não na prática.

Assim, observa-se uma carência na formação dos docentes, haja vista uma temática tão atual ser de total desconhecimento de tais docentes da rede federal de ensino.

No aprofundamento do entendimento da temática, dificuldades foram citadas pelos docentes, como a falta de capacitação dos professores, como retrata a fala abaixo.

Política de educação inclusiva é um tema de extrema importância dentro do ensino, principalmente no contexto que o Instituto Federal se encontra, é, então que o Instituto Federal, nos últimos anos, na última década ele se enraizou nas cidades do Brasil, então ele ficou mais próximo da população carente e da população com necessidades especiais, eu acho que houve isso, é o lado bom, o negativo disso é que eu senti que os professores não estão capacitados para lidar com esse público, tá, então eu não tive nenhuma capacitação, a gente teve que aprender a conviver, aprender a lidar com esse público na prática, no dia a dia, na sala de aula (ENTREVISTADO, S8, 2017).

Por isso, é preciso que seja dada uma atenção maior à educação inclusiva nos currículos dos docentes, como anteriormente foi destacado.

Outro tipo de dificuldade citada pelos docentes foi à questão da inclusão de estudantes com mais de um tipo de peculiaridade. Por exemplo, quando o estudante é negro e homossexual. Exigindo assim do docente uma melhor adaptação a este tipo de estudante no

processo inclusivo.

Durante a pesquisa foram constatadas palavras-chave de relevância nas respostas dadas pelos docentes quanto ao que resguarda à política de educação inclusiva, como: igualdade, oportunidade, respeito, empoderamento e democracia.

E quanto aos pontos de inclusão, os professores citaram palavras como raça, credo, renda, LGBTQ+, deficientes, feministas e militantes políticos. Dessa forma, observou-se que tais grupos são passíveis de passarem por segregação no ambiente escolar, caso a educação inclusiva não seja efetiva.

Assim, para que haja de fato a implementação da política de educação inclusiva é preciso que todo o corpo burocrático esteja apto e preparado para lidar com o estudante que vive no limiar da exclusão.

É relevante que haja uma formação continuada sobre a temática, não apenas para os docentes, mas também para a equipe multidisciplinar e gestores, para que estes se apropriem do teor e tragam as realidades pertinentes para o âmbito escolar. Esse é apenas um dos primeiros passos nesse processo.

Quanto ao público-alvo, às ideias e pensamentos que os estudantes têm sobre a educação inclusiva é um dos primeiros passos para fazer com que esta seja efetivada de forma eficaz no ambiente escolar.

Nesta pesquisa foram entrevistados quatro estudantes da categoria mista (pertencente a mais de um grupo de diversidade), trinta e dois indígenas, dezesseis LGBTQ+, quinze negros, três pessoas com deficiência e um quilombola.

Uma das estudantes que é feminista, negra e indígena afirmou sobre a política de educação inclusiva:

Política de Educação inclusiva é, dependendo da cor, do sexo, do gênero, você tratar essa pessoa igualmente, porque ela é normal, não tem esse negócio de diferenciar por causa do seu sexo, ou seu gênero ou todas essas coisas. É você respeitar a opinião delas, respeitar o jeito dela e você incluir ela, como você inclui qualquer outra pessoa (ENTREVISTADO MB20, 2017).

Consequentemente, pelo pensamento supracitado, a educação inclusiva é balizadora da igualdade na sala de aula, prevenindo os casos de exclusão e preconceito, uma vez que subentende que todos os estudantes são iguais.

Um estudante quilombola reforçou o mesmo pensamento: “Eu entendo como a educação que traz pessoas com menos acesso para algo mais educacional [...] Que não tem acesso e são excluídos de alguma forma e assim eles têm maiores oportunidades de ter contato com a educação” (ENTREVISTADO A4, 2017).

Uma estudante feminista manifestou o caráter cooperativo da educação inclusiva: “É a educação inclusiva que vai conseguir fazer com que as pessoas independentemente da dificuldade, da limitação que elas tenham, elas consigam aprender efetivamente” (ENTREVISTADO F1, 2017).

Um dos estudantes indígenas falou sobre a questão do preconceito não exatamente por ser índio, mas por possuir alguns benefícios, como por exemplo, das cotas. Este afirmou que a política de educação inclusiva abrange:

[...] gostar de se vestir de maneira que não seja é 80% como a sociedade é acostumada a ver, e no meio disso tudo, é um meio de você tratar essas pessoas com, como pessoas normais e qualquer, eu acho que, que temos que procurar mais esta inclusão, porque hoje em dia, o que a gente encontra na, na nossa realidade não é isso, a gente é muito discriminado, tanto por ser a ou b, por conta que e aí ó, às vezes as pessoas não vê, no caso a gente como indígena, por a gente não ter cabelo liso, a pele mais escura, olhos mais puxado, aí todo mundo já chega, ah! Tu não índio, tu só que tá aqui por conta de alguma vantagem, como é que índio é esse? Por que tu tá vestido assim? E não é assim [...] (ENTREVISTADO J35, 2017).

Outros índios também fizeram reclamações sobre o fato de serem discriminados pelo fato de receberem bolsas. Alguns quilombolas também afirmaram sofrer esse tipo de preconceito. Tal fato mostra que na verdade a sociedade, por vezes, aceita a imposição dos direitos das minorias, no entanto não os apoiam.

Sobre o objetivo final da política, um estudante LGBT afirmou que:

Política de Educação inclusiva pra mim é toda ação, educação que não há discriminação e nem segregação das pessoas, ou seja, ela trata as pessoas como um todo pra fazer com fiquem inseridos dentro de um único espaço, com um objetivo claro, que é de aprender, e... Proporcionar educação pra todos, sem que haja uma discriminação pela cor, crença ou qualquer coisa que seja que torne uma pessoa diferente da outra, porque a diferença é normal (ENTREVISTADO E8, 2017).

Foi visto aqui, que pelo entendimento do estudante supracitado, a política em questão deve fazer com que haja uma homogeneização dos discentes, a fim de que todos aprendam de forma igualitária.

Um dos estudantes negros tocou na questão das metodologias que devem ser usadas na educação inclusiva:

Política de educação inclusiva pra mim é tipo, você... É oferecer aprendizagem, métodos de aprendizagem diferenciados se for preciso, para suprir uma necessidade de aprendizagem apresentada em qual seja qual nível, mas contanto que essa pessoa tenha acesso a essa aprendizagem, é essa a educação, acho que a educação inclusiva é isso (ENTREVISTADO E9, 2017).

Dessa forma, é imprescindível que para que a educação inclusiva seja implementada com sucesso, é necessário que sejam utilizadas as metodologias adequadas, com instrumentos pedagógicos e tecnologias assistivas apropriada para cada caso.

Um dos alunos com deficiência conceitua:

Eu acho que é uma forma de incluir vários tipos de diversidades, porque nada se generaliza quando se trata de ser humano, existem vários tipos de pessoas que precisam de adaptações em cada situação (ENTREVISTADO A2, 2017).

Outro afirma que existem dificuldades além da deficiência:

Da política de educação inclusiva, eu... Eu... Eu não entendo essa coisa não... Eu não entendo essas coisas assim... Eu não entendo muito não, sabe. Sei que fui para escola e me senti bem... Logo no início quando eu comecei a estudar, eu achei muito estranho sabe... Mas aí depois eu fui pegando amizade com os colegas e todo mundo me ajudando na escola... Os professores, os alunos, a direção, e eu fomos nos adaptando mais sabe... Aí... Graças a Deus, foi uma coisa que me incentivou mais eu estudar... Aí depois que eu tive um acidente e fiquei muito fechado em casa e aí eu voltei a estudar de novo, foi o que mais me incentivou... O estudo para eu voltar, eu ficar mais à vontade... Quando eu morava no sítio, era uma falta de, de ônibus... Não tinha todo dia o ônibus, aí eu tava perdendo muita aula, até no primeiro período... Eu não passei no primeiro período e aí eu fiquei triste, aí eu disse: hoje aí eu não vou mais! Teve as faltas e teve algumas matérias, passei só em três, não lembro qual [...] eu não passei porque era muito difícil, muito difícil mesmo, eu não ia conseguir (ENTREVISTADO A1, 2017).

Dessa forma, viu-se que as dificuldades daqueles com deficiência são somadas as já pertinentes a todos os estudantes da escola, em especial os mais carentes, que dependem de transporte público, de alimentação e outras. Viu-se também que a questão humanitária coopera muito com o sucesso da educação entre esse estudante. Este precisa sentir-se aceito e como parte do ambiente escolar. Isso significa não ser visto de forma diferente.

Conclui-se que existe na grande maioria dos depoimentos uma linearidade de pensamentos entre os burocratas de um modo geral e do público-alvo no que concernem as políticas de educação inclusiva tanto no conceito, quanto nas dificuldades a serem enfrentadas.

5.5.2 A percepção dos burocratas e do público-alvo quanto à implementação das políticas de educação inclusiva no IFPE– Campus Pesqueira

Perceber a implementação da educação inclusiva no ambiente escolar prova que esta acontece de alguma forma na instituição – quer seja de forma negativa ou positiva. Quando esta não ocorre de forma alguma no ambiente escolar é impossível analisar a sua implementação. Assim, este tópico traz as impressões da implementação deste tipo de inclusão no IFPE Campus Pesqueira pelos burocratas.

Questionados de como percebem da 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 de 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.

Na implementação eu percebo que o Campus vem se preocupando muito nos últimos tempos com essa questão, claro que ainda tudo é muito novo, essa questão da diversidade, da inclusão, ainda não deveria ser, mas é algo ainda novo 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).

O Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) também foi mencionado como um instrumento de importância na implementação da educação inclusiva.

Percebo a implementação através do NAPNE, eles têm políticas de inclusão, movimentos para o pessoal homossexual, LGBT. Interação com o pessoal do PODE. Fazendo com que as pessoas se sintam abraçadas pela instituição (ENTREVISTADO, K7, 2017).

Outro ponto de relevância na entrevista com os gestores foi à questão das parcerias. O grupo citou os Portadores de Direitos Especiais (PODE) como atuante na escola. O PODE é uma ONG da Igreja Católica que atua no acesso aos direitos dos portadores de necessidades especiais. A instituição conta com o apoio de fisioterapeutas, assistentes sociais e psicólogos e atende à comunidade carente do município.

Dessa forma, constatou-se aqui que de fato a inclusão social realizada através da educação é um ponto relativamente novo na educação brasileira sendo necessário que estudos mais aprofundados sejam realizados no sentido de colaborar com o acesso a esta política pública educacional no âmbito dos estudantes excluídos devido a alguma dificuldade de acesso à educação, conforme explicou Castanho e Freitas (1996, p. 97):

Portando, a inclusão é um processo complexo inserido na organização da educação nacional que necessita de ações transformadoras de perspectivas realistas frente à importância de fazer do direito de todos à educação, num movimento que deve ser coletivo. Desta forma, somente através da conscientização de comunidades, sociedade e famílias que tem acesso ao saber, e tem a oportunidade de fazer uso de sua educação de forma crítica, é que estaremos indo ao encontro de possíveis soluções que poderão ser pensadas, repensadas e colocadas em prática nos grupos atingidos pela exclusão.

Vê-se também nas palavras do autor supracitado que as articulações sociais e parcerias são de grande importância para a implementação da educação inclusiva.

Nesse patamar, o Entrevistado K16 (2017) destacou o momento em que o IFPE Campus Pesqueira tem vivenciado a educação inclusiva:

Percebo a implementação dessa política com bons olhos e com certo *Know how*, construído a partir de toda uma história de dedicação dos servidores que levaram à

frente a bandeira da educação inclusiva e que nuclearizaram dentro do campus Pesqueira, na nossa realidade, algo muito forte, muito patente, muito ostensivo do ponto de vista de programas e eventos e da proliferação da ideia de inclusão de forma sistematizada, organizada e elaborada por pessoas que têm a vocação de amar a realidade da educação inclusiva e de sedimentar esses projetos e políticas com base no respeito à diversidade humana e a inclusão de todas as formas de diferenças em nosso Campus.

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; *bullying* por parte dos estudantes, falta de recursos financeiros para cobrir as necessidades; e ainda o número reduzido de profissionais para lidar com tais estudantes (pedagogos, assistentes sociais, assistentes de estudantes, psicólogos e intérpretes).

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

(...) A gente busca implementar de acordo com os documentos orientadores do Instituto, IFPE como um todo, e observando as condições dos especialistas, da equipe multiprofissional, do número de profissionais que a gente tem disponível, então é um trabalho que a gente faz... Não fazemos com tanta facilidade, em nós temos uns fatores limitantes (...). Nós temos uma equipe multiprofissional como fator limitante (...) assumem outras atribuições porque eles acumulam atribuições de seus respectivos setores e não tem como fazer uma um trabalho focado somente ao atendimento de estudantes, somente focado na inclusão (...) e aí sim a partir do aumento desses servidores, poderia se partir para um planejamento mais adequado, mais pé no chão, mais exequível... Nós temos materiais para atender a nossa causa (...). A gente não tem tanto para atender alunos com deficiência, tem um outro com problema de visão (...).

Das questões mais difíceis de tratar dentro da implementação da educação inclusiva no Campus Pesqueira, foram colocados pela equipe multidisciplinar os problemas relativos ao grupo LGBTQ+:

Na implementação, a minha experiência, nós tentamos estar engajados em todos os movimentos, tem as palestras, a gente tá junto... Em relação agora ao público LGBT, a gente tem tido alguns problemas, por quê?... Porque eles têm uma coisa de 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... Tivemos vários casos e aí a gente tenta intervir... E aí algumas pessoas que estão dentro desses movimentos LGBT vieram de encontro com a equipe multidisciplinar e foi muito difícil [...] (ENTREVISTADO EQUIPE MULTIDISCIPLINAR, 2017).

Dessa forma, constatou-se através da equipe multidisciplinar nesse grupo uma certa resistência em relação às normas da escola quanto à exposição de afetos que devem ser seguidas por todos os estudantes.

Ainda foi nomeado pela equipe multidisciplinar a percepção da implementação através

do Conselho de Classe na identificação das necessidades dos alunos, ressaltando sua importância.

Nos conselhos de classe, os professores através de relatos deles próprios, eles passaram a perceber os estudantes em sua integralidade, porque antes eles enxergavam aquela pessoa uniformizada, que vinha para sala de aula e desempenhava bem ou não a sua disciplina e atribuía nota, e aí agora, no conselho de classe, com a participação da equipe multiprofissional e demais pessoas e debates travados, lá eles tomam conhecimento de vários problemas, vários fatores, os quais os estudantes passam e eles enxergam como um ser completo holístico (ENTREVISTADO, K15, 2017).

Em relação aos docentes entrevistados sobre o assunto em pauta, estes colocaram que de fato existe essa efetivação em relação aos estudantes de baixa renda, haja vista o sistema de cotas; em especial foi tratado sobre a questão indígena, uma vez que esta unidade do Instituto Federal abriga um grande contingente de alunos índios Xukuru do Ororubá, bem como a questão de gênero. Foi discutido também sobre a estrutura física que a instituição proporciona para o estudante com deficiência, sendo esta colocada de forma satisfatória. Conforme depoimentos:

Olha, percebo a implementação pontualmente a partir do departamento de assistência estudantil, eu vi algumas ações pontuais como, por exemplo, a luta para o reconhecimento da bolsa indígena e afrodescendente, e temos também a criação dos núcleos que trata da questão de gênero, né, temos também o NEAB do qual eu faço parte, Núcleo de Estudos Afrodescendentes e indígenas e temos o núcleo de inclusão de pessoas com deficiência, né (ENTREVISTADO, S23, 2017).

Temos vistas várias medidas em adaptações, as próprias instalações físicas, como implementação de rampas, colocação de banheiros pra deficientes, cadeirantes, é (...) a abertura bastante considerável pra discussões a respeito de questões, como racismo, machismo e etc.. E um fórum sempre aberto pra quem tem vontade pelo que eu vejo, tem vontade de discutir a implementação da inclusão nos mais diversos aspectos, sempre eu tenho visto oportunidades de discussão (ENTREVISTADO, S24, 2017).

Em relação às dificuldades percebidas pelos docentes relacionadas à implementação, foram destacadas: a falta de capacitação; a não identificação dos estudantes com deficiência e carência de recursos didáticos para o professor. Destacado:

Eu acho o seguinte, eu acho que, existe a acessibilidade física, mas eu não percebo que existe um olhar pra acessibilidade vamos dizer, se eu tivesse um aluno cego eu não tenho nenhuma formação dada pelo instituto pra lidar com aluno cego, eu não tenho uma formação pra lidar com esse aluno surdo, eu não tenho uma formação, por exemplo, pra lidar com aluno autista, então assim, um ponto que eu sugeria que, primeiro respondendo sua pergunta, eu acho que existe uma ausência de professores pra alunos com necessidades especiais, em que o que existe é de adaptação física, uma barra, e, e, uma coisa que eu chamo a atenção é que, existe cotas para alunos deficientes, mas onde estão esses alunos deficientes? Porque os deficientes não estão chegando no IF, é uma questão que eu faço (ENTREVISTADO S16, 2017).

Dois docentes relataram sobre as grandes dificuldades de aprendizado dos discentes

com deficiência, alegando a educação inclusiva não existe no IFPE Campus Pesqueira no sentido de facilitar o aprendizado desse tipo de estudante:

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).

Inclusiva, deficientes né? Eles colocam o aluno deficiente em sala de aula, pra justificar a presença, mas é não sei se é inclusiva não, hum... Hum, é mascarado isso aí. Eu vejo falhas, é isso que eu falei anteriormente, mascarado, porque a gente não sabe, chega um exemplo, 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).

Vê-se a insuficiência no que tange a capacitação profissional, o que é um fator preocupante, já que o objetivo final da educação inclusiva é a aprendizagem com qualidade para todos com progresso e êxito do estudante. .

Do grupo de 83 (oitenta e três) docentes entrevistados, dez destes alegaram não perceber sobre a implementação da educação inclusiva; 17 (dezessete) desses expuseram que a implementação da educação inclusiva no Campus Pesqueira acontece de forma satisfatória.

Como a seguir:

Eu percebo que o instituto ele procura oportunizar né, é (...) abraçar a todos né (...), ele desenvolve aqui, é (...) congressos, seminários, né, também tenta dá uma estrutura de ensino especificamente pra portadores de necessidades especiais, que temos aqui, professores né de libras, professores também na reitoria que faz essa parte mais itinerante com alunos cegos, é (...) dificuldades motoras, é (...) então ele procura é (...) trazer mesmo pra dentro da instituição, essa inclusão (ENTREVISTADO, S21, 2017).

Portanto, foi visto que parte do grupo dos docentes já enfrentou grandes dificuldades em relação ao lidar com estudantes com deficiência; existe um grupo que acha a implementação da educação inclusiva excelente e ainda existe um outro grupo de professores apáticos a este tipo de educação, e que não mostraram interesse em inteirar-se desse processo educacional.

Não, eu não eu não tenho uma percepção porque eu não me envolvo com a política aqui do Instituto. Tá certo?! (ENTREVISTADO, S29, 2017).

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

Um estudante da categoria mista (Negro e feminismo) afirmou que:

Eu acho que aqui é uma das melhores, porque em outras escolas eu não via isso, aqui, quando eu cheguei aqui eu até me assustei um pouco porque eu não, eu não estava preparada para esse meio, porque nas minhas outras escolas o preconceito era muito, tanto pela cor, tanto pelo seu jeito em si, você ter alguma deficiência ou não, era um preconceito enorme, você era excluído de muitas coisas, e aqui tem inclusão de todos (ENTREVISTADO M20, 2017).

Um indígena retrata:

Eu acho bastante justa, 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, por exemplo: semana passada, a gente apresentou um seminário sobre a nossa cultura, falando sobre os nossos meios, a nossa luta. (ENTREVISTADO B6, 2017).

Um do grupo dos LGBTQ+ endossa:

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).

O estudante negro diz:

Hum (...) o Campus Pesqueira ele tenta ao máximo incluir todos os estudantes de uma maneira onde todos possa aprender, é de forma igual, e facilitando ao máximo o aprendizado de cada aluno (ENTREVISTADO L6, 2017)..

Assim, foi diagnosticado que diante de outras instituições de ensino e das fragilidades identificadas pelos discentes, o IFPE Campus Pesqueira, possui de fato uma educação inclusiva, capaz de cooperar com o balizamento de todos os estudantes.

Uma estudante do grupo feminismo afirmou que existem pontos de acessibilidade no Campus Pesqueira, bem como incentivo ao uso de libras, facilitando a convivência com os alunos com deficiência:

Aqui no campus o que eu percebo bem forte é a questão do surdo porque a gente, eu sou do curso de Bacharelado em Enfermagem, então na grade curricular a gente tinha aula de libras e eles ofertam aqui no Campus também aulas de libras e alguns movimentos assim, tipo seminário sobre deficiência, tem um professor que ele é deficiente, então eu percebi que a acessibilidade, já que ele consegue se locomover com a cadeira de rodas dele é boa, de certa forma ela acontece (ENTREVISTADO F1, 2017).

Dos estudantes indígenas, sete afirmaram não existir implementação da educação inclusiva no Campus Pesqueira, e os demais ressaltaram que a implementação ocorre de forma física, como por exemplo, o uso das rampas, e através de eventos, palestras e oficinas.

Dos estudantes LGBTQ+, seis desses afirmaram não haver a implementação da educação inclusiva no Campus Pesqueira, e dois disseram não ser esta muito efetiva. Os demais

falaram perceber esse tipo de educação através do uso de libras.

Os estudantes negros disseram perceber a implementação da educação inclusiva por meio das rampas, cotas, palestras. No entanto, afirmaram faltar divulgação e capacitação dos professores para lidar com esse tipo de estudante.

Dos estudantes com deficiência, todos falaram acerca das dificuldades físicas que possuem no ambiente escolar, quer seja pela acessibilidade ou comunicação.

[...] Mas as rampas eram muito pesadas... Para eu subir, ela é muito assim... Muito inclinada, se ela fosse menor um pouquinho, eu subia sozinho... Aí os professores é que me ajudavam a subir... Agora quando é descendo, dá para descer sozinho, escorregando... A rampa é como uma ladeira... Uma vez dei uma batida num professor e ele disse: sua cadeira é doida (risos)... É porque a rampa é uma lança cadeira de rodas (risos) [...]. (ENTREVISTADO A1, 2017).

Já o estudante quilombola disse se sentir incluída na implementação da política:

[...] Eu me sinto incluída nesse processo. Eu percebo a inclusão aqui como quilombola com a bolsa que me ajuda bastante, mas alguma coisa dentro da faculdade, eu não vi... Até porque eles não sabiam que eu era quilombola, ele só vieram saber depois, mas assim questão de alguma coisa quilombola, não [...] Eu que fui atrás da bolsa, os alunos daqui que me disseram, não foi ninguém do instituto, no campo da matrícula não tem opção de você dizer que é quilombola, só tem opção de você dizer se é indígena né, mas não quilombola [...] (ENTREVISTADO A2, 2017).

Dessa forma, vê-se aqui que a implementação da educação inclusiva é percebida ainda que necessitando de ajustes, mas é presente e notada pelos estudantes.

Conclui-se que há uma preocupação da gestão com a continuidade nas ações da implementação da política de educação inclusiva, acreditando ter uma equipe responsável e qualificada para o fim que se propõe; A equipe multidisciplinar percebe dificuldades na aplicação de normas disciplinares quanto ao grupo LGBTQ+ e destaca a sobrecarga de funções como fator intrínseco a não completude de suas atividades. Os docentes registram em sua grande maioria ter obstáculos quanto ao cumprimento de seu papel por não ter formação adequada, mas que a instituição busca abraçar a todos os estudantes, principalmente através da acessibilidade.

5.5.3 Identificação dos docentes com estudantes de diversidade e deficiência

A identificação com estudantes com deficiência por parte dos educadores é um dos primeiros passos para que haja empatia na resolução dos problemas pertinentes ao progresso do processo educativo. Por isso, foram relatados nessa seção, os resultados da pesquisa sobre a identidade desses estudantes com os educadores, equipe gestora e equipe multidisciplinar.

Em relação à equipe gestora, dos cinco entrevistados um desses afirmou que a questão

da identidade com os deficientes não se aplica ao seu trabalho, mostrando assim desconhecimento na área e falta de desejo de interação com essas minorias.

Três dos cinco gestores citaram os indígenas como o grupo de maior identificação, devido ao contingente de estudantes da etnia Xukuru do Ororubá no Campus Pesqueira.

Um dos gestores cita como passível de identificação o aluno com deficiência e outro o grupo LGBT, devido à inserção desses grupos como foco na educação na atualidade.

Eu me identifico com todos, mas o LGBT em relação a protagonismo político que estes alunos buscam, para que a escola tenham um ambiente inclusivo, que eles precisam para sua formação integral (ENTREVISTADO K6, 2017).

Dentre a equipe multidisciplinar, dos quatro entrevistados, dois desses disseram se identificar com os LGBTQ+, um desses por ser homossexual, e os demais afirmaram se identificar com deficientes e feministas. Os motivos colocados foram de ordem pessoal e por admiração dos movimentos em prol desses grupos.

Eu prefiro os deficientes por eu ser uma pessoa com deficiência, eu vejo um público que me chama atenção e, portanto, eu me identifico por enquadrar a minha condição (ENTREVISTADO, K26, 2017).

Em relação aos docentes, em primeiro lugar, estes afirmaram se identificar com os afros descendentes e deficientes. Os primeiros devido a fazerem referência à sua própria etnia, e os segundo devido à empatia pelas grandes dificuldades que estes enfrentam no âmbito escolar.

Eu me identifico mais com o afro porque eles foram tão discriminados e colocados à margem da história do nosso povo. Eles são os mais sofridos e precisam de uma maior atenção (ENTREVISTADO K5, 2017).

Eu me identificaria mais com os deficientes, acho que eles de certa forma é os que mais necessitam da nossa ajuda entre aspas, ou da nossa, do nosso auxílio, desde a parte motora, da parte auditiva, são os que assim tem, de, assim se eles forem deficientes é uma coisa, se eles adquiriram ao longo ou há pouco tempo eu acho que são fatores assim, pior de eles mesmo se adaptarem, e eu acho que os deficientes hoje mais me, eu atuaria (ENTREVISTADO, S31, 2017).

Em segundo lugar, os docentes afirmaram se identificar com os indígenas, devido ao grande número desses estudantes no Campus Pesqueira; em terceiro lugar, foram citados só LGBTQ+, e por último as feministas.

Com os Indígenas e a população LGBT. Os indígenas pela regionalidade, precisamos nos inteirar e o LGBT porque eles nos procuram e aí os projetos são desenvolvidos (ENTREVISTADO, K2, 2017).

O que mais me identifico um pouco é com os LGBT's, por serem pessoas com uma visão diferenciada das coisas, eles são alunos muito bons, esforçados, e pela forma de marginalização querem mostrar que são tão bons quanto qualquer outro e até mais.

Talvez pelo preconceito se sentem na obrigação de mostrar que são iguais e mesma capacidade, que por conta da opção sexual, isso não interfere na capacidade cognitiva (ENTREVISTADO, K11, 2017).

Acho que sou feminista, eu venho de uma área que é extremamente machista, né? Eu sou engenheira, né? Então, assim... A gente sofre é preconceito constantemente, né? Desde o ah... Você não tem competência pra ir pra uma obra, ah! Você nasceu pra ficar no escritório, não nasceu nem pra fazer engenharia, segundo eles, né? (ENTREVISTADO, M17, 2017).

Do grupo de oitenta e três professores, 16 (dezesesseis) afirmaram não se identificar com nenhum grupo, alegando que este tipo de referência não cabe ao educador:

Eu acho que é difícil a gente falar a questão de se identificar, porque eu acho que o papel do professor não é se identificar com tal grupo, qual grupo, o papel do professor é educar, então eu vivo no meu papel, seria educar o cidadão para que ele possa ser um cidadão crítico e ele retorne a sociedade e exerça seu papel (ENTREVISTADO S13, 2017).

Oito dos educadores afirmaram se identificar com todos os grupos, levando em consideração de que para esses professores é considerada uma discriminação se identificar com um grupo específico.

Bem, em princípio por minha formação, é (...) humanista em nível de doutorado, eu me identifico com qualquer situação em que alguém se sinta discriminado por ser minoria, e (...) me sinto como professor, como educador, como ser humano convocado nesse momento por meus princípios de igualdade e direito a educação, a procurar é (...) ajudar qualquer pessoa que se sinta, é numa situação de dificuldade de aprendizado por conta desses fatores (ENTREVISTADO S15, 2017).

No momento da coleta de dados para a presente pesquisa cabe ainda relatar o comportamento excludente dois educadores ao serem perguntados sobre quais grupos se identificavam, sendo que um deles afirmou se identificar com os que bebem álcool, fazendo referência aos alcoolistas, e outro, discriminou a sigla LGBT, conforme visto nos depoimentos a seguir: “Eu me identifico com os que bebem álcool” (ENTREVISTADO S26, 2017) e “Nenhum desses outros. Nem sou muito feminista, nem afro, nem indígena, esse L, sei loucos, num sei que aí. Mas não é preconceito não né, é por que...” (ENTREVISTADO M23, 2017).

Dessa forma, foi visto nessa parte da pesquisa que a identificação com os discentes de diversidade e deficiência ocorre mais fortemente quando o próprio pesquisado é afetado pela diferença, ou pelo menos alguém de sua família, ou no mínimo este teve alguma experiência em sala de aula com algum estudante.

Além disso, foi notório o descaso e discriminação que uma minoria de educadores tiveram ao serem perguntados sobre qual grupo de diversidade e deficiência se identificavam, demonstrando que não contribuem para a quebra das barreiras atitudinais.

5.5.4 A experiência na sala de aula com diversidade e deficiência

Esse tópico trata da experiência em sala de aula com os alunos de diversidades e deficiência, equipe gestora, equipe multidisciplinar e docentes.

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 polêmica as 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 posiciona de um lado ou de outro, o outro lado acha que você tá contra, entendeu?! (ENTREVISTADO K22, 2017).

Indo por um caminho oposto ao entrevistado acima, um dos docentes afirmou fazer parte de um grupo de pesquisa sobre os LGBTQ+. Assim, a opinião dos gestores mostrou-se muito diferenciada nesse tópico em questão.

Eu adoro os dos movimentos sociais, eles são muito ativos, buscam o direito deles, o LGBT principalmente, para mim eles são os que mais chamam a atenção. Eles vão atrás do que eles querem. São os que exigem os direitos deles, para mim, são os melhores alunos (ENTREVISTADO K10, 2017).

Entre o grupo de entrevistados da equipe multidisciplinar, dos quatro entrevistados, um desse afirmou não se relacionar em sala de aula com tais grupos por sua parte administrativa. Um desses afirmou que o grupo dos LGBTQ+ e Afro são mais atuantes nas questões de mobilização social e militância, porém, outro entrevistado afirmou que o grupo LGBTQ+ é muito polêmico e causa muitas desavenças no âmbito escolar, bem como normalmente se declaram excluídos e vítimas de preconceitos e *bullying*. Ainda foi afirmado dentre esses grupos, o mais passivo e inerte era dos deficientes.

Referente à experiência docente em sala de aula, dos oitenta e três (83) entrevistados, 36 (trinta e seis) afirmaram ter experiências positivas com esses estudantes. Bem como 4

(quatro) afirmaram ser essa experiência instigante ou desafiadora.

Desse grupo de educadores, 19 (dezenove) nunca tiveram experiências. Um desses mostrou-se indiferente.

Dentre os grupos de maior atuação no Campus Pesqueira no âmbito da sala de aula, os professores citaram os LGBT e feministas. No entanto, também, foram considerados muito polêmicos.

Várias dificuldades se destacaram especialmente no que concerne ao ensino desses estudantes nos 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).

Viu-se por esse depoimento a falta de estrutura nos laboratórios para receber os àqueles com deficiência, principalmente os que possuem dificuldades motoras. Outra dificuldade foi à aprendizagem de estudantes com deficiências mentais e surdos, conforme os depoimentos abaixo:

A questão não é facilitar, a questão é integrar, então pra integrar você tem que passar o mesmo conteúdo, tem que ter o mesmo nível de dificuldade, tanto do ouvinte como do... Do surdo ou tanto da pessoa que enxerga, e da pessoa que não enxerga, eu acho que tem que ser mais ou menos dessa forma (ENTREVISTADO S11, 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).

Da experiência que eu tive anterior né, que era no caso no ensino, é do 5º ano ao 8º que era chamado antigamente de ginásio, e agora fundamental dois, é, foi complicado porque os intérpretes não dominam a ciência que o professor tá ensinando então gera um problema, uma dificuldade que, de passar essa informação para o aluno né, o intérprete, porque ele mesmo não compreende aquilo que tá sendo dito pelo professor, e aqui eu dou aula no superior, o nível das informações é bem elevado comparado ao que eu trabalhava antigamente e eu não sei como seria que um intérprete iria fazer pra conseguir desatar esse nó, tá entendendo? Ele conseguir compreender aquilo, que pra ele, é uma linguagem que ele não entende, não acompanha, e conseguir através de símbolos no caso do deficiente auditivo passar isso pro aluno, sinceramente pra mim é um mistério, eu não sei como seria (ENTREVISTADO S32, 2017).

Outro grande entrave ao repasse das disciplinas aos estudantes com deficiência é a questão da falta de preparo dos educadores nessa área:

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).

Dependendo dessa deficiência, eu acho que eu teria dificuldade, porque, ainda não passei por formação com relação a esse tipo de situação, eu acho que seria um pouco de dificuldade (ENTREVISTADO S13, 2017).

S22 - 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).

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, quando não do descaso e preconceito que alguns demonstraram ter.

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.

5.5.5 A ocorrência de *bullying* entre os estudantes

Caracterizado como uma barreira atitudinal, o *bullying* é uma das práticas que mais devastam a dignidade e respeito humano. Entre os adolescentes a sua ocorrência é comum e pode causar grandes danos se praticado no contexto educativo.

O *bullying* foi conceituado como o conjunto de todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas sem motivação evidente contra um ou mais estudantes, provocando nestes a angústia e dor, e sendo caracterizado por uma relação desigual de poder (KRUG, 2002 *et al* PEARCE; THOMPSON, 1988).

O *bullying* é uma prática comum no ambiente escolar, e os estudantes que são foco da educação inclusiva são mais ainda vulneráveis a este tipo de prática, juntando essa a tantas outras dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Além desses obstáculos, a literatura científica tem mostrado que se, de um lado, há essa aceitação dos alunos em situação de inclusão – basicamente, alunos com deficiências, de outro, é difícil que seus colegas os aceitem em seus grupos (CROCHIK, 2012, p. 224).

Vieira e Denari (2007) ainda afirmaram que os estudantes com deficiências não são muito valorizados pelos colegas, ficando à margem da vida escolar. As supracitadas autoras

indicaram que esta acepção pode ser proveniente das concepções sociais da atualidade, sendo um preconceito que se reproduz.

Antunes e Zuin (2008) colocaram que é muito comum a prática do *bullying* entre indivíduos que possuem características físicas, socioeconômicas, étnicas e preferências sexuais específicas, dentre esses, ciganos, artistas de circo, estrangeiros, estudantes obesos, de baixa estatura e homossexuais.

Antunes e Zuin (2008 p. 42) indicaram ainda os estudantes com deficiência como alvo de *bullying*:

Se os alunos com deficiência física, sensorial e intelectual têm uma distinção perceptível em relação a outras pessoas, se essas diferenças são frutos da natureza ou de acidentes, os demais alvos podem apresentar características de fragilidade que são culturalmente desvalorizadas.

Fante (2005, p. 64) reiterou esse pensamento: “As crianças portadoras de deficiências físicas e de necessidades educacionais especiais correm maiores riscos de se tornarem vítimas de *bullying*, riscos estes duas a três vezes maiores do que as crianças consideradas normais.”.

Dessa forma, é bastante pertinente neste trabalho que o *bullying* seja estudado no âmbito dos portadores de necessidades específicas, já que estes se encontram dentro das estimativas de sofrerem este tipo de violência com mais facilidade.

Neste campo, foram entrevistados os estudantes com deficiência e de diversidade sobre a prática do *bullying*. Um destes foi acometido por ter deficiência; cinco devido à orientação sexual; duas pela cor e etnia e uma pela vestimenta e orientação sexual. Ao total, foram 173 (cento e setenta e três) estudantes entrevistados. Dentre esses, 164 (cento e sessenta e quatro) afirmaram nunca ter sofrido *bullying*.

Um dos casos mais graves de *bullying* foi à ocorrência de um dos estudantes que sofreu a prática por um professor da instituição:

Bullying aqui no IFPE (risos) ah, sim, não diretamente, mas eu 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).

Tal fato evidenciou a falta de capacitação do educador, bem como o preconceito latente. O que se torna drástico, pois se o professor não é exemplo na questão do respeito para com esses estudantes, não é possível exigir dos outros alunos essa atitude.

5.5.6 A ocorrência de discriminação entre os estudantes

A discriminação para com estudantes de diversidade e com deficiência é muito comum no ambiente escolar, e é um estímulo negativo à aprendizagem e socialização na escola. Tal discriminação ocorre por vezes de forma velada e por isso é difícil de ser detectada.

Sobre isso, Ferreira (2009, p. 25) afirmou:

Experiências de discriminação constituem, com frequência, elemento comum na vida daqueles que pertencem a grupos sociais vulneráveis. No cotidiano de pessoas com deficiências, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum. Apesar disso, persiste o vácuo das evidências científicas produzidas por estudos em com transposição ao vasto conhecimento empírico sobre tais experiências em geral e, em particular, no contexto da educação brasileira. Exatamente por isso é urgente dirigir nossos olhares para as experiências de discriminação vividas por crianças e jovens com deficiência no sistema educacional, visando iluminar tais práticas e, no mínimo, fomentar a reflexão sobre formas de combatê-las.

Diante da relevância da detecção e combate à discriminação no âmbito escolar, a presente pesquisa teve como computados dois estudantes, por sua orientação sexual; dois por pertencerem ao sistema de cotas; dois por serem indivíduos com deficiência; e um por ser portador de transtorno psicológico. Ao todo, sete.

Dos 173 (cento e setenta e seis) estudantes entrevistados sobre a questão da discriminação, 166 (cento e sessenta e cinco) afirmaram nunca ter sofrido nenhuma discriminação no ambiente da escola.

Viu-se aqui que a discriminação no Campus Pesqueira não ocorre mais comumente devido aos estudantes terem suas diversidades ou deficiência, mas por algumas outras peculiaridades, como serem bolsistas, conforme os depoimentos abaixo:

Às vezes o que escuta é assim pela minha condição, as pessoas discriminam porque você recebe uma bolsa diferenciada, mas para mim tem que ser... Ser quilombola traz no sangue tudo que os negros já sofreram... E hoje é uma forma de ser reconhecido, claro que não vai voltar atrás o que aconteceu, mas é uma forma de amenizar atualmente tudo que aconteceu nos antepassados, tem gente que critica a questão do cotista né, de ser quilombola de que tem mais acesso porque as bolsas elas são maiores, tem gente que não olha com bons olhos né, eu escuto coisas murmurinhos por a gente receber esse valor alto né, é um valor mais alto que os outros, é o dobro da bolsa daqui, aí a gente escuta esse tipo de comentário [...] (ENTREVISTADO A2, 2017).

Não, questão de discriminação não, só na parte de cotas raciais, aí pessoas que olham assim, meio torto pra a gente, aí quer dizer, acha que a gente é menos capacitado do que essas pessoas que passam sem ser no sistema de cotas (ENTREVISTADO L17, 2017).

Dessa forma, cabe dizer que a discriminação para com os estudantes no Campus Pesqueira é muito ínfima, no entanto os discentes desse grupo que recebem bolsas de estudo

são os mais criticados não pela condição física, étnica ou de orientação sexual, mas por serem beneficiários.

6 RECOMENDAÇÕES Á GESTÃO

A educação inclusiva de qualidade apenas é possível de ser efetivada com a integração entre estudantes, pais, escola e sociedade. Construir esses elos é também de responsabilidade da gestão escolar.

Dentre as tantas atribuições, cabe a ela também suprir as necessidades dos estudantes com deficiência quer sejam estas físicas, motoras ou sociais e da diversidade de seu alunado; bem como garantir a formação do educador na educação inclusiva a fim de que este esteja apto a lidar com este discente.

Diante dessa esfera, foram elencadas abaixo algumas recomendações à gestão escolar para que a educação inclusiva seja realizada com qualidade:

- a) Elaborar uma política de suporte à educação inclusiva de modo contextualizada, objetivando atender as demandas do público-alvo e docentes;
- b) Continuar a atuar de forma a contribuir com a integração do aluno com deficiência e diversidades e a sociedade através de encontros e palestras com o intento de colaborar com o crescimento educacional e social desse estudante;
- c) Promover formações continuadas na área de educação inclusiva para professores, equipe pedagógica e multidisciplinar;
- d) Propiciar as tecnologias e adaptações necessárias de modo a atender os estudantes com deficiência;
- e) Manter uma parceria constante e eficaz com os pais de estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem para garantir o acompanhamento da vida escolar destes fora do âmbito institucional;
- f) Propiciar avaliações flexíveis para os estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem, de modo que estes não venham a ser prejudicados injustamente nas avaliações regulares;
- g) Investir no planejamento para educação inclusiva de modo a propiciar uma metodologia adequada aos estudantes com deficiência e diversidades;
- h) Providenciar o monitoramento educativo e técnico dos estudantes e professores na área da educação inclusiva;
- i) Atuar de modo integrado entre educadores, estudantes, pais e comunidade de modo a coibir todas as formas de preconceito e *bullying* entre estudantes;
- j) Continuar a ofertar palestras, encontros, movimentos em torno das minorias raciais

e sexuais como indígenas, negros, LGBTQ+, dentre outros grupos diferenciados contribuindo com a aceitação da diferença no âmbito escolar;

- k) Promover a pesquisa científica e tecnológica na temática da educação inclusiva; bem como fortalecer os grupos já criados nesse campo.

6.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

É recomendação do PNE que a educação inclusiva seja efetivada dentro das condições de ensino adequadas, garantindo o acesso e permanência de todos os estudantes, independente de sua condição.

Nesta área, é de suma importância que o planejamento, avaliação e monitoramento das ações relativas à efetivação da desta política sejam direcionados de modo a suprir tanto as necessidades dos estudantes com deficiência e suas diversidades, quanto do educador, que necessita das ferramentas adequadas para lidar com este tipo de estudante.

“Com essa nova perspectiva, pretende-se que todos os objetivos da educação brasileira sejam conquistados em um espaço que valorize a diversidade e totalmente contrário a qualquer espécie de segregação” (NASCIMENTO, 2014, p. 79).

Assim, com um olhar voltado à educação inclusiva, foi efetivada uma proposta de intervenção destinada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira, diante das lacunas evidenciadas no presente trabalho, objetivando traçar estratégias e ações que tornem possíveis a efetivação de uma educação voltada à inclusão, e que esta que venha a ser mais eficiente e eficaz, intentando resultados benéficos não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo.

Proposta esta apresentada no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 – Proposta de Intervenção

ESTRATÉGIAS	AÇÃO	PERÍODO / DURAÇÃO
Fomentar a formação continuada e atualização dos educadores, bem como garantir as condições de trabalho requeridas para efetivação de uma educação inclusiva de qualidade no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira.	Capacitar a equipe gestora, multidisciplinar e professores com auxílio de profissional capacitado na área de educação inclusiva.	Uma capacitação semestral
	Realizar a formação continuada em educação inclusiva com os professores	Uma capacitação semestral
	Promover oficinas, seminários e	Pelo menos uma modalidade

	palestras que abordem a temática da educação inclusiva.	anualmente
	Investir na participação dos educadores em seminários, <i>Workshops</i> , pesquisas e outros meios que demandem custos.	De acordo com o orçamento destinado para tais objetivos
Propiciar o acompanhamento das atividades dos professores que vivenciam a educação inclusiva	Monitorar o Plano Político Pedagógico (PPP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira.	Durante o decorrer do ano vigente
	Efetivar um evento para compartilhamento das experiências dos educadores, equipe gestora e multidisciplinar com os estudantes portadores de necessidades específicas.	Realizar um evento anual
	Propor metas a curto e longo prazo para efetivação dos trabalhos que envolvem a educação inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Pesqueira.	Curto prazo: Mensal e a longo prazo: a cada quatro anos
Propiciar no ambiente escolar a interação, igualdade e aceitação dos estudantes portadores de necessidades específicas.	Realizar projetos, feiras, seminários e palestras com toda a comunidade escolar voltada à temática da educação inclusiva.	Realizar pelo menos uma modalidade de evento a cada semestre
	Incentivar aos estudantes portadores de necessidades específicas a participarem integralmente das atividades dispostas no ambiente escolar	Durante todo o ano vigente
	Construir junto a toda comunidade escolar e pais o Plano Político Pedagógico (PPP)	Durante todo o ano vigente
Incentivar o envolvimento dos pais e familiares dos estudantes portadores de necessidades específicas no processo de educação	Promover encontros com os pais e familiares para informar sobre a situação escolar dos estudantes portadores de necessidades específicas	Um encontro por bimestre
	Realizar oficinas e cursos referentes à legislação pertinente aos estudantes com necessidades específicas para pais e familiares dos estudantes que fazem parte deste público-alvo	Pelo menos um evento semestral

Fonte: Elaboração própria (2018).

7 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 inserido nesse contexto, de modo que suas peculiaridades sejam consideradas, valorizadas e afirmadas com o objetivo de que este venha a ser incluído 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 diante de um século que teoricamente valoriza tais diferenças, a sociedade ainda não se encontra preparada 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.

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, além de considerar entrevistas com os burocratas de rua e público-alvo, cujos resultados levaram a uma proposta de Intervenção para a educação inclusiva do IFPE – Campus Pesqueira, onde foram considerados todos os fatores inseridos nesta pesquisa.

Espera-se que desta forma que a educação inclusiva venha a ser melhorada e multiplicada tanto de forma qualitativa quanto quantitativa, 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

ALMEIDA, Jailson de Arruda. **Responsabilidade Socioambiental na Administração Pública: Análise de Potencialidades e Vulnerabilidades Organizacionais do IFPE – Campus Belo Jardim sob a perspectiva da Agenda Ambiental (A3P).** / Jailson de Arruda Almeida. - Recife: o autor, 2016.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva: transformação social ou retórica.** In: OMOTE, S. (org.). *Inclusão: intenção e realidade* (pp. 37-60). Marília: Fundepe, 2004.

ARAÚJO, Rosemeire Rangili de; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011.

ARCANJO, Juscélio Alves. **Terras de preto em Pernambuco: Negros do Osso –etnogênese quilombola / Juscélio Arcanjo.** – 2008. 159 p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. 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, 2003.

ARRETCHE, M. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização.** São Paulo: Revan, 2000.

_____. Federalismo e democracia no Brasil: a visão da ciência política norte-americana. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 23-31, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000400004>.

ANTUNES, Deborah C.; ZUIN, Antonio A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, V. 20, n.1, p. 16-32, jan. 2008.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 2011.

BATISTA, Mariana; DOMINGOS, Amanda. MAIS QUE BOAS INTENÇÕES: TÉCNICAS QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS NA AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329414, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200511&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 05 Fev. 2018. Publicado em Julho 13, 2017. <http://dx.doi.org/10.17666/329414/2017>.

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

_____. Constituição. Resolução nº 2000, de 2001. **Resolução CNE/CEB Nº 2000**. Brasília, DF, 2001.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=261090&idtema=79>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **O Campus**. Recife: IFPE, 2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de desenvolvimento institucional 2014-2018**. Recife: IFPE, 2015a.

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

_____. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <<http://leis/lein.9394.pdf>> Acesso em: 5 fev. 2018.

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

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

BAUMGARTNER, Frank R; JONES, Bryan D. **Punctuated equilibrium theory: explaining stability and change in American policymaking**, in Paul A. Sabatier (ed.), *Theories of the policy process*, Oxford: Westview Press, 1999.

BOOTH, T. ; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2002. 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.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 5, n. 57, p.611-614, set. 2004.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. O Papel das Ideias na Formulação de Políticas

Públicas. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 1., 2006,

São Paulo. **Anais do Encontro de Administração Pública e Governança**. São Paulo: Apg, 2006. p. 1 – 12.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÛS, C. (Org.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 27, p.93-99, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X4350>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASTELÕES, L. **Os desafios da Educação na América Latina**. Resenha, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CROCHIK, José Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-229, ago. 2012 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 05 fev. 2018.

_____; FERRARI, M.A.L.D.; HRYNIEWICZ, R.R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R.B. Preconceito e atitudes em relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 46, n. 24, p.25-70, jul. 2006.

COHEN, M.; MARCH; J.; OLSEN, J. **A Garbage Can Model of Organizational Choice**. **Administrative Science Quartely**, v.17, n.1, p, 1-25, mar. 1972.

COHEN, Ernesto. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ : Vozes,1993.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Sextante, p.70, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas (SP): Papirus, 1995.

DIAS, M. A. L.; FERREIRA, K. D. M.; SPEDO, L.; ALMEIDA, R. C. T.; SILVA; L. M. B.; SILVA, P. F.; CHOCHÍK, J. L. Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 1, p.71-87, abr. 2011.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; BROOKE, Daniel Aguiar de Leighton. **Avaliação de implementa implementação de programas socioeducacionais**: efeitos possíveis a partir da experiência do jovem. 2007. Disponível em: em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/317.pdf>. Acesso em: 07 Mar 2017

ENTREVISTADO EQUIPE MULTIDISCIPLINAR. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO A1. **Entendimento dos estudantes sobre os portadores de necessidades específicas:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO A2. **Discriminação:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO A4. **Entendimento dos estudantes sobre os portadores de necessidades específicas:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO B6. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO B12. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO E8. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO E9. **Entendimento dos estudantes sobre os portadores de necessidades específicas:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO F1. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO F1. **Entendimento dos estudantes sobre os portadores de necessidades específicas:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K2. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K5. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K6. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:**

depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K7. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K10. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K11. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K15. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K16. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K17. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K21. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K22. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K25. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO K26. Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO L6. Bullying: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO L11. Bullying: depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

_____. **O que entende por educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO L17. **Discriminação:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M1. **Entendimento dos estudantes sobre a implementação da educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M12. **Entendimento dos estudantes sobre a implementação da educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M16. **Entendimento dos estudantes sobre a implementação da educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M17. **Entendimento dos estudantes sobre a implementação da educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M20. **Entendimento dos estudantes sobre a implementação da educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M23. **Identificação do grupo no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO MB20. **Entendimento sobre educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO M30. **Entendimento sobre educação inclusiva:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S1. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S8. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S11. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S12. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S13. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S13. **Identificação do grupo no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S14. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S15. **Identificação do grupo no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S16. **Como percebe a implementação da educação inclusiva no IFPE:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S21. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S22. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S25. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S26. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S29. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

ENTREVISTADO S32. **Experiência em sala de aula:** depoimento. [nov. 2017]. Entrevistador: SÁ, Ana Karine Laranjeira de. Pesqueira: IFPE Campus Pesqueira, 2017.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marrie Claire. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, Windyz B. **Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola.** In: Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009. 220 p.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; PARANHOS, R.; ROCHA, E. C.; SILVA JÚNIOR, J. A.; MAIA, R. G. Análise de componentes principais para construção de indicadores sociais. **Rev.**

Bras. Biom., São Paulo, v. 31, n. 1, p. 61–78, 2013.

FILIDORO, N. **Adaptações curriculares**. In: *Escritos da criança*. n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. 2008: UFSM. p. 42.

FREITAS, Neli Klix. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, Set. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Fev. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000300002>.

GERRING, Jonh. **Social Science Methodology: a Unified Framework**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GERTLER, Paul J. *et al.* **Impact evaluation in practice**. Washington: World Bank, 2011.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2010.

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

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

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

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. **Uma década de Educação Especial no Brasil: política educacional brasileira**. vol. 1. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2012. p. 24, 119-142.

LINDBLOM, Charles E. The Science of Muddling Through. **Public Administration Review** 19: 78-88. 1959.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: Perspectivas Analíticas. **Revista de Sociologia e Política**. CURITIBA; v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public service. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOWI, Theodor. **American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory**. World Politics, 16: 677-715. 1964.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Federalismo, descentralização e democracia. **Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 10, 2007.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**, Brasília, v. 20, n. 8, p.37-39, jan. 1988.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16 de Jan. 2018.

NASCIMENTO, Maria Janaína de Oliveira Gordiano. **Avaliação de Implementação e Resultados da Política Nacional de Educação Especial nas Escolas Estaduais de Cruzeiro do Sul - Acre**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Avaliação da Gestão Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

OBSERVATÓRIO TRANSDISCIPLINAR DAS RELIGIÕES NO RECIFE. **Xucuru**. Disponível em: <http://www.unicap.br/observatorio2/?page_id=226>. Acesso em: 31 mar. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Puc, 2010. p. 93-99.

PÁEZ, A. **Interdisciplina e Transdisciplina na Clínica dos Transtornos do Desenvolvimento Infantil**. In: Escritos da criança. n. 04, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2 ed, 2001.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PEARCE, J. B.; THOMPSON, A. C. **Practical approaches to reduce the impact of bullying**. Arch Dis Child. 1998.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que Pesquisar implementação de Políticas Educacional Atualmente. **Educ. Soc.**. Campinas; v. 31, n. 113, out. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 set. 2015.

RAEDER, Savio Túlio Oselieri. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 7, n. 13, 2015.

RODRIGUES, M. S. P.; LEOPARDI, M.T. **O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros**. Fortaleza (CE): Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura; 1999.

RONCARATTI, Luanna Sant'anna; FONTENELLE, Alessandro. **MPOG (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão): especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Conhecimentos Gerais e Especializados, Nível Superior**. Brasília: Vestcon, 2008. 46 p.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender Políticas Públicas: Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais**. 2013. Disponível em: <igepp.com.br/uploads/.../para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_x_-_protegido.p...>. Acesso em: 31 jan. 2018.

_____. **Políticas Públicas**/Maria das Graças Rua - 2 ed.reimp-Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012, 128p.: il.

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implement research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, CAMBRIDGE, 2 mar. 1986. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2747728&fileId=S0143814X00003846>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepção de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Eliene Costa. **Burocratas de nível de rua e a implementação do PROEJA : uma perspectiva de baixo pra cima** / Eliene Costa Silva. – 2016. 108 f. :30 cm.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)** / Fabiana Tavares dos Santos Silva. – Recife: O autor, 2012. 595 f. : il. ; 30 cm.

SILVA, Mariana Batista da. 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, jul. 2015.

_____. 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: Pge/apergspge/, 2014. p. 7 – 30.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologia**. PORTO ALEGRE; v. 16, n. 8, p. 20-45, jul. 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA, Camila M.; DENARI, Fátima E. O que pensam e sentem crianças não-deficientes em relação às deficiências e à inclusão: revisão bibliográfica. **Educação e Contemporaneidade**, v. 16, n. 27, p. 31-40, jan-jun 2007.

VIZIM, Marli. Tese de doutorado: **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão**: O centro de atenção social de Diadema. São Paulo , 2009.

VLACHOU, A. D. **Caminos hacia una educación inclusiva**. Madrid: La Muralla, 1999.

WINTER, Soren. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, B. G. & PIERRE, J (Orgs). **Administração pública**: coletânea. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ANEXOS

ANEXO A - CARACTERIZAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA DA ESCOLA INCLUSIVA

O instrumento tem a vantagem de revelar em quais categorias há defasagem a serem superadas, mostrando áreas que possuem um alto score e o que falta para se tornar inclusiva

Como finalidade política, permite que sejam desvelados mitos em relação a inclusão que hoje está sendo implementada no Brasil
Com metas limitadas às possibilidades presentes nas condições sociais vigentes, permite aprender do que é necessário para uma educação efetivamente inclusiva para uma educação para todos

ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DO INDEX DE BOOTH E AINSCOW

1.0 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA ESCOLA

						PONTOS
Q1	A escola é pública ou privada?			▪ 0 ponto para escolas particulares		
				▪ 0,5 para escolas públicas		0,5
Q2	Ano de fundação da escola			▪ sem pontuação		
Q3	Níveis de ensino atendidos			▪ 0 - apenas para o nível 1		
				▪ 0,1- para 2 níveis		
				▪ 0,2- para 3 níveis		0,2
				▪ 0,3-para 4 níveis		
TOTAL						0,7

2.0 CONDIÇÕES GERAIS DE INCLUSÃO

PONTOS

Q4	Período de funcionamento			Considerando os períodos manhã, tarde e integral			
				▪ 0- para apenas 1 período			
				▪ 0,25 - para 2 períodos			
				▪ 0,5- para 3 períodos			0,5
				A presença do período noturno, acrescenta 0,5 ponto à escola			0,5
TOTAL							1
							PONTOS
Q5	Números de sala de aula, número total de alunos	número de alunos em situação de inclusão e número de professores		Um ponto é referente à proporção de alunos em sala de aula			
				▪ 0- mais de 30 alunos/sala			
				▪ 0,5- 25 a 30 alunos			
				▪ 1- se houver até 25 alunos/sala			1
				TOTAL			
							PONTOS
Proporção de alunos com deficiência em relação ao total de alunos				▪ 0 pontos para proporção menor que 4,5% ou maior que 24,5%			0
				▪ 0,5 ponto para a proporção entre 4,5% e 9,5% ou entre 19,5% e 24,5%			
				▪ 1 ponto se a proporção de alunos com deficiência na escola, em relação ao número total de alunos for entre 9,5% e 19,5%			
TOTAL							0
Q6	Existência de modalidade de trabalho específicas para alunos com deficiência, com problemas de comportamento ou de aprendizagem			Um ponto é referente à permanência de todos os alunos em sala de aula regular			PONTOS
				▪ 0 pontos se quase nunca fica na sala de aula			

▪ 0,5 ponto se é retirado da sala algumas vezes			0,5
▪ 1 ponto se o aluno fica todo tempo em sala de aula			
Outro ponto é referente ao apoio oferecido aos alunos			
▪ 0 pontos se não oferece apoio			
▪ 0,5 ponto se oferece apoio apenas aos alunos em situação de inclusão			
▪ 1 ponto se a escola oferece apoio a todos os alunos			1
TOTAL			1,5
			PONTOS

Q7	Construções que facilitam o acesso a todos os espaços da escola para alunos com dificuldades de locomoção	▪ 0 pontos se não tiver nenhuma das construções		
		▪ 0,15 ponto se a escola tiver umas das construções (elevador, rampa, corrimãos)		
		▪ 0,3 ponto se tiver duas das construções		0,3
		▪ 0,5 ponto se tiver todas as construções		
		(O item outros substitui um item com resposta negativa)		
TOTAL			0,3	

3.0 CONDIÇÕES ESPECÍFICAS DE INCLUSÃO

			PONTOS
7a.	Construções e mobiliários que facilitam o uso	▪ 0 ponto se não tiver nenhuma construção	

	dos espaços da escola para os alunos com dificuldade de locomoção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,15 ponto se a escola tiver uma das construções (mobiliário para canhotos e obesos, banheiros adaptados) 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,3 ponto se tiver duas construções 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,5 ponto se tiver todas as construções 		0,5
		(O item outros substitui um item com resposta negativa)		
		TOTAL		0,5
			PONTOS	
7b	Obstáculos que dificultam a circulação de alunos com dificuldade de locomoção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 ponto para dois tipos de obstáculos (degraus, objetos nos Corredores 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,25 ponto para um tipo de obstáculo 		0,25
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,5 ponto para nenhum obstáculo 		
		(O item outros substitui um item com resposta negativa)		
		TOTAL		0,25
			PONTOS	
Q8	Recursos para superar obstáculos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 ponto se nenhum recurso 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0,5 ponto para um recurso 		0,5
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 ponto para dois recursos (método braile e linguagem de sinais) 		
		Caso não tenha recursos ou apenas um, considera-se a qualidade dea resposta do item outros, com pontuação máxima de 0,25 ponto		
		TOTAL		0,5

RESULTADO **5,75**
pontos

ANEXO B - LEGITIMIDADES / INDICADORES

DISPOSITIVOS					
--------------	--	--	--	--	--

	OBSERVAÇÃO DIRETA	INDICADORES	S	N	OBS
NT	FINANCIAMENTO PARA OFERTA DO AEE	& Qual o percentual de recursos financeiros próprios da instituição são destinados a políticas inclusivas? & Há convênios e/ou parcerias com instituições privadas? & Há convênios e/ou parcerias com instituições públicas?		2	
				2	
				2	
	EXISTÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	& Há planos operacionais de atendimento especializado?	1		
		& Existe o AEE na IFPE-Campus Pesqueira?	1		
	NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE	& Há núcleos de acessibilidade no IFPE-Campus Pesqueira?	1		
	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	& Quantos cursos anuais são promovidos para atualização e formação de professores na temática de inclusão?		2	Nenhum
	ESTRUTURA CURRICULAR	VER ABAIXO			

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	& Quantas salas estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	1		
	& A biblioteca tem adaptação arquitetônica para receber alunos portadores de necessidades específicas?	1		
	& O Auditório estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	2		
	& O Ginásio estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	2		
	& As Instalações desportivas estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	2		
	& Os Laboratórios estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	2		
	& As Áreas de convivência estão adaptadas para receber alunos portadores de necessidades específicas?	1		
CAMPO NA FICHA DE MATRÍCULA DE IDENTIFICADORES	& No campo de matrícula há espaço para declaração de participação de movimentos sociais?	2		
	& No campo de matrícula há espaço para declaração da deficiência física?	2		
PDI	& No PDI está garantido os suportes para acessibilidade arquitetônica, comunicacional e informacional?	1		
	& No PDI contempla o planejamento e composição do quadro de profissionais?	1		
	& O PDI institucionaliza o AEE?	1		
	& O PDI abrange as condições de infra-estrutura arquitetônica?	1		
	& Há serviço de atendimento ao público?	1		
	& Existe o sítio eletrônico e demais publicações para atender as pessoas com deficiência ?	2		
	& Há no IFPE C Pesqueira um acervo cultural que contemple as necessidades dos portadores de deficiência e diversidades?	1		
	& Há disponibilização de materiais pedagógicos recursos acessíveis para os portadores de deficiência e diversidades em todos os cursos ofertados pelo IFPE-campus Pesqueira?	2		
		2		

	PPP	& O PPP Institucionaliza o AEE?	1		
		& Há planos operacionais de atendimento especializado?		2	
		& Existe o AEE na IFPE-Campus Pesqueira?	1		
CG AIE	CONVÊNIO E PARCERIAS	& Quantos convênios de participação com a comunidade foram celebrados?		2	
		& Existe projetos em parceria com instituições financiadoras?		2	
		& O IFPE estimula a participação da comunidade no cotidiano da instituição por meio de projetos?		2	
		& O conselho da escola está formalmente constituído?	1		
		& O Conselho de escola é atuante e participativo na vida da escola?	1		
		& Quantos cursos anuais são ofertados para a família de portadores de deficiência e diversidades?		2	Nenhum
	COMPROMISSO COM O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES	Há processo de identificação de necessidades educacionais para seus alunos?		2	
		A identificação é realizada pelo sistema de matrícula?		2	
		A identificação é realizada pelo Professor?	1		
		A escola procura dar respostas às necessidades educacionais especiais?	1		
		A escola conta com o processo formal e regulamentado para o desenvolvimento de estudo de caso?	1		
	PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO DE CASO DE SEUS ALUNOS PARA O FAVORECIMENTO DA APRENDIZAGEM	Há processo de desenvolvimento de estudo de caso indicado pelo professor?		2	
		Há processo de desenvolvimento de estudo de caso indicado pela Coordenação pedagógica?	1		
		Há processo de desenvolvimento de estudo de caso indicado pela direção?		2	
		Há processo de desenvolvimento de estudo de caso indicado pelo Professor especialista?		2	
		Há processo de desenvolvimento de estudo de caso indicado pela Família?		2	

PROCESSO FORMAL DE IDENTIFICAÇÃO DAS FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES NECESSÁRIAS PARA ATENDER AO CONJUNTO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS ALUNOS.	A escola conta com um processo formal de flexibilizações curriculares necessárias para atender o conjunto de necessidades educacionais especiais dos alunos?	1		
	O processo formal de flexibilização curricular se dá a partir de cada situação particular?		2	
	O processo formal de flexibilização curricular se dá a partir de propostas universais?	1		
PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS ADEQUAÇÕES DE GRANDE PORTE (COM METAS A CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZOS). adaptações curriculares de grande porte são aquelas que implicam decisão política e gerenciamento de verba, a direção da escola deve desenvolver ações junto as instâncias superiores solicitando sua implementação	& Quantos convênios de participação com a comunidade foram celebrados?		2	
	& Existe projetos em parceria com instituições financiadoras?		2	
	& O IFPE estimula a participação da comunidade no cotidiano da instituição por meio de projetos?		2	
A ESCOLA ADOTA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL A GARANTIA DO ACESSO AO CONHECIMENTO PARA TODOS (DOCUM.FORM. EXPLÍCITO NO CONSELHO DA ESCOLA)	No conselho da escola está explícito a adoção da política educacional a garantia do acesso ao conhecimento para todos?	1		
SISTEMÁTICA FORMAL DE SUPORTE PARA O PROFESSOR. <u>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</u>	A escola conta com uma sistemática formal de suporte para o professor (quem faz? Como faz ?o que faz?)	1		
	A coord. Pedagógica incentiva a inserção e conhecimento dos conteúdos curriculares envolvendo as temáticas de inclusão?	1		
	A coordenação pedagógica proporciona conhecimento dos métodos de ensino aos professores?	1		
	A coordenação pedagógica proporciona conhecimento de recursos didático-pedagógicos aos professores?		2	
	A coordenação pedagógica estimula a criatividade do professor?		2	
	A busca do sistema de suporte disponível se dá pela iniciativa pessoal do professor ?		2	

	ACESSO DO PROFESSOR AO SISTEMA DE SUPORTE DISPONÍVEL	A coordenação pedagógica fornece ao professor o sistema de suporte disponível sem que ele tenha procurado?	1		X
--	---	--	----------	--	----------

E	CONAE	Feministas?	1		
	HÁ PRESENÇA DE MOVIMENTOS SOCIAIS	Religiosos?			
		Indígenas?	1		
		Lgbtt?	1		
		Negro?	1		
		Quilombola?			
		Ambientalistas?			
		Campo?			
		Águas?			
		Pessoas com deficiência?	1		
Outros - quais?					
VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE	Há canais de diálogo aberto com os estudantes ?	1			
	Existe participação da comunidade acadêmica no planejamento da temática inclusão?		2		
	Quantas palestras com temas transversais são realizados anualmente?	1			
	Há presença de movimentos sociais? - VER ACIMA	1			
	Há prevenção da violência no instituto?	1			
DIRETRIZES CURRICULARES EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	Há registro da temática de relações étnico raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todos os cursos ofertados pelo instituto?	1			
CONEB	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática Raça?				

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA DISCUSSÃO	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática Etnia ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática Gênero?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temáticaI de identidade de gênero ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Diversidade sexual ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Diversidade religiosa ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Inclusão de pessoas com deficiência ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Tdah ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Dificuldades de aprendizagem ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Estudo de jovens e adultos - eja ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Pessoas privadas de liberdade ?			
	Há formação inicial e continuada de professores proporcionada pelo instituto para a temática de Diversidade dos povos ?		2	
	OU QUANTAS CAPACITAÇÕES PARA PROFESSORES POR ANO ENVOLVERAM AS TEMÁTICA - CITAR UMA A UMA		37	
DISSEMINAR MATERIAIS PEDAGÓGICOS QUE PROMOAM A IGUALDADE DOS MOVIMENTOS	Há materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gêneros?	1		
IMPLEMENTAR,AMPLIAR E GARANTIR AFIRMAÇÕES AFIRMATIVAS PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	Existe a política de cotas na educação superior?	1		
	Há monitoramento do cumprimento da política de cotas na educação superior?	1		
	O PDI garante o cumprimento da política de cotas na educação superior?	1		

PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS	Quantas pesquisas anuais são realizadas para o desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas?	1		
PROCESSOS SELETIVOS COM PRIORIDADE A DEFICIÊNCIA NAS DEPENDÊNCIAS E SERVIÇOS	Existe formulário no processo de matrícula para que o deficiente informe sua necessidade?	1		
	Nos processos seletivos, o IFPE conta com a tecnologia assistiva necessária?	1		
	As provas são formuladas com formatos acessíveis as necessidades dos inscritos?	1		
	A tradução do edital é completa e retificadas em libras?	1		
PROFESSOR ADOTA - COLOCAR NO QUESTIONÁRIO	O professor adota provas em formato acessíveis? - COLOCAR NO QUESTIONÁRIO	2		
	o PROFESSOR faz avaliação com dilação do tempo de acordo com a necessidade do estudante?	2		
	O professor adota critérios de avaliação de prova escrita, discursiva e de redação que considere a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa?	2		
	Há tradução completa da prova em libras?	1		
ORGANIZAÇÕES DE REDE DE APOIO	O apoio pedagógico existente é especializado?	1		
	Existe atendimento pedagógico domiciliar?	1		
	Há atendimento em classe hospitalar ?	2		
	Respondido pelo coordenação pedagógica e coordenação de políticas inclusivas			

S	49
N	37
T	86

DISPOSITIVOS						
		INDICADORES		S	N	OBS
CGAIE	Há disponibilidade de professor de braille para favorecer o ensino de alunos cegos ?				X	
	Existe pessoal de apoio para portadores de deficiência?		X			
	Há professor para atendimento EE?				X	
	Existe tradutor e intérprete em LIBRAS?		X			
	Há equipamentos de Tecnologia assistiva?				X	
	Há Materiais pedagógicos proporcionados aos diversos tipos de deficiência?				X	
	O Instituto conta com serviço de atendimento ao público?				X	
	O instituto dispões de Sítio eletrônico atendendo aos portadores de deficiência?					
	O acervo pedagógico contempla as necessidades dos diferentes tipos de deficiência?				X	
	Há acervo cultural que possa contemplar a todos os movimentos sociais no IFPE?					
				2	6	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS						
Alunos cegos	O IFPE-Pesqueira conta com reglete ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com sorobã ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com livro didático em braille ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com máquina de datilografia em braille ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com computador ?		X			
	O IFPE-Pesqueira conta com softwares especializados para deficiência visual ?				X	
Alunos com baixa visão	O IFPE-Pesqueira conta com lupa ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com livros didáticos com letras ampliadas ?				X	
Dificuldade de comunicação oral	O IFPE-Pesqueira conta com equipamento de informática e de softwares educacionais ?				X	
	O IFPE-Pesqueira conta com dicionários da língua brasileira de sinais -LBS ?		X			
	O IFPE-Pesqueira conta outros tipos de equipamentos? Quais?				X	

Dificuldade de aprendizagem	O IFPE-Pesqueira conta com equipamento de informática e de softwares educacionais ?	X	
Dificuldades motoras	O IFPE-Pesqueira conta com mobiliário adaptado ?	X	
	O IFPE-Pesqueira conta com cadeiras para canhoto ?	X	
	O IFPE-Pesqueira conta com cadeiras para obesos ?	X	
	O IFPE-Pesqueira conta com outros tipos de mobiliários adaptados as dificuldades motoras?	X	

5 11

Respondido pela equipe pedagógica

54 sim e 48 Não
total= 102 dispositivos

52,94% sim e 47,06% Não

ANEXO C - QUESTIONÁRIO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ID: _____

Aplicador: _____

Prezado (a),

Bom dia/Boa tarde/Boa noite, meu nome é Ana Karine Laranjeira de Sá, sou aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas (MPPp) da UFPE. Você foi selecionado (a) para participar de uma pesquisa que estou fazendo a respeito da opinião dos gestores e docentes sobre a Política de Educação Inclusiva no IFPE - Campus Pesqueira. O preenchimento dura em média 20 minutos. Todas as respostas seguem rigorosamente um caráter **confidencial** e **anônimo** para fins de tratamento estatístico e, portanto, não existem respostas corretas; você pode não responder qualquer pergunta ou mesmo interromper a entrevista a qualquer momento. **Lembro que sua participação é indispensável para o sucesso deste trabalho! Agradecemos desde já a sua colaboração.**

Assim, vamos lá!

Qualquer dúvida entrar em contato

E-mail: aklenf@hotmail.com

Cel.: 087.9.9988.5662

MÓDULO 1 – QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICAS

Obs.: Da questão 01 a 03 aplicar a todos os sujeitos

Q1 Que atividade no IFPE – Campus Pesqueira você ocupa?

1. () Gestão 2. () Docência 3. () Gestão e Docência
4. () NAPNE 5. () Discente

Q2. Em que ano você nasceu? _____ () 99. NS/NR

Q3. Sexo? () 1. Masculino () 2. Feminino

OBS: Da questão 04 a 06 só aplicar aos discentes

Q4. Que ano ingressou no instituto? _____

Q5. Qual o curso que você realiza? _____

Q6. Qual o grupo de diversidade que você se considera? _____

Obs: Da questão 07 a 10 só aplicar aos profissionais

Q7. No seu trabalho no IFPE – Campus Pesqueira, atualmente qual a sua situação empregatícia?

1. Efetivo 2. Substituto 3. Outros 99. NS/NR

Q8. Qual é a sua **última** formação acadêmica?

1. Bacharelado 2. Licenciatura 3. Especialização 4. Mestrado 5. Doutorado
 6. Pós-doutorado 99. NS/NR

Q9. Quanto tempo de cargo você vem exercendo essa sua função atual?

1. Menos de 1 (um) ano 2. Entre 1(ano) e 3 (três) anos 3. Mais de 3 (três) anos
 99. NS/NR

Obs.: A questão 10 e 11 aplicar a todos. Atenção à renda, esta diferencia a aplicação entre profissionais e discentes.

Q10. A sua cor ou raça é:

1. Branca 2. Preta 3. Amarela 4. Parda 5. Indígena 6. Mulato
 99. NS/NR

Q11. Qual a renda mensal aproximada do seu grupo familiar, ou seja, qual é a soma do rendimento de todos que contribuem com a renda? **MOSTRAR CARTÃO**

- ___(1) Até R\$ 900 / Até 1 salário mínimo
 ___(2) De R\$ 900 até R\$ 1.800 / De 1 a 2 salários mínimos
 ___(3) De R\$ 1.800 até R\$ 4.500 / De 2 a 5 salários mínimos
 ___(4) De R\$ 4.500 até R\$ 9.000 / De 5 a 10 salários mínimos
 ___(5) De R\$ 9.000 até R\$ 18.000 / De 10 a 20 salários mínimos
 ___(6) Mais de R\$ 18.000 / Mais de 20 salários mínimos
 ___(99) NS/NR

MÓDULO II - QUANTO Á FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL**APLICAR SÓ AOS PROFISSIONAIS**

Q12. Em que modalidade **atualmente** de ensino você trabalha?

() 1. Médio () 2. Superior () 3. EJA 4. () Médio e Superior 5. () Médio, superior e EJA.

6. () Não se aplica 7. () Médio e EJA () 98. NSA () 99. NS/NR

Q13. O quão experiente você se sente em relação ao trabalho com pessoas com deficiência?

() 1. Muito experiente () 2. Relativamente experiente () 3. Pouco experiente

() 4. Sem experiência () 98. NSA () 99. NS/NR

Q14. Com qual grupo ou quais grupos de diversidade você trabalha em sua sala de aula?

() Feministas () Afro () Indígenas () LGBTTT () deficientes () Outras

Marcar: () 1. 1 grupo () 2. 2 grupos () 3. 3 grupos () 4. 4 grupos () 5. 5 grupos

() 6. Outros grupos () 7. Nenhum 8 () Não se aplica

Q15. Com qual destes grupos você se identifica?

() Feministas () Afro () Indígenas () LGBTTT () deficientes () Outras

Marcar: () 1. 1 grupo () 2. 2 grupos () 3. 3 grupos () 4. 4 grupos () 5. 5 grupos

() 6. Outros grupos () 7. Nenhum 8. () Todos

Q16. Você realizou algum curso de formação continuada para a inclusão?

() 1. Sim () 2. Não () 98. NSA () 99. NS/NR **Se não, ir para a questão 19.**

Q17. Ainda em relação à pergunta anterior, esse curso preparou-me o suficiente para trabalhar com alunos deficientes e suas diversidades, portanto, considero-me apto?

() 1. Sim () 2. Não () 98. NSA () 99. NS/NR

MÓDULO III – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NA ESCOLA

Obs.: APLICAR AOS PROFISSIONAIS E DISCENTES

Agora vamos falar sobre o plano de desenvolvimento inclusivo no IFPE – Campus Pesqueira. Este plano considera o planejamento de uma instituição educacional para promoção da inclusão. Para tanto, abrange 03 dimensões (Criação de culturas inclusivas, produção de políticas inclusivas e práticas pedagógicas inclusivas). Baseado no Index de

Booth e Ainscow, abaixo aparece algumas afirmativas.

Assim, gostaria de saber, na escala de 1 a 10, na qual **1 significa concorda totalmente e 10 discorda totalmente**, a sua avaliação nas alternativas abaixo.

Você pode escolher qualquer número da escala.

Considerando a criação de culturas inclusivas, no IFPE-Campus Pesqueira:

Q18. Os alunos se ajudam mutuamente. () () 99.

NS () 98. NR

Q19. Funcionários e pais/responsáveis colaboram. ()

Q20. Funcionários e alunos se respeitam. ()

Q21. A escola é um modelo de cidadania democrática. ()

Q22. Os alunos são responsivos a uma variedade de modos de gênero. ()

Q23. A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente. ()

Q24. Inclusão é entendida como ampliação da participação de todos. ()

Q25. A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos. ()

Q26. Os alunos são igualmente valorizados ()

Q27. A escola combate todas as formas de discriminação ()

Q28. A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças ()

Considerando a produção de políticas inclusivas no IFPE-Campus Pesqueira

Q29. Na seguinte afirmativa: *“o IFPE- Campus Pesqueira produz um processo de desenvolvimento participativo, com uma abordagem inclusiva de liderança, promovendo uma experiência de cultura e justiça, onde as promoções e indicações são feitas com justiça e as experiências dos funcionários são conhecidas e aproveitadas”*.

Na escala 1 a 10, **na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente**, como você avalia essa sentença em destaque. ()

Q30. Você acredita que a estrutura física do IFPE- Campus Pesqueira é acessível a todas as pessoas, propiciando apoiar a participação de todos? Na escala 1 a 10, **na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente**, como você avalia. ()

Considerando o apoio à diversidade no IFPE-Pesqueira, na escala 1 a 10, na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente, como você avalia

Q31. A língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola. ()

Q32. A língua de sinais, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola. ()

Q33. As políticas de comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.

()

Q34. Com apoio das políticas de inclusão aplicadas pelo referido instituto o *bullying* é reduzido. ()

Agora irei citar algumas afirmativas sobre o desenvolvimento das práticas inclusivas (construção do currículo e orquestrando a aprendizagem dos alunos). Peço que indique sua opinião utilizando ainda a escala de 1 a 10, na qual **1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente**. Você pode escolher qualquer número da escala.

Q35. Os alunos aprendem sobre saúde e relacionamentos. () () 99. NS/NR

Q36. Os alunos aprendem comunicação e tecnologias da comunicação. ()

Q37. Na estrutura curricular está inserido temáticas voltadas à inclusão. ()

Q38. As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todos os alunos . ()

Q39. Os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem. ()

Q40. As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos. ()

Q41. O conjunto do corpo docente desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem a todos os alunos .()

Q42. Os recursos multifuncionais do entorno escolar são conhecidos, utilizados e de qualidade. ()

MÓDULO IV- QUANTO AS CONCEPÇÕES DO DOCENTE SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO E INCLUSÃO

IV. 1 CONCEPÇÕES DO DOCENTES QUANTO AO AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Agora irei elencar algumas afirmativas sobre a concepção de inclusão no IFPE – Campus Pesqueira em relação ao ambiente escolar. Gostaria que você indicasse, numa escala de 1

a 10, **1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente** . Pode escolher qualquer valor da escala. Na sua opinião...

Q43. Os espaços de minha unidade podem ser considerados acessíveis ()

Q44. A escola possui sala de recurso para atendimento dos alunos no contra turno ()

Q45. Recebo auxílio de demais profissionais da escola para realização de meu trabalho ()

Q46. Há disponibilização de materiais existentes na escola para o desenvolvimento de meu trabalho ()

Q47. Os professores, equipe gestora e demais funcionários da escola reconhecem o trabalho que realizo com deficientes/diversidade ().

Q48. Considero os alunos com deficiência realmente incluídos no processo de ensino-aprendizagem. ()

Q49. Todos os professores e demais funcionários, reconhecem e defendem a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares ().

Q50. A equipe gestora defende a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares ()

Q51. A maioria dos professores solicita meu auxílio e sugestão de materiais para a realização de suas aulas nas classes que possuem alunos com deficiência e/ou diversidades ()

IV. 1 CONCEPCÕES DO DOCENTES QUANTO A INCLUSÃO

Q52. “Ter uma redução de alunos na sala onde há alunos com deficiência, facilita o trabalho do professor”.

()

Q53. “Um aluno com deficiência desenvolve competências e habilidades na integração com outros alunos”

()

Q54. “Materiais e mobiliários adaptados facilitam o trabalho com alunos com deficiência”()

Q.55. “O acompanhamento familiar do aluno com deficiência é fundamental para o seu desenvolvimento na escola”()

Q56. “A rede de ensino oferece cursos regulares que atendem às especificidades da inclusão escolar”()

MÓDULO V - AUTO PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO IFPE-PESQUEIRA

APLICAR AO DOCENTE

Aqui trataremos de como você se percebe pedagogicamente competente no trabalho com a inclusão.

Q57. Quanto ao conhecimento disciplinar, trataremos das ementas. Na sua ementa, como você considera sua experiência para indicar livros e temáticas sobre inclusão? Na escala 1 a 10, circule qualquer número da escala que corresponda a sua avaliação. Na escala 1 a 10, **na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente**, como você avalia.
()

Em relação ao conhecimento pedagógico, planejamento, contextos, comunicação, avaliação sobre técnicas de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, gostaria que você indicasse na escala de 1 a 10, **na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente**, a sua opinião sobre as seguintes afirmativas.

Q58 “O planejamento da disciplina leva em conta os alunos com dificuldade de aprendizagem, deficiência e /ou diversidade” ().

Q59. “Utilizo metodologia aplicada de modo específico para o aluno com dificuldade de aprendizagem”

()

Q60. “Conhece a estrutura e funcionamento do sistema educativo quanto à pessoa com deficiência e diversidade”

()

Q61. “Estabelecer objetivos quanto à inclusão em programas de sua disciplina” ()

Q62. “Planeja programas de atividades extra-aula de modo a contemplar a todos os inseridos no processo de inclusão.” ().

Q63. “Consegue dominar a língua de sinais de modo pleno”. ()

Q64. “Confecciona uma avaliação caracterizando os contextos e sujeitos em sua sala de aula”. ()

Q65. Qual dessas frases mais representa a sua maneira de pensar? (**Apenas uma alternativa**)

() 1. “Preciso reajustar minha atuação conforme novos conceitos”

() 2. “É essencial manifestar autocrítica na minha atuação pedagógica”

MÓDULO VI – AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

APLICAR AOS PROFISSIONAIS

Q66. Em relação a experiência de trabalho com estudantes com deficiência, como você avalia a seguinte afirmativa: *“Trabalhar com alunos que possuem deficiência, seja ela qual for, dificulta o processo de ensino e aprendizagem dos demais alunos”*. Numa escala de 1 a 10, na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente, qual o valor correspondente a sua opinião sobre o tema. ()

Q67. Qual seu grau de concordância com a seguinte afirmativa: *“É necessário à presença de outros profissionais em sala de aula para auxiliar os professores que têm alunos com deficiência”*. Numa escala de 1 a 10, na qual 1 concordo fortemente e 10 discordo fortemente, qual o valor correspondente a sua opinião. ()

MÓDULO VII- DEMANDAS NECESSÁRIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que o processo de educação inclusiva seja possível, é necessário atender algumas demandas. Irei citar alguns itens e quero que você me diga se acha que deve diminuir manter ou aumentar.

	1. Diminuir	2. Manter	3. Aumentar	99. NS/NR
Q68. Infraestrutura que atenda aos princípios de acessibilidade comunicacional, informacional e arquitetônica				
Q69. Técnicos especializados para auxiliar no apoio aos portadores de deficiência.				
Q70. Metodologia adequadas de ensino.				
Q71. Formação específica dos professores para atuar junto aos alunos...				
Q72. Integração entre os professores e gestores para promoção de uma qualidade de ensino para todos				
Q73. Avaliação e acompanhamento dos alunos por professores e equipe pedagógica				

MÓDULO IX - PERGUNTAS ABERTAS

AOS BUROCRATAS E DISCENTES

Q 117. O que entende por política de educação inclusiva?

Q 118. Como percebe a implementação da política de educação inclusiva no IFPE-

Campus Pesqueira?

AOS DOCENTES

Q 119. Com qual grupo de diversidade mais se identifica?

Q 120. Sua experiência em sala de aula com grupos de diversidade e alunos com deficiência?

AOS DISCENTES

Q 121. Já sofreu *bullying* no IFPE-Campus Pesqueira?

Q 122. Já sofreu algum tipo de discriminação no IFPE-Campus Pesqueira?

ANEXO D - RELATÓRIO DA ANÁLISE DE COMPONENTES PRINCIPAIS

1. RESULTADOS

Para a elaboração dos índices da qualidade de implementação da educação inclusiva nas escolas, em especial no IFPE Pesqueira, foi realizada uma Análise de Componente Principais a fim de testar o que a literatura aponta como variáveis importantes na construção de uma escola inclusiva. Ou seja, de forma exploratória, construir índices que refletissem a síntese necessária para o gerenciamento de atividades que concretizem a implementação da educação inclusiva.

O modelo da ACP foi constituído inicialmente por 49 variáveis (da variável 18 a 67, exceto 65 pois está variável era *dummy*), com informações referentes às categorias dos docentes, equipe multidisciplinar e gestão. Com a extração das variáveis ao longo da análise, através de uma rotação VARIMAX², e levando em conta os critérios estatísticos sugeridos por Hair *et al.* (2009) e Figueiredo Filho *et al.* (2014) de correlação, comunalidade e da matriz de componente rotativa, chegou-se a elaboração de 4 índices que serão descritos abaixo.

1.2 FATORES/ÍNDICES GERAIS DA QUALIDADE DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS

Através da extração das variáveis na análise e levando em consideração os critérios acima expostos, o modelo final apresentou 16 variáveis que foram extraídos 4 componentes. Abaixo, seguem as tabelas 1 e 2 mostrando a adequação da amostra e as comunalidades das variáveis finais pós-extrações.

² Segundo Hair *et al.* (2009) a rotação do tipo VARIMAX é a rotação fatorial ortogonal “(...)concentrando-se na simplificação das colunas em uma matriz fatorial. Geralmente considerado superior a outros métodos de rotação fatorial ortogonal para conseguir estrutura fatorial simplificada” (HAIR *et al.*, 2009: 102).

Tabela 1 – Medidas de adequação de amostra

KMO	0,813
BTS (chi2) (gl)	534,586
p-valor	0,000

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Tabela 2 - Comunalidades

Variável	Extração
Q25 – Direitos Humanos	0,794
Q27 – Combate à Discriminação	0,703
Q28 - Resolução de Desavenças	0,809
Q30 – Estrutura física acessível	0,515
Q35 – Aprendizado saúde	0,368
Q40 – Avaliação para o sucesso de todos	0,616
Q42 – Recursos multifuncionais	0,574
Q43 – Unidade Acessível	0,633
Q45 – Auxílio dos profissionais	0,788
Q46 – Disponibilização de matérias	0,629
Q47 – Reconhecimento do trabalho docente	0,741
Q49 – Reconhecimento e defesa da inclusão - professores	0,553
Q56 -Cursos específicos de inclusão	0,615
Q58 PP- Planejamento da disciplina	0,667
Q59 – PP – Metodologia específica	0,774
Q64 – Avaliação individual	0,612

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

A estatística de ajuste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) foi de 0,813 (em que quanto mais próximo de 1 melhor). Já o teste de esfericidade foi estatisticamente significativo (p -valor $<0,05$), apontando, portanto, que a matriz é adequada. Em relação à comunalidade, que representa a correlação entre o fator/componente das variáveis originais, a matriz se mostrou para todas as correlações moderadas. Agora, se faz necessário examinar a variância total de cada fator/componente no modelo. A tabela 3 abaixo sumariza esta informação.

Tabela 3 – Variância Total Explicada

Componentes	Total	% variância	% acumulado
1	5,789	36,17	36,17
2	1,738	10,86	47,04
3	1,464	9,15	56,19
4	1,399	8,74	64,93
5	0,973	6,08	71,02
6	0,784	4,90	75,92
7	0,627	3,91	79,83
8	0,580	3,62	83,46
9	0,552	3,26	86,73
10	0,447	2,79	89,52
11	0,399	2,49	92,04
12	0,332	2,07	94,09
13	0,264	1,65	95,75
14	0,251	1,56	97,31
15	0,249	1,55	98,87
16	0,180	1,12	100

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Na tabela 3, apresentamos a variância total explicada. Segundo a regra de Kaiser, apenas devemos extrair componentes de autovalor maior que 1. Na observação da tabela acima, foram criados 4 componentes, quando observada a matriz de componente rotativa VARIMAX convergida em 6 interações e sua contribuição para cada fator.

O primeiro componente tem autovalor de 5,789 e variância de 36,17, e formado 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. Esse fator com essas seis variáveis denomino como “Fator planejamento inclusivo”.

O segundo fator tem autovalor de 1,738 e variância de 10,86, e formado pelas seguintes variáveis: Direitos Humanos, Combate à Discriminação, Resolução de Desavenças e Aprendizado saúde. Para esse fator denomino como “Fator de Cultura Inclusiva”.

Por sua vez, o terceiro fator, apresenta autovalor de 1,464 e variância de 9,15, além disso é formado pelas variáveis: Planejamento da disciplina, Metodologia específica e Avaliação individual. Essas três variáveis formam o “Fator Competência Pedagógica”.

Finalmente, o quarto componente, possui autovalor de 1,399 e variância de 8,74, com as seguintes variáveis: Auxílio dos profissionais, Disponibilização de matérias e Reconhecimento do trabalho docente. No qual podemos denominar como a dimensão ou Fator Ambiente Inclusivo”.