



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Objetivos de
Desenvolvimento
Sustentável

Manual para garantir inclusão e equidade na educação



Manual para garantir inclusão e equidade na educação

Setor de Educação da UNESCO

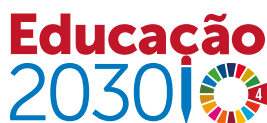
A educação é a mais importante prioridade da UNESCO em razão de ela ser um direito humano básico e o alicerce com o qual é possível construir a paz e conduzir o desenvolvimento sustentável. A UNESCO é a agência das Nações Unidas especializada em educação e o Setor de Educação fornece liderança global e regional em educação, fortalece sistemas nacionais de educação e responde aos desafios globais contemporâneos por meio da educação com atenção especial à igualdade de gênero na África.



Setor de
Educação

A Agenda 2030 para Educação Global

A UNESCO, como a agência especializada em educação, é incumbida de liderar e coordenar a Agenda 2030, que se configura como parte de um movimento global para a erradicação da pobreza por meio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável até 2030. A Educação, essencial para atingir todos esses objetivos, tem o seu próprio objetivo dedicado (Objetivo 4), o qual pretende “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem que permanecerão para o resto da vida para todos”. O Marco de Ação para a Educação 2030 fornece orientações para a implementação deste ambicioso objetivo e compromentimentos.



Publicado em 2019 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e Representação da UNESCO no Brasil

© UNESCO 2019



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Título original: *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Publicado em 2017 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Créditos da versão original

Capa: Lightspring/Shutterstock.com

Design e impressão: UNESCO

Créditos da versão em português

Marlova Jovchelovitch Noletto, Diretora e Representante
Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora do Setor de Educação
Mariana Braga, Oficial de Projeto

Tradução: Laís Canuto

Revisão técnica: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Revisão editorial e diagramação: Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Manual para garantir inclusão e equidade na educação. – Brasília : UNESCO, 2019.
47 p., il.

ISBN: 978-85-7652-245-4

1. Educação universal 2. Oportunidades educacionais
3. Oportunidades iguais 3. Educação inclusiva 4. Política educacional I. UNESCO

CDD 370

Esclarecimento: a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Agradecimentos

Essa publicação foi coordenada pela Seção de Educação para Inclusão e Equidade de Gênero na sede da UNESCO (Florence Migeon e Justine Sass) e pelo Escritório Internacional de Educação da UNESCO (Renato Opertti) com o apoio de Giorgia Magni, Émeline Brylinski, Hyekyung Kang e Caitlin Vaverek (UNESCO-IBE). A equipe gostaria de expressar sua gratidão a Soo-Hyang Choi, diretor da Divisão de Inclusão, Paz e Desenvolvimento Sustentável na Sede da UNESCO e Mmantsetsa Marope, diretora da UNESCO-IBE, por seu apoio ao longo do desenvolvimento da publicação.

A equipe agradece ao professor Mel Ainscow por coordenar a elaboração desta publicação. Nós também agradecemos Jayne Brady de Castro por seu apoio em reunir os estudos de caso.

Joseph Azoh, *École Normale Supérieure*, Costa do Marfim; Parul Bakshi, *Washington University*, Estados Unidos; Verity Donnelly e Amanda Watkins, Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva; Lani Florian, Universidade de Edimburgo, na Escócia; Eman Gaad, *The British University* em Dubai, Emirados Árabes Unidos; Michèle Hassen, *Rectorat de Paris*, França; Elina Lehtomäki, Universidade de Jyväskylä, Finlândia; Nestor Lopez, Instituto Internacional de Planejamento de Educação (UNESCO-IIPE), Buenos Aires, Argentina; Serge Ramel, Laboratório Internacional de Inclusão Escolar, Suíça; Humberto Javier Rodríguez Hernández, Escola Normal de Especialização, México; Purna Kumar Shrestha, *VSO International*, Reino Unido; Therese Mungah Shalo Tchombe, Cátedra UNESCO para Educação de Necessidades Especiais, Universidade de Buea, Cameroun; e Piet Van Avermaet, Centro de Diversidade e Aprendizagem, Universidade de Ghent, Bélgica.

Nós também somos gratos aos comentários recebidos dos colegas da UNESCO, Maki Hayashikawa (UNESCO Bangkok), Sylvia Montoya (UNESCO-UIS), Huong Le Thu, Rolla Moumne, Joyce Poan, Lydia Ruprecht e Carlos Vargas Tamez (Sede da UNESCO).

Finalmente, agradeço a todos aqueles que apoiaram a produção do Guia: Jane Katz, que o editou, Marie Moncet, responsável pelo *design e lay-out*, e Martin Wickenden, que forneceu suporte para sua produção.

Lista de figuras e quadros

Figura 1.	Dimensões do quadro de revisão de políticas	16
Quadro 1.	Termos-chave	13
Quadro 2.	Educação inclusiva para crianças com deficiência	13
Quadro 3.	Inspirar princípios e práticas inclusivas em educação no Laos	18
Quadro 4.	Ajustar o currículo às necessidades dos estudantes nos Países Baixos	19
Quadro 5.	Construir o compromisso de inclusão e equidade em Bangladesh	20
Quadro 6.	Avaliar a inclusão nas principais escolas convencionais em Gana	21
Quadro 7.	Uma política nacional para o multiculturalismo no Paraguai	23
Quadro 8.	Construir liderança por meio do planejamento de educação inclusiva em Ruanda	24
Quadro 9.	Mesas-redondas sobre educação na Nicarágua envolvem a sociedade civil em processos de <i>advocacy</i> de políticas	26
Quadro 10.	Ouvir as crianças: experiências na Dinamarca	28
Quadro 11.	Escolas associadas na Etiópia	29
Quadro 12.	Uma estrutura regional para prevenção, cuidado e atividades de apoio na África	30
Quadro 13.	Desenvolver um sistema de apoio a professores itinerantes no Camboja	31
Quadro 14.	Superar barreiras para a inclusão em Gaza	33
Quadro 15.	Ensino em equipe para inclusão na Finlândia	34
Quadro 16.	Formadores de professores apoiando educação inclusiva no Vietnã	35
Quadro 17.	Uma abordagem de equipe para inclusão na Macedônia	36
Quadro 18.	Estudantes ajudam professores a inovar em Portugal	37

Sumário

Prefácio.....	9
Introdução.....	10
Por que este manual foi desenvolvido?	10
Para quem é destinado o manual?	10
O que o manual inclui?	10
Como o manual foi desenvolvido?	10
Onde o manual pode ser utilizado?	10
1. Inclusão e equidade na educação.....	11
Inclusão e equidade nas agendas de desenvolvimento	12
Inclusão e equidade na política de educação	12
2. Análise das políticas de inclusão e equidade	15
Dimensão 1 Conceitos	17
Dimensão 2 Diretrizes políticas	22
Dimensão 3 Estruturas e sistemas	27
Dimensão 4 Práticas	32
Anexo 1. Orientação para completar a revisão.....	38
Metodologia proposta	38
Como o quadro de revisão deve ser concluído?	38
Anexo 2. Quadro de revisão	39
Anexo 3. Diretrizes do plano de ação	43
Bibliografia	44
Glossário	47

Prefácio

Incluir todos os estudantes e garantir que cada indivíduo tenha uma oportunidade igual e personalizada para o progresso da educação ainda é um desafio em quase todos os países. Apesar do louvável progresso alcançado nas duas últimas décadas para expandir o acesso à educação básica, esforços adicionais são necessários para minimizar barreiras à aprendizagem e garantir que todos os estudantes em escolas e outros setores da educação possam usufruir genuinamente de um ambiente inclusivo.

A agenda de 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, cujo objetivo é não deixar ninguém para trás, fornece uma oportunidade única de construir sociedades mais inclusivas e equitativas. Isso deveria começar com sistemas de educação inclusivos.

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) sobre educação clama por educação inclusiva e equitativa de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030. Enfatiza inclusão e equidade como alicerces para educação e aprendizagem de qualidade. O ODS 4 também pede pela construção e atualização de instalações educacionais que sejam sensíveis às crianças, às deficiências e às questões de gênero, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro, não violento, inclusivo e eficaz para todos.

Para alcançar esse objetivo ambicioso, os países devem garantir inclusão e a equidade dentro e por meio de seus sistemas educacionais e programas. Isso inclui tomar medidas de prevenção e lidar com todas as formas de exclusão e marginalização, disparidade, vulnerabilidade e desigualdade no acesso à educação, participação e conclusão, bem como nos processos de aprendizagem e resultados. Também requer a compreensão das diversidades dos estudantes como oportunidades para melhorar e democratizar a aprendizagem para todos eles.

A UNESCO apoia os formuladores de políticas governamentais de educação, os profissionais e as principais partes interessadas em seus esforços para desenvolver e implementar políticas, programas e práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes.

Nós estamos confiantes que este Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação servirá como recurso para os países e contribuirá para acelerar os esforços para educação inclusiva em âmbito global.



Qian Tang, Ph.D.
Ex-diretor-geral adjunto de Educação

Introdução

Introdução

Em setembro de 2015, países se comprometeram com uma estrutura renovada para o desenvolvimento sustentável ao adotar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa Agenda reconhece as ações que os indivíduos, comunidades e governos precisam tomar para assegurar o bem-estar da população e do planeta, promovendo desenvolvimento social e humano, proteção ambiental, prosperidade econômica e equidade. Educação inclusiva de qualidade é um objetivo em si (ODS 4) e um meio para alcançar todos os demais ODS.

Por que este manual foi desenvolvido?

À medida que os países procuram fortalecer seus sistemas de educação nacionais, encontrar maneiras de incluir todos os estudantes e assegurar que cada pessoa tenha uma oportunidade igual para o progresso na educação continuam sendo grandes desafios.

O manual propõe apoiar países a incorporar a inclusão e a equidade em políticas de educação. O objetivo final é criar mudanças em todo o sistema para superar obstáculos ao acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, e garantir que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente.

Para quem é destinado o manual?

O manual destina-se a ser usado por formuladores de políticas governamentais e educacionais, trabalhando com atores principais, como professores e outros profissionais, estudantes, famílias e representantes da comunidade. O manual também pode contribuir com os parceiros de desenvolvimento para facilitar o processo de revisão de políticas. Todavia, os governos precisariam estar a cargo do processo de mudança global e sustentável do sistema como um todo.

O que o manual inclui?

O manual é construído em torno de um quadro de avaliação que pode servir para:

- revisar o quão bem a equidade e a inclusão figuram atualmente em políticas existentes;
- decidir quais ações são necessárias para melhorar políticas e sua implementação visando a sistemas de educação equânimes e inclusivos; e
- monitorar o progresso à medida que as ações são realizadas.

O manual inclui evidências que informam sobre o quadro de avaliação, exemplos de iniciativas que estão contribuindo para sistemas de educação mais inclusivos e equânimes em diferentes partes do mundo, e recomendações para leitura futura.

Como o manual foi desenvolvido?

O manual se baseia em pesquisa internacional e nas boas práticas internacionais relacionadas à equidade e à inclusão nos sistemas de educação. Foi desenvolvido com a recomendação e o apoio de um grupo de especialistas internacionais, incluindo formuladores de políticas, especialistas, pesquisadores, professores, educadores, formuladores de currículos e representantes de diversas agências internacionais. Baseia-se na série de ferramentas de treinamento para o desenvolvimento curricular do Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), “alcançando todos os estudantes: um pacote de recursos para apoiar a educação inclusiva” e nas atualizações das Diretrizes de Política da UNESCO de 2009 sobre inclusão na educação.

Onde o manual pode ser utilizado?

O manual é relevante a todos os países e sistemas educacionais. Enquanto visa a melhoramentos na educação formal, ele reconhece que a educação ocorre em vários contextos – em ambientes formais, não formais e informais – e durante toda a vida. O manual pode ser utilizado de forma independente ou pode ser incorporado em outros processos e ferramentas de revisão de políticas para garantir a atenção à equidade e à inclusão.

1.

Inclusão e equidade na educação

1. Inclusão e equidade na educação

Inclusão e equidade nas agendas de desenvolvimento

O direito de todas as crianças à educação é assegurado em inúmeros tratados internacionais e textos sobre o assunto, e foi firmado por instrumentos juridicamente vinculantes e não vinculantes¹. Países, portanto, têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação (UNESCO, 2014).

Nos últimos 15 anos, houve progressos significativos em todo o mundo na expansão do acesso à educação, particularmente no nível primário. No entanto, os números mais recentes da UNESCO indicam que cerca de 263 milhões de crianças e jovens com idade entre 6 e 17 anos, na maioria meninas, não frequentam a escola atualmente (UNESCO, 2016). Projeções indicam que 25 milhões dessas crianças nunca entrarão em uma sala de aula. Existem significativas disparidades de gênero, em que meninas representam dois terços do número total de crianças fora da escola.

Em comparação com as crianças mais ricas, as crianças mais pobres têm quatro vezes mais probabilidade de estarem fora da escola e cinco vezes mais chances de não completarem a educação primária (UNESCO, 2016). Enquanto a situação é mais grave no mundo em desenvolvimento, desigualdades crescentes também estão presentes em muitos países mais ricos, em razão principalmente da globalização e da migração internacional.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável baseiam-se nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e nos objetivos de Educação para Todos (EPT) – o movimento global para assegurar educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos – e são

específicos sobre o tipo de educação que é necessária no mundo de hoje. O ODS 4 exige que os países “asseguem uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

O Marco de Ação de Educação 2030, foi adotado pela comunidade global de educação para avançar no progresso em direção ao ODS 4 e seus objetivos. O Marco enfatiza a necessidade de endereçar todas as formas de exclusão e marginalização. Requer, especificamente, a abordagem das desigualdades relacionadas ao acesso, participação e processos e resultados de aprendizagem, direcionando atenção especial à igualdade de gênero. Isso inclui esforços para habilitar sistemas de educação que sirva a todos os estudantes, com foco principal naqueles que tradicionalmente são excluídos de oportunidades educacionais. São considerados aprendizes excluídos aqueles das famílias mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas, e pessoas com necessidades especiais e deficiências.

Inclusão e equidade na política de educação

A mensagem principal é simples: **todo estudante é importante e tem igual importância**. A complexidade se mostra, no entanto, quando tentamos colocar essa mensagem em prática. Para implementar essa mensagem, provavelmente será necessário a mudança de pensamento e atitudes em todos os níveis do sistema educacional, dos professores da sala de aula e outros que promovem experiências educacionais, àqueles responsáveis por políticas nacionais.

Política de educação pode influenciar e apoiar o pensamento e práticas inclusivas, estabelecendo o direito igual de cada indivíduo à educação, e delineando as formas de ensino, apoio e liderança que lançam as bases para uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 2015b).

1. Isso inclui, por exemplo, o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção relativa à Condição de Refugiado (1951), o Pacto Internacional sobre Direitos Culturais, Econômicos e Sociais (1960), a Convenção contra a Discriminação na Educação (1960), Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), e a Resolução da Assembleia Geral da ONU sobre os Direitos a Educação em Situações Emergenciais. Ver: UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Paris, 2015.

Quadro 1. Termos-chave

Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.

Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.

O desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspectos do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que progresso dos estudantes é avaliado e assistido.

Ainda mais importante é traduzir este reconhecimento em reformas concretas, **enxergar diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem**. Diferenças podem atuar como catalisadoras para a inovação, podendo beneficiar todos os estudantes, quaisquer que sejam suas características pessoais e circunstâncias domésticas.

Integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação envolve:

- Valorizar a presença, participação e realização de todos os estudantes, independente de seus contextos e características pessoais.
- Reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença.
- Coletar, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras infantis de acesso à educação, à participação e à realização, com atenção especial a estudantes que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão.
- Construir o entendimento comum de que sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir desigualdades, desenvolver capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes vários esforços, por sua vez, contribuirão para melhorias globais na qualidade da educação.
- Engajar o setor de educação e parceiros-chave da comunidade para promover as condições para uma aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade.

- Implementar mudanças de forma efetiva e monitorá-las para o impacto, reconhecendo que a construção de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um esforço único.

Trazer os princípios de equidade e inclusão para a política de educação também requer o empenho de outros setores, como da saúde, do bem-estar social, e de proteção à criança, a fim de assegurar um quadro administrativo e legislativo comum para educação inclusiva e equitativa.

Quadro 2. Educação inclusiva para crianças com deficiência

Crianças com deficiência estão entre os grupos mais marginalizados e excluídos; rotineiramente são negados a eles o direito à educação de qualidade (WHO; World Bank, 2011). As políticas variam consideravelmente em todo o mundo, alguns países priorizam a educação para essas crianças em diferentes contextos: escolas e centros especiais; aulas especiais em escolas integradas; ou escolas inclusivas que trabalhem para identificar e remover barreiras, e permitir que cada estudante tenha participação e conquistas em ambientes convencionais. Estabelecer escolas inclusivas é considerada como desejável para igualdade e direitos humanos, e possui benefícios educacionais, sociais e econômicos (UNESCO, 2001).

Muitos fatores podem trabalhar para facilitar ou inibir práticas inclusivas e equitativas nos sistemas educacionais. Alguns desses fatores são: atitudes e habilidades dos professores, infraestrutura, estratégias pedagógicas e o currículo. Estas são todas as variáveis que os ministérios da educação controlam diretamente, ou sobre as quais eles podem pelo menos exercer uma influência considerável.

O quadro apresentado na próxima sessão explora as dimensões-chave e características da política de educação. Se apoiada pela legislação necessária, instituições e recursos, essa estrutura pode ser transformadora na criação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos.

“A mensagem principal é simples: todo estudante é importante e tem igual importância”.

2.

Análise das políticas de inclusão e equidade

2. Análise das políticas de inclusão e equidade

Seja em âmbito nacional ou local, os países podem usar o quadro de revisão de políticas apresentado neste Manual de três maneiras: para avaliar políticas de educação existentes para a sua atenção à equidade e à inclusão, para criar e implementar um plano de ação a fim de alavancar a política de educação, e, para monitorar os progressos e as ações que são realizadas. Este quadro de revisão de políticas baseia-se no que foi desenvolvido para a 48ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação e relaciona-se com “atender todos os alunos: um pacote de recursos para apoiar a educação inclusiva”.

Pesquisas internacionais identificaram quatro dimensões sobrepostas como chaves para estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos (Figura 1). Essa sessão explica essas dimensões extensamente, fornecendo exemplos de iniciativas em diferentes partes do mundo que estão contribuindo para sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

Figura 1. Dimensões do quadro de revisão de políticas



Fonte: Adaptado da UNESCO-IBE, 2016.

Cada dimensão tem quatro características peculiares. Essas características são a base do quadro de autoavaliação.

Dimensão 1 | Conceitos

Características principais:

1.1

Inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam todas as políticas, os planos e as práticas educacionais

1.2

O currículo nacional e seus sistemas de avaliação são projetados para responder a todos os estudantes de forma eficaz

1.3

Todos os parceiros que trabalham com os estudantes e suas famílias entendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção de inclusão e equidade na educação

1.4

Existem sistemas para monitorar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes dentro do sistema de ensino

1.1

Inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam todas as políticas, os planos e as práticas educacionais

Inclusão e equidade são princípios abrangentes que deveriam nortear todas as políticas, os planos e as práticas educacionais, em vez de ser o foco de uma política separada. Esses princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é o alicerce para comunidades mais inclusivas, equitativas e coesas (Vitello; Mithaug, 1998).

Assegurar que todos os estudantes têm acesso à educação de qualidade também é reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana (UNESCO, 2015a). Desse modo, as diferenças são vistas de forma positiva como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças, jovens e adultos e promover a igualdade de gênero. Os princípios da inclusão e equidade são, dessa forma, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa.



Anton_Ivanov / Shutterstock.com

Quadro 3. Inspirar princípios e práticas inclusivas em educação no Laos

Na República Democrática do Laos, **o sistema educacional busca aplicar o princípio da inclusão por meio de mudanças na política e na cultura**. A educação no Laos tem significantes disparidades entre meninos e meninas, zonas urbanas e rurais, áreas pobres e não pobres, e entre grupos étnicos no que tangem as taxas de inscrição, repetição, abandono e conclusão.

Para resolver a questão, **a política nacional foca na educação inclusiva, amplamente definida como a remoção de todas as barreiras à matrícula e ao sucesso na escola**.

Liderança e um entendimento forte e consensual sobre a inclusão são fatores essenciais para alcançar as metas da política. Adicionalmente, fatores-chave para o sucesso incluem capacitação, sensibilização, e inclusão de mulheres e meninas, povos étnicos, e pessoas com deficiências nos processos de tomada de decisão, além de outros esforços para alcançar estudantes excluídos. Tais esforços incluem o fortalecimento da capacidade das escolas e do Comitê de Desenvolvimento da Educação da Vila (*Village Education Development Committee*) para realizar essas tarefas:

- coletar e analisar dados, inclusive dos registros familiares locais, para rastrear crianças que não estão na escola;
- realizar atividades de busca ativa de crianças para apoiar os estudantes que encontram-se fora da escola na reinserção no sistema de ensino;
- conduzir monitoramento regular da frequência estudantil a fim de identificar aqueles que estão em risco de abandonar a escola;
- usar estatísticas para estabelecer planos escolares de desenvolvimento em longo prazo, e ações e metas de melhoria escolar anual para promover retenção; e
- criar escolas atraentes para as crianças e norteadas por direitos fundamentais, conforme definido pelo UNICEF, que fazem parte de um quadro mais amplo de famílias, comunidades e províncias amigáveis à criança, abrangendo o país como um todo (Shaeffer, 2013, 2015).

Para saber mais:
<https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf>

1.2 O currículo nacional e seus sistemas de avaliação são projetados para responder a todos os estudantes de forma eficaz

O currículo é o principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional. Desenvolver um currículo que inclua todos os estudantes pode envolver a ampliação da definição de aprendizagem utilizada pelos professores e tomadores de decisão da área de educação. Enquanto a aprendizagem for definida de forma restrita, como a aquisição do conhecimento apresentado por um professor, as escolas provavelmente estarão presas a currículos e práticas de ensino rigidamente organizadas. Em forte contraste, **o currículo inclusivo tem como base a visão de que a aprendizagem ocorre quando os estudantes se envolvem ativamente e lideram a compreensão de suas experiências** (Udvari-Solnar, 1996).

Nessa outra visão, o papel do docente torna-se o de guiar e facilitar o compromisso e a aprendizagem, em vez de instruir. Isso possibilita que um grupo diverso de estudantes seja educado em conjunto, uma vez que os estudantes não precisam estar no mesmo ponto em sua aprendizagem ou receber a mesma instrução de seu professor. Por outro lado, eles podem aprender no seu próprio ritmo e na sua maneira, com um quadro em comum de objetivos e atividades. Essa abordagem também promove o senso de pertencimento à comunidade e entendimento compartilhado de valores-chave e cidadania global – o sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e humanidade comum (UNESCO, 2015d).

O ensino planejado e as oportunidades de aprendizagem disponíveis em salas de aula comuns são essenciais, ou seja, o currículo pretendido implementado de forma efetiva. Também é essencial desenvolver e utilizar sistemas de avaliação que cumpram com as normas de direitos humanos, a fim de que a educação atinja os objetivos que as convenções de direitos humanos estabeleceram (ver Dimensão 4.2, abaixo)².

É importante lembrar que, ao mesmo tempo, os estudantes têm acesso a diversas outras experiências de aprendizagem;

enquanto essas experiências podem ser mais difíceis de serem planejadas, são certamente influenciadas pelas escolas e outros aspectos do sistema educacional. As experiências incluem interações sociais entre os estudantes, interações entre estudantes e professores dentro e fora da sala de aula, e experiências de aprendizagem que ocorram na comunidade, por exemplo, no âmbito familiar ou nos variados contextos sociais e religiosos.

Quadro 4. Ajustar o currículo às necessidades dos estudantes nos Países Baixos

Nos Países Baixos, a política de educação promove a integração de estudantes com necessidades especiais na educação convencional. Mesmo que os principais objetivos do currículo sejam abordados em todas as escolas e haja fiscalização de como o conteúdo especificado nesses objetivos é implementado, **as escolas têm liberdade significativa para organizar o currículo a fim de que ele responda às necessidades e capacidades de seus estudantes**. Estruturas foram criadas para orientar escolas na organização das diferentes áreas de aprendizagem dentro do currículo, embora o desenvolvimento de currículos personalizados imponha demandas adicionais a escolas e professores, também faz parte da garantia da **qualidade da educação para estudantes com necessidades educacionais especiais onde quer que isso ocorra**. Conforme mencionam os autores, nos Países Baixos, a “educação é vista como importante ferramenta de combate à pobreza, exclusão social e marginalização” (Thijs; van Leeuwen; Zandbergen, 2008, p. 39).

Para saber mais: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf>.

“A aprendizagem ocorre quando os estudantes se envolvem ativamente”.

2. Ver Human Rights Council. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*, A/HRC/26/27. New York, 2014.

1.3

Todos os parceiros que trabalham com os estudantes e suas famílias entendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção de inclusão e equidade na educação

A mudança na educação é tecnicamente simples, mas politicamente e socialmente complexa (Fullan, 2007). Avanços relacionados a inclusão e equidade nem sempre são entendidos ou são bem-vindos em contextos nos quais as pessoas estão acostumadas à educação segregada, ou onde educadores duvidam de suas habilidades para lidar com as diversidades dos estudantes. Dessa forma, é necessário mobilizar as opiniões a favor dos princípios da equidade e da inclusão.

Quadro 5. Construir o compromisso de inclusão e equidade em Bangladesh

O que está acontecendo na sala de aula de Shirina Akter é um exemplo positivo do impacto do pensamento inclusivo. “Em frente a sua classe de 60 crianças, ela passa para o último exercício antes do início de um curto feriado: compreensão. Enquanto fileiras de meninas com tranças e meninos arrumados com camisas de mangas curtas guardam seus livros de exercícios, uma criança sentada à frente entrega uma série de pinos dentro de um tablete preto de plástico. Salim, que é cego desde o nascimento, está usando um aparelho simples para escrever em Braille. Isso é apenas uma das coisas que o permite sentar-se junto aos seus colegas na escola primária de Hasnabad, em uma pequena cidade rural próspera de moinhos têxteis, fábricas de sabão e fazendas, cerca de 50 km a nordeste de Daca” (UNICEF, 2014, p. 10). Em lugares como Hasnabad, a Sightsavers tem trabalhado com parceiros locais, como a organização sem fins lucrativos *Assistance for Blind Children* (ABC, Assistência para Crianças Cegas), a fim de **construir o compromisso e a capacidade entre os professores e escolas para incluir os deficientes visuais** nas escolas convencionais. A ABC também se envolve com os pais das crianças ou seus responsáveis, muitos dos quais pressupõem que a deficiência dos filhos seria incapacitante para a aprendizagem e que eles seriam barrados da escola. Tal envolvimento gera conscientização dos pais ou responsáveis e oferece uma oportunidade para determinar a colocação adequada da criança na escola.

Para saber mais: <http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf>. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf>.

Algumas lições-chave emergiram dos esforços para construir um consenso para inclusão e equidade na educação. Essas lições incluem a necessidade de:

- **Clareza de propósito** e compreensão compartilhada sobre a razão e o propósito das mudanças que estão sendo introduzidas.
- **Uma compreensão do valor agregado** das mudanças propostas, enfatizando os benefícios para pais/responsáveis e filhos, para a comunidade em geral e para o próprio sistema educacional.
- **Evidência para permitir** julgamentos informados sobre a situação atual e o impacto esperado das mudanças propostas.
- **Campeões**, aqueles que estão comprometidos com a educação inclusiva e equânime, e quem pode mobilizar as redes de apoio.
- **Comunicação estratégica**, que pode exigir o desenvolvimento de uma estratégia que se baseie em diferentes canais para alcançar diferentes partes interessadas.



UN Photo/Albert Gonzaléz Farran

1.4

Existem sistemas para monitorar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes dentro do sistema educacional

A pesquisa aponta para “alavancas de mudança” que podem ser utilizadas para promover equidade e inclusão na educação. Em particular, a pesquisa identifica evidência importante que a frequência, a participação e o desempenho dos estudantes estão entre os fatores de sucesso mais importantes (Ainscow, 2005).

Decidir que tipos de evidência coletar e como usá-lo requer cuidado. Por exemplo, sistemas educacional atualmente coletam dados estatísticos sobre os resultados de aprendizagem como nunca antes (geralmente usando testes padronizados de comparações de países), com objetivo de determinar a efetividade deles. Isso reflete uma visão restrita da educação como apenas a aquisição de um conjunto de habilidades funcionais. Essa visão, por sua vez, levou a novas pressões: em muitos países, os profissionais e gestores de educação que guiam as políticas do país ficaram ocupados com a medição dos resultados escolares por meio dos resultados dos exames, e com a comparação com o progresso de outros países.

Em países com o critério estritamente concebido para definir o sucesso, os mecanismos de monitoramento podem impedir o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo. Um sistema educacional bem-sucedido requer políticas que focalizem na participação e alcance de todos os estudantes. Deve também pautar as desvantagens encontradas por alguns grupos na população, como os das famílias mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas, pessoas com necessidades especiais e com deficiências, bem como moças e meninas (World Bank Group, 2011).

Portanto, as definições aceitas e claramente definidas de inclusão e equidade devem ser o ponto de partida para decidir o que monitorar. Em outras palavras, existe a necessidade de “medir o que valorizamos” em vez de “valorizar o que podemos medir” (Ainscow et al., 2003), o que eventualmente acontece. Os ODS exigem maior foco na equidade e apontam esforços renovados para medir a desigualdade na educação. Muitos países têm padrões

de avaliação do nível de educação das crianças, em todos os níveis de escolaridade. Em alguns países, estatísticas detalhadas ao nível da escola, ou mesmo a classe, estão disponíveis sobre estudantes com dificuldade na escola ou sofrendo de outras desvantagens. Em muitos casos, porém, são necessárias pesquisas domiciliares ou outros métodos para identificar aquele que está mais atrasado.

Quadro 6. Avaliar a inclusão nas principais escolas convencionais em Gana

Garantir educação básica gratuita, obrigatória e de qualidade para todas as crianças é o compromisso assumido pelo governo de Gana. A questão principal é: **como o governo verifica se esses esforços estão ajudando mais crianças a terem acesso à escola e a participarem na aprendizagem e vida social na escola?** A fim de responder essa questão, o *Inclusive Education Monitoring Tool* (Ferramenta de Monitoramento da Educação Inclusiva) foi desenvolvido para tornar possível um monitoramento mais sistemático. Os professores coordenadores usam uma lista de verificação como meio de reunir informações quantitativas e qualitativas, com contribuições de outros professores durante as reuniões escolares; supervisores, que já visitam e apoiam as escolas regularmente, depois conferem a lista de verificação. Os supervisores visitam as instalações da escola, observam as salas de aula, entrevistam os professores e crianças de forma informal, e fornecem o parecer para a escola e professores. O monitoramento ocorre duas vezes ao ano com o objetivo de verificar o crescimento e determinar o caminho para a tomada de decisão do próximo ano acadêmico. Também disponibiliza informações de base para a avaliação contínua da inclusão escolar no país. Em âmbito de escola, **esses dados ajudam os professores coordenadores a identificar barreiras à inclusão em suas escolas e a encorajar uma abordagem flexível das práticas inclusivas.** Também ajudam a identificar atitudes positivas e as partes interessadas ativas nas escolas e na comunidade, permitindo que as escolas desenvolvam seus pontos fortes existentes (Otaah; Arthur; Bohan-Jacquot, 2013).

Dimensão 2 | Diretrizes políticas

Características-chave

2.1

Documentos importantes da política nacional de educação enfatizam inclusão e equidade de forma veemente

2.2

Pessoal sênior do sistema educacional em todos os âmbitos, do nacional à escola, fornece liderança em inclusão e equidade na educação

2.3

Líderes em todos os níveis articulam metas políticas consistentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas

2.4

Líderes em todos os níveis desafiam práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais

2.1 Documentos importantes da política nacional de educação enfatizam inclusão e equidade de forma veemente

A legislação é uma parte vital no desenvolvimento do sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Em particular, a legislação fornece a articulação dos princípios e direitos necessários para a criação de um quadro de inclusão e para reformar os elementos no sistema existente que podem constituir grandes barreiras à equidade (tais barreiras incluem políticas que vedam estudantes de grupos específicos – tais como estudantes com deficiência, ou de diferentes grupos linguísticos – de frequentar a escola de sua vizinhança). Além disso, a legislação articula a responsabilidade da prática fundamental de inclusão (por exemplo, que as escolas devem educar todos os estudantes em suas comunidades). Também articula os procedimentos e práticas no sistema educacional capazes de facilitar a equidade (por exemplo, por meio da criação de currículo flexível, introduzindo a governança comunitária).

Mesmo onde a reforma legislativa radical não é desejável ou possível, **afirmações sobre princípios em âmbito governamental podem gerar debates sobre inclusão e equidade na educação e iniciar o processo de construção de consenso**. Em alguns países, sistemas de educação especial são matéria de legislação específica e administrados por setores ou departamentos separados nos níveis local e nacional. A educação especial também pode ter sistemas separados para a formação e o financiamento, e seu próprio currículo e processos de avaliação. Nessas situações, pode ser necessário integrar os quadros legislativos que regem os setores social, assistencial e de saúde com educação convencional e especial. Não se trata somente de trazer o sistema educacional especial para a legislação da educação convencional, mas sim, fundir os dois sistemas.

Quadro 7. Uma política nacional para o multiculturalismo no Paraguai

O Paraguai é uma sociedade multiétnica e multicultural. A Constituição de 1967 reconheceu ao Paraguai o *status* de país bilíngue, e o ensino e aprendizagem bilíngues têm sido política nacional desde 1994. A língua exerce um papel muito importante, tanto para a compreensão da cultura nacional, quanto na transmissão de valores culturais que são universalmente aceitos. Educação bilíngue é uma abordagem pedagógica na qual a língua materna é considerada necessária durante todo o processo de aprendizagem. A segunda língua é apresentada com respeito à língua materna, a fim de atingir competência comunicativa em ambas. “No planejamento curricular, a língua materna tem sido definida como aquela em que os estudantes dentro do sistema educacional utilizam preferencialmente. A segunda língua é aquela em que a criança tem menos proficiência comunicativa” (Benítez Ojeda; Martínez Stark, 2014, p. 122). **Um modelo inovador de alfabetização que tem sido implementado com sucesso usa ambas as línguas oficiais ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a educação em duas línguas e em duas culturas é o alicerce que assegura a aprendizagem funcional e significativa.** Isso evita um processo longo e complicado da tentativa de priorizar uma língua em razão da outra.

Além disso, é importante assegurar uma comunicação eficaz entre as várias partes interessadas em países onde diversas leis e setores regulam determinados grupos populacionais. Quando a comunicação é eficiente, é possível construir um quadro legislativo capaz de unir recursos disponíveis em torno do único propósito de criar um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Entretanto, declarações internacionais sobre inclusão e equidade na educação devem ser interpretadas à luz das circunstâncias locais. Muitos países consideraram útil formular uma declaração explícita dos princípios que orientam sua própria transição para uma maior inclusão e equidade. Estados que o fazem, cumprem suas obrigações realizando esforços positivos para permitir que pessoas e comunidades desfrutem do direito à educação (UNESCO, 2014).

2.2 Pessoal sênior do sistema educacional em todos os âmbitos, do nacional à escola, fornece liderança em inclusão e equidade na educação

Políticas são feitas em todos os níveis de um sistema educacional, inclusive na sala de aula. Como tal, **a transição para inclusão e equidade não é simplesmente uma mudança técnica ou organizacional. Em vez disso, é um movimento em uma direção claramente filosófica** (Fulcher, 1989).

Passar para formas de trabalho mais inclusivas e equitativas requer mudanças na cultura presente no sistema educacional (Dyson; Howes; Roberts, 2004). Essas mudanças variam dos valores e modos de pensar dos formuladores de políticas, o que lhes permite fornecer uma nova visão para moldar uma cultura de inclusão e equidade, para mudanças significativas dentro das escolas.

Uma cultura de inclusão e equidade na educação exige um conjunto compartilhado de suposições e crenças entre a equipe sênior nos âmbitos nacional, estadual, municipal, distrital e escolar. O ponto central desses pressupostos e crenças é a valorização das diferenças, acreditar na colaboração, e se comprometer em oferecer oportunidades educacionais a todos os estudantes (Dyson; Howes; Roberts, 2004).

“Uma cultura de inclusão e equidade na educação exige um conjunto compartilhado de suposições e crenças entre a equipe sênior”.

Alterar as normas culturais existentes no sistema educacional é difícil; é particularmente difícil em um contexto que encontra diversas pressões concorrentes e onde os profissionais tendem a trabalhar sozinhos quando abordam problemas. Líderes em todos os âmbitos, incluindo aqueles na sociedade civil e em outros setores, **devem estar preparados para analisar sua própria situação, identificar barreiras locais e facilitadores, planejar processos de desenvolvimento apropriado, e fornecer liderança** para práticas inclusivas e estratégicas efetivas no monitoramento da equidade na educação.

Quadro 8. Construir liderança por meio do planejamento de educação inclusiva em Ruanda

Desde 2012, Ruanda tem preparado planos de ação anuais para o desenvolvimento da educação inclusiva no âmbito distrital, em cooperação com a ONG *Handicap International*. Estes planos destinam-se a permitir que profissionais do setor de educação, pais/responsáveis, autoridades educacionais, crianças e outros atores se empenhem com a educação inclusiva e a coloquem em prática. Utilizando uma abordagem participativa, eles analisam as necessidades locais, planejam atividades, identificam partes interessadas a serem envolvidas, determinam objetivos e indicadores, estratégias a serem utilizadas, e marcam datas para as avaliações e revisões. A colaboração com Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, oferecem informações sobre as ações necessárias para apoiar a implementação dos planos com base nos recursos disponíveis. **Em um tempo relativamente curto, o comportamento dos diretores, bem como dos profissionais de educação, mudou significativamente para se apropriar e entender o princípio da inclusão na educação** (Murenzi; Purnomo, 2013).

2.3 Líderes em todos os âmbitos articulam metas políticas consistentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas

Desenvolver práticas inclusivas e equitativas não é somente promover novas técnicas. Mais importante ainda, trata-se de **fornecer o espaço para revisar e facilitar os processos sociais de aprendizagem que ocorrem em contextos escolares específicos e as ações e o pensamento que informam esses processos** (Ainscow; Booth; Dyson, 2006).

Líderes em todos os níveis do sistema educacional têm um papel importante em promover formas inclusivas de gestão das escolas e do processo educativo. Muito do que os professores fazem durante os encontros intensivos que ocorrem em uma lição típica acontece em um nível automático e intuitivo, envolvendo conhecimento tácito. Além do mais, os professores geralmente têm pouco tempo para pensar e iniciar um diálogo com outros professores a respeito de novas práticas de ensino.

Os sistemas de educação podem criar oportunidades para professores e educadores construírem uma linguagem

comum sobre aspectos detalhados de suas práticas, e sobre como tornar esses aspectos da prática mais inclusivos e equitativos (Huberman, 1993). Sem tal linguagem, professores podem encontrar dificuldades para experimentar novas possibilidades. É por meio de suas experiências compartilhadas que os colegas podem se ajudar a articular o que fazem atualmente e a definir o que eles talvez gostariam de fazer. Sua linguagem comum e experiências compartilhadas são também meios para desafiar preconceitos sobre determinados grupos de estudantes.

Técnicas que são particularmente fortes para compartilhar experiências, usam observação mútua, às vezes por meio de gravações de vídeo, e evidências coletadas dos estudantes a respeito do ensino e aprendizagem juntamente à escola. Tais abordagens podem ajudar no estímulo da autocrítica, criatividade, e ações que diminuam as barreiras de participação e aprendizagem (Ainscow et al., 2003; Hiebert; Gallimore; Stigler, 2002).



UN Photo / Martine Perret

2.4 Líderes em todos os âmbitos desafiam práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais

Líderes em todos os âmbitos precisam estabelecer as condições dentro de suas organizações para desafiar práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais. A partir da perspectiva complementar, líderes precisam estabelecer as condições que constroem o consenso e o compromisso para colocar os valores de inclusão e equidade em prática.

Formas próprias de liderança são conhecidas por ser efetivas em promover igualdade escolar, equidade e justiça social. Essas abordagens focam a atenção no ensino e na aprendizagem; elas criam comunidades fortes de estudantes, professores, pais ou responsáveis; elas nutrem o entendimento de uma cultura de educação entre famílias; e, elas promovem a atuação múltipla (Kugelmass; Ainscow, 2005). Ao contrário de visões mercantilistas da melhoria de educação, essas abordagens reconhecem que decisões sobre como melhorar escolas sempre envolvem o raciocínio moral e político, bem como considerações técnicas. Portanto, as discussões em torno da inclusão e equidade podem ajudar articular os valores que delineiam *quais, como e por que* as mudanças devem ser realizadas nas escolas.

Os sistemas de educação podem promover esse tipo de liderança escolar solidária:

- selecionar e treinar líderes escolares com base em seu compromisso com valores inclusivos e equitativos, e na capacidade de promover o tipo de gestão descrito acima;
- propiciar aos professores oportunidades para reunir sua experiência e expertise profissional de modo a reexaminar suas práticas, com o objetivo de tornar essa prática mais responsiva e flexível para os estudantes (ver 2.3); e,
- desenvolver “culturas inclusivas” e consenso ao redor de valores inclusivos e equitativos dentro das comunidades escolares (Deppeler; Ainscow, 2016).

Quadro 9. Mesas-redondas sobre educação na Nicarágua envolvem a sociedade civil em processos de *advocacy* de políticas

O Fórum de Educação e Desenvolvimento Humano da Iniciativa pela Nicarágua (*Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua*) promove a participação da sociedade civil em “formular, implementar e avaliar políticas nacionais de educação e programas” (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p. 14). Isso levou à criação de “mesas-redondas” locais de educação, que são espaços cooperativos e de tomada de decisão para discussões educacionais no âmbito municipal. Todos os interessados são bem-vindos a participar, incluindo educadores, ONGs, instituições e representantes do Ministério da Educação e governos locais. Cada mesa-redonda determina sua própria organização e liderança, levando em consideração o contexto de cada comunidade. O coordenador do projeto explica: “**Mesas-redondas de educação proporcionam uma oportunidade para discutir a promoção (*advocacy*) de políticas de educação. Naquele momento, sentimos que era importante influenciar decisões nacionais, mas também promovê-las nas comunidades em que acreditamos que mudanças mais tangíveis na educação podem ser feitas.** Também foi importante trabalhar com as mesas-redondas como uma estratégia para descentralizar a questão da educação e para as autoridades locais se comprometerem mais na educação em seus municípios” (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2012, p. 15).

Para saber mais: <http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/CLADE%20Lessons%20Learned%20-%20Casos%20EPDF%20Final_INGLES_baixa.pdf>.



Filipe Frazao / Shutterstock.com

Dimensão 3 | Estruturas e sistemas

Características-chave

3.1 Existe apoio de alta qualidade para estudantes vulneráveis

3.2 Todos os serviços e instituições envolvidos com os estudantes e suas famílias trabalham juntos, coordenando políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas

3.3 Recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar estudantes potencialmente vulneráveis

3.4 Na promoção de inclusão e equidade na educação, existe um papel claro da oferta de ensino em escolas e unidades especiais

3.1 Existe apoio de alta qualidade para estudantes vulneráveis

Visando a promover inclusão e equidade na educação, os governos precisam mobilizar recursos humanos e financeiros, alguns dos quais podem não estar sob seu controle direto. **É essencial formar parcerias entre as principais partes interessadas que podem apoiar e dominar o processo de mudança.** Esses interessados incluem: pais/responsáveis, professores e outros profissionais da educação; formadores de professores e pesquisadores, diretores escolares e gestores de educação, políticos tomadores de decisão e provedores de serviço em outros setores (exemplo: saúde, proteção infantil e serviços sociais); organizações da sociedade civil, e membros de minorias que estão em risco de exclusão.

O envolvimento familiar é particularmente essencial. Em alguns países, familiares e autoridades da educação já cooperam de perto no desenvolvimento de programas com base na comunidade para certos grupos de estudantes, tais como aqueles que são excluídos em virtude do gênero, *status* social ou deficiências (Mittler, 2000). O próximo passo é que esses familiares se envolvam no apoio à mudança para o desenvolvimento de inclusão nas escolas.

“É essencial formar parcerias entre as principais partes interessadas que podem apoiar e dominar o processo de mudança”.

Onde os pais ou responsáveis não têm confiança e habilidade para participar em tais projetos, pode ser necessário trabalhar com eles e ajudá-los a desenvolver a capacidade e construir redes. Isso pode incluir a criação de um grupo de apoio aos responsáveis, formá-los a trabalhar com seus filhos, ou construir habilidades de defesa para negociar com escolas e autoridades (Miles, 2002).

Quadro 10. Ouvir as crianças: experiências na Dinamarca

O projeto Voz das Crianças (*Children's Voice*) nas escolas do centro da cidade de Copenhague consulta pais ou responsáveis e crianças para obter seus pontos de vista sobre o bem-estar e a aprendizagem da criança. Tem como base o programa inclusivo Ação Conjunta que visa a criar mais ações orientadas para a família na educação infantil, com todos contribuindo igualmente como partes interessadas. As consultas são organizadas por profissionais que criam um quadro para reflexão em uma atmosfera “livre-de-culpa”, onde todos têm o direito de oferecer soluções para preocupações que foram compartilhadas. Isso significa que as reuniões devem ser bem preparadas, facilitadas de forma correta, e focadas em soluções. As consultas resultam em planos de ação que os participantes desenvolvem, implementam e avaliam em conjunto. **O Voz das Crianças busca desenvolver um senso unificado de comunidade, com base em realidades individuais, que visa particularmente à construção de relacionamentos** (Lentz, 2015).

3.2 Todos os serviços e instituições envolvidos com os estudantes e suas famílias trabalham juntos, coordenando políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas

Em alguns países, um passo em direção a estrutura de gestão descentralizada acompanhou a transformação para uma educação mais inclusiva e equitativa. A descentralização parece encorajar a flexibilidade e os riscos, e também contraria a tendência de burocracias centralizadas para estabelecer rígidos procedimentos de tomada de decisão. Claramente há riscos a evitar, sobretudo no que se refere ao controle de recursos financeiros. Controle descentralizado, entretanto, implica na necessidade de avaliações e balanceamentos para assegurar justiça na alocação e utilização de recursos.

Existem evidências que **colaboração escola-a-escola pode fortalecer a capacidade de organizações individuais para responder à diversidade entre estudantes** (Muijs et al., 2011). Especificamente, a colaboração entre escolas pode ajudar a reduzir a sua polarização, para benefício particular dos estudantes que são marginalizados nas arestas do sistema. Ademais, há provas de que, quando escolas desenvolvem meios mais colaborativos de trabalhar, existe o impacto em como os professores percebem a si mesmo e a seu trabalho. Mais especificamente, discutindo e comparando suas práticas podem levar professores a enxergarem os estudantes com baixo aproveitamento sob nova perspectiva.

Como resultado, os estudantes com dificuldade de serem educados dentro das rotinas estabelecidas pela escola não são vistos como “problemáticos”, mas como desafios para que os professores reexaminem suas próprias práticas a fim de fazê-las mais responsivas (ou receptivas) e flexíveis.

Quadro 11. Escolas associadas na Etiópia

Na Etiópia a ONG *Internacional Handicap* iniciou uma abordagem na qual seis “escolas associadas” tornaram-se **inclusivas ao acomodar estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo crianças com deficiências**. As escolas associadas, que matricularam mais de 700 estudantes, foram usadas para apoiar 30 escolas satélites na aplicação de práticas educacionais e abordagens similares. Representantes de organizações para pessoas com deficiência se envolveram para promover e atuar na educação inclusiva para grupos vulneráveis juntamente às escolas associadas; crianças apoiaram esse processo de ensino por meio de debates estudantis e associações de estudantes. **Isso levou a melhorias na prática de educação inclusiva por prestadores de serviço, melhor acessibilidade física para os estudantes, aumento da matrícula para crianças com deficiência e um melhor ambiente de aprendizagem para todos os estudantes** (Murenzi; Mebratu, 2013).



Smile love sojazz / Shutterstock.com

3.3 Recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar estudantes potencialmente vulneráveis

Embora todos os países enfrentem dificuldades em encontrar fundos para apoiar os desenvolvimentos inclusivo e equitativo, isso é particularmente desafiador em partes do mundo que são economicamente mais pobres. Portanto, é importante encontrar meios de atender às necessidades dos estudantes mais marginalizados e da diversidade estudantil que não exigem obrigatoriamente recursos extras. **O fator fundamental é assegurar que os recursos disponíveis, particularmente recursos humanos, sejam utilizados da melhor forma.** Os países deveriam certificar-se de que os critérios de alocação de recursos financeiros e humanos para a educação refletem os objetivos de inclusão e equidade.

Os benefícios sociais e econômicos de longo prazo que direcionam os recursos públicos para os marginalizados superam em muito os custos. Alguns países que direcionaram os gastos a grupos desfavorecidos perceberam resultados na aprendizagem mais equitativa (UNESCO, 2015c).

“É importante encontrar meios de atender às necessidades dos estudantes mais marginalizados e da diversidade estudantil que não exigem obrigatoriamente recursos extras”.

Pode ser necessário criar ou fortalecer sistemas de monitoramento para assegurar que o financiamento e outros recursos sejam usados de forma adequada e eficaz. Mesmo que os volumes de financiamento variem entre

países, muitos dos desafios e estratégias são similares. Estabelecer parcerias sustentáveis entre o governo e outros potenciais financiadores também é essencial.

Quadro 12. Uma estrutura regional para prevenção, cuidado e atividades de apoio na África

A Comunidade de Desenvolvimento do Sul da África (*Southern African Development Community – SADC*) é lar para mais de 17 milhões de órfãos; muitas meninas, crianças e jovens com deficiência continuam a ser vulneráveis em países da região. Esses números representam um dos mais profundos e duradouros impactos da epidemia do HIV. Cuidado e Apoio para o Ensino e Aprendizagem (*Care and Support for Teaching and Learning – CSTL*), uma parceria entre países, oferece uma estrutura abrangente para iniciar, coordenar e expandir atividades de prevenção, assistência e apoio; essas atividades visam, em todos os casos, a melhorar os resultados da educação. Uma abordagem desenvolvimentista – superando as barreiras à educação por meio de cuidados e suporte para o ensino e a aprendizagem – foi o cerne da CSTL desde a sua criação e continua a apoiar seu planejamento e execução. No âmbito escolar, a CSTL apoia na identificação, na avaliação, e no fornecimento de materiais necessários, bem como no monitoramento de estudantes vulneráveis. Além disso, também promove acesso à educação em HIV e serviços para crianças e jovens vulneráveis, especialmente meninas, que estão em maior risco de exposição. Nos âmbitos nacional e subnacional, a CSTL está “integrando cuidado e o apoio de forma adequada em todos os componentes do sistema educacional, como gestão, política, planejamento e recursos, desenvolvimento de recursos humanos, currículo, infraestrutura, estruturas e parcerias, e monitoramento...” (Care and Support for Teaching and Learning, 2013, p. 15). **Por meio da alocação de pessoal e de recursos, o compromisso demonstrável dos Ministérios da Educação resultou na apropriação e na liderança do governo do CSTL em âmbito nacional.**

Para saber mais: <http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf>.

3.4 Na promoção de inclusão e equidade na educação, existe um papel claro da oferta de ensino em escolas e unidades especiais

Quando os países têm ofertas especiais separadas, é provável que esses continuem contribuindo, ao menos por enquanto. **Escolas e unidades especiais podem exercer um papel vital atuando como centros de recursos para o apoio de escolas regulares a medida que estas buscam se tornar mais inclusivas.** Por esta razão, encorajar a cooperação entre esses dois setores é, notadamente, de suma importância para minimizar o isolamento social. Tal cooperação abre novas e promissoras oportunidades para os funcionários das escolas especiais continuarem suas tarefas históricas na promoção de apoio aos estudantes mais vulneráveis no sistema educacional (Ainscow, 2006).

Países que não possuem tais escolas ou unidades podem concentrar seus recursos no desenvolvimento de escolas locais alinhadas com os princípios de inclusão e equidade. À medida que as escolas locais se tornam mais inclusivas, a necessidade de serviços especiais separados diminuirá.

Uma vez mais, **é importante que os governos se comprometam de forma clara com a inclusão e a igualdade, enfatizando os benefícios para as crianças, pais ou responsáveis e para a comunidade como um todo.** Especificamente, faz-se útil a distinção entre necessidade, direitos e oportunidade. Enquanto todos os estudantes têm necessidades (por exemplo, ensino apropriado), eles também possuem o direito de participar integralmente de uma instituição social comum (ou seja, uma escola pública local) que ofereça a eles uma variedade de oportunidades. Frequentemente, os pais ou responsáveis são obrigados a escolher entre assegurar as necessidades da criança (o que às vezes implica na matrícula em uma escola ou unidade especial) e assegurar que eles tenham os mesmos direitos e oportunidades que outros estudantes (o que implica na matrícula em uma escola com educação convencional). O objetivo deveria ser a criação de um sistema de ensino em que essas escolhas se tornassem desnecessárias. Esse sistema deveria se esforçar para apoiar as escolas e professores locais, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades, fornecendo equipamentos e materiais e promovendo a colaboração entre os setores.

Quadro 13. Desenvolver um sistema de apoio a professores itinerantes no Camboja

Professores itinerantes foram introduzidos no Camboja a fim de promover educação inclusiva com diretores escolares e professores; esses professores oferecem conselhos, recursos e apoio a crianças com deficiência, aos seus professores e aos seus pais ou responsáveis em diferentes comunidades. Quando o sistema foi introduzido, **“rapidamente tornou-se óbvio que o sistema itinerante de professores não poderia focar somente em crianças com deficiência, mas deveria também focalizar na qualidade de educação para melhorar o ambiente de aprendizagem de todas as crianças”** (Bouille, 2013, p. 12). Sopheap, um garoto de 16 anos com síndrome de Down, foi beneficiado com essa abordagem de dupla ação simultânea (abordagem geminada). Sopheap foi expulso da escola devido a questões comportamentais: ele revidava quando as crianças o provocavam. **“Sessões de conscientização com estudantes usando quadrinhos, um filme de animação e cartazes promoveram mensagens sobre tolerância e valorização de diferenças e diversidade”** (Bouille, 2013, p. 13). Devido à imensa e crescente solidariedade entre seus colegas, Sopheap retornou à escola. Além disso, a generosidade e positividade de seus colegas de classe permitiu que Sopheap melhorasse suas habilidades e seu comportamento em sua vida cotidiana. A professora de Sopheap também apreciou o treinamento que recebeu em relação ao desenvolvimento das normas da sala de aula, uma vez que normas claras – definidas e adotadas com a participação dos estudantes – permitiram que ela se concentrasse em apoiar a aprendizagem de todos os estudantes.



Denis Kuvaev/Shutterstock.com

Dimensão 4 | Práticas

Características-chave

4.1

Escolas e outros centros de aprendizagem detêm estratégias para encorajar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes da comunidade local

4.2

Escolas e outros centros de aprendizagem fornecem apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem, marginalização e exclusão

4.3

Professores e funcionários de apoio são preparados para responder à diversidade dos estudantes durante a formação inicial

4.4

Professores e funcionários de apoio têm oportunidades de participar do desenvolvimento profissional contínuo em relação a práticas inclusivas e equitativas

4.1 Escolas e outros centros de aprendizagem detêm estratégias para encorajar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes da comunidade local

Com muita frequência, os tipos de respostas individualizadas que têm sido a marca da educação especial desviam a atenção das formas de aprendizagem e das condições escolares que podem, realmente, envolver todos os estudantes em sala de aula. Isso ajuda a explicar por que os esforços na **inclusão que dependem de práticas importadas da educação especial tendem a fomentar formas mais novas e sutis de segregação, embora em ambientes tradicionais** (Florian; Black-Hawkins; Rouse, 2016).

Por exemplo, muitos países introduziram equipes de apoio e auxiliares de ensino nas salas de aula, trabalhando junto com os professores, para dar um apoio especial aos estudantes categorizados como tendo necessidades especiais. Quando esse apoio é retirado, os professores podem não se sentir aptos para lidar com as próprias responsabilidades (Takala; Pirttimaa; Tormane, 2009). Ao mesmo tempo, a solicitação de planos de ensino individualizados, exigidos pela legislação em alguns países – levou diretores de escolas a sentir que muitos outros estudantes exigirão tais respostas, gerando problemas orçamentários em alguns sistemas de ensino.

O reconhecimento de que escolas inclusivas não serão alcançadas por meio da transferência do pensamento e prática de educação especial em contextos convencionais, abre novas possibilidades. Muitos destes referem-se à necessidade de se deslocar do quadro de plano de ensino individualizado, acima referido, para uma perspectiva que busca personalizar a aprendizagem por meio de um envolvimento com toda a classe (Hart et al., 2004).

Pesquisas indicam que estimular a participação estudantil é a melhor forma de utilização de recursos disponíveis, particularmente recursos humanos, para apoiar a aprendizagem. Em especial, **há forte evidência do potencial de abordagens que encorajam a cooperação entre estudantes para criar condições na sala de aula capazes de maximizar a participação, e ao mesmo tempo alcançar altos índices de aprendizagem para todos** (Johnson; Johnson, 1989).

Além do mais, a evidência sugere que essas práticas podem ser efetivas no apoio ao envolvimento de estudantes que enfrentam situações vulneráveis; os exemplos incluem aqueles que são novos na sala de aula, estudantes de diferentes contextos culturais e linguísticos, e aqueles com deficiências. Entretanto, é importante reforçar a necessidade de habilidade

em orquestrar esse tipo de prática de sala de aula. Quando as abordagens em grupo são realizadas de forma inadequada, geralmente há desperdício considerável de tempo e possivelmente um aumento nas interrupções durante a aula.

Nesse contexto, os países economicamente mais pobres do Sul global têm muito a nos ensinar. No contexto de tais países, recursos limitados têm levado ao reconhecimento do potencial do “poder dos pares” (ou do coleguismo) por meio do desenvolvimento de programas “criança-para-criança” (Hawes, 1988). Isso sugere que os próprios estudantes são um recurso pouco utilizado o qual pode ser mobilizado para superar barreiras de participação em aula e contribuir para melhores oportunidades de aprendizagem para todos os integrantes da turma. O recurso principal já está presente em qualquer sala de aula; o que é fundamental é a habilidade do professor em mobilizar essa energia muitas vezes inexplorada.

Quadro 14. Superar barreiras para a inclusão em Gaza

Pobreza e violência são condições comuns para as crianças que estão crescendo em Gaza. Assim, frequentar a escola proporciona a elas a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para um futuro melhor. Condições sociais e de ambiente desafiadoras tornam muito difícil a providência de um sistema de ensino inclusivo e abrangente para as crianças e jovens de Gaza. Com apoio internacional, sessões de formação mestres foram organizadas para preparar um grupo de instrutores mestres considerada uma fonte vital para o “apoio à educação infantil inclusiva e amigável” (Surour; Ashour, 2015, p. 15). Na sequência destas sessões preparatórias, os instrutores mestres realizaram treinamentos de conscientização em escolas selecionadas na Faixa de Gaza. Professores em cada escola trabalharam como facilitadores, e pais ou responsáveis foram encorajados a acompanhar o progresso de seus filhos. Alinhado com a missão de ensinar por meio de atividades lideradas por crianças, os professores permitiram aos estudantes que determinassem os tópicos a serem trabalhados; duas escolas escolheram nutrição enquanto as duas demais escolheram estudar o meio ambiente. As crianças começaram pela pesquisa de seus tópicos e coleta de informações. Depois disso, foram questionadas a demonstrar seu entendimento e expressar seus sentimentos usando a própria criatividade. Alguns estudantes escolheram desenhos, histórias e músicas; enquanto outros se expressaram por meio de *slogans*, mensagens de *advocacy*, e teatro e dramatizações. **Tanto pais/responsáveis quanto professores foram extremamente positivos em relação às suas experiências com a aprendizagem-dirigida-por-crianças, ao afirmarem que os resultados superaram as expectativas.**

4.2 Escolas e outros centros de aprendizagem fornecem apoio para estudantes com dificuldades de aprendizagem, marginalização e exclusão

Para saber mais:

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>

Em um sistema de ensino eficiente, todos os estudantes são avaliados de forma contínua em termos de seu progresso no currículo. Isso permite aos professores responder a uma ampla gama de estudantes individuais. Significa que os professores e outros profissionais de educação devem ser bem informados a respeito das características e realizações dos aprendizes, enquanto avaliam qualidades mais amplas, tais como as capacidades de coesão e de cooperação.

Entretanto, a mera habilidade de identificar o nível ou desempenho de cada estudante ou enumerar certas dificuldades particulares, não é suficiente. **Os professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino para alcançar o sucesso de seus estudantes, e também devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível.** Portanto, a avaliação deve se concentrar não apenas nas características e realizações dos estudantes, mas também no currículo e como cada estudante pode aprender internamente e além.

“Professores em sistemas inclusivos devem avaliar a eficiência do seu ensino para alcançar o sucesso de seus estudantes, e também devem saber o que é necessário fazer para que cada estudante possa aprender da melhor forma possível”.

As formas mais úteis de avaliação ocorrem dentro da sala de aula e em outros contextos onde a aprendizagem ocorre (William, 2011). Professores precisam ter a habilidade de conduzir a avaliação eles mesmos; para se preparar para isso, eles precisam de desenvolvimento profissional contínuo. Eles também precisam encontrar meios de trabalhar com educadores especiais, psicólogos, assistentes sociais e profissionais da área da saúde, quando disponíveis; professores podem usar as avaliações desses especialistas para fins educacionais. Os parceiros mais importantes de todos são os outros professores, os pais ou responsáveis e os próprios estudantes, que estão posicionados para ver as coisas a partir de pontos de vista únicos e, portanto, podem oferecer perspectivas diferentes sobre o que é necessário para ajudar todos os estudantes a progredir.

Quadro 15. Ensino em equipe para inclusão na Finlândia

A escola Pirtti, localizada na cidade de Kuopio, na Finlândia, estabeleceu um arranjo de ensino em equipe que promove **aprendizagem cooperativa e trabalho em equipe no planejamento, ensino e avaliação**. Essa prática foi utilizada para combinar uma classe convencional e uma classe especial de estudantes de terceiro ano (9 anos). “Por quatro anos lecionou-se junto, e os professores foram responsáveis pelo grupo. Mais tarde, iniciou-se uma parceria semelhante entre as classes dos primeiro e terceiro anos e esse grupo foi ensinado junto por um período de seis anos” (Bruun; Rimpiläinen, s.d.). Uma revisão da prática descobriu que a **motivação dos professores cresceu significativamente; os professores indicaram que o trabalho em equipe lhes concedeu a força para gerenciar e desenvolver seus trabalhos**. Para que esse mecanismo seja efetivo, é necessário aos professores envolvidos tempo adicional para planejamento e colaboração em conjunto. Os resultados, no entanto, mostraram benefícios não só aos profissionais envolvidos. Quando questionados, os estudantes e seus pais ou responsáveis também estavam muito satisfeitos com o impacto do programa.

Para saber mais: <http://www.inclusive-education-in-action.org>

4.3 Professores e funcionários de apoio são preparados para responder à diversidade dos estudantes durante a formação inicial

Em um sistema de ensino inclusivo e equitativo, todos os professores precisam abordar a diversidade entre os estudantes de forma otimista e com um entendimento de práticas inclusivas. **Professores podem adquirir grande parte da preparação que precisam em relação a tais práticas inclusivas durante sua formação inicial e por meio de unidades personalizadas de curta duração de treinamento.**

Pesquisas sobre formação de professores para educação inclusiva³ têm identificado quatro valores fundamentais que sustentam a competência dos professores no desenvolvimento e manutenção de práticas inclusivas:

- 1 valorização da diversidade dos estudantes – as diferenças são vistas como um recurso e um bem para a educação;
- 2 apoiar todos os estudantes – os professores têm grandes expectativas para todas as conquistas dos estudantes;
- 3 trabalhar com outros – colaboração e trabalho em equipe são abordagens essenciais para todos os professores; e
- 4 desenvolvimento pessoal e profissional contínuos – ensinar é uma atividade de aprendizagem e os professores devem aceitar a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida.

Incorporar esses valores nos programas de formação de professores pode ajudar a empoderá-los e apoiá-los no desenvolvimento de uma ampla gama de respostas aos estudantes que enfrentam dificuldades em sua aprendizagem. Ser explícito em relação a esses valores ajuda a estabelecer o potencial da formação de professores como uma atividade de grande fomento para provocar mudanças.

Alguns professores desenvolverão uma *expertise* de alto nível em educação especial. Todavia, é aconselhável que esses professores desenvolvam habilidades e experiência como educadores de escolas tradicionais em primeiro lugar, e se especializem mais tarde. Além disso, também é importante que a sua especialização não seja definida de forma muito restrita, dada a variedade de dificuldades de aprendizagem que irão encontrar. A especialização deve ser construída em uma ampla base de conhecimentos sobre aprendizagem e ensino.

3. European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.d.). *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*: key policy messages. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-keypolicy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf>.

Quadro 16. Formadores de professores apoiam a educação inclusiva no Vietnã

Tendo feito um compromisso com as políticas de educação inclusiva, o **Ministério da Educação e Formação do Vietnã trabalhou com os Catholic Relief Services com o objetivo de desenvolver um currículo nacional que proporcionaria a todos àqueles que estão estudando para se tornar professores em universidades e faculdades, o treinamento de qualidade que os prepararia para o ensino em ambientes inclusivos.** No entanto, o plano foi adiado pela falta de formadores de professores devidamente experientes. Os atuais professores, portanto, receberam formação adicional para aumentar suas atitudes, seus conhecimentos e suas habilidades práticas de modo que pudessem oferecer o currículo usando a estratégia pedagógica apropriada. Em uma iniciativa, 47 educadores de 8 cidades/províncias receberam 40 horas de treinamento que os introduziu o currículo a ser seguido. Essa experiência também proporcionou a eles uma oportunidade significativa para reflexão pessoal, debate e para praticar habilidades pedagógicas necessárias no currículo inclusivo. **Esses formadores de professores passaram a se tornar especialistas em recursos para apoiar seus próprios colegas em suas próprias instituições e em outras instituições de formação de professores** (Forlin; Nguyet, s.d.).

Para saber mais: <<http://www.inclusive-education-in-action.org/>>



De Visu / Shutterstock.com

4.4 Professores e funcionários de apoio têm oportunidades de participar do desenvolvimento profissional contínuo em relação a práticas inclusivas e equitativas

Em todos os países, os professores são o recurso mais caro e, potencialmente, o mais poderoso no sistema educacional. Assim, desenvolver uma força de ensino é essencial, especialmente em países onde os recursos materiais são relativamente escassos.

À medida que os sistemas se tornam mais inclusivos, o desenvolvimento profissional é particularmente importante devido aos principais desafios que enfrentam os professores das escolas regulares, que precisam responder a uma maior diversidade de necessidades dos estudantes. Educadores especiais, que acreditam que o contexto e o foco de trabalho estão mudando substancialmente, também precisam de desenvolvimento profissional contínuo. Pesquisas internacionais (Messiou; Ainscow, 2015) sugerem que o desenvolvimento do professor deve:

- **realizar-se principalmente em sala de aula**, onde a prática se desenvolve;
- **conectar-se e basear-se na competência disponível dentro da escola**, fazendo conexões com o conhecimento existente;
- **criar espaços cooperativos** onde os professores podem planejar juntos, compartilhar ideias e recursos, e ter a oportunidade de observar um a outro no trabalho diário; e
- **envolver os professores no desenvolvimento de uma linguagem comum praticada** que ajude os indivíduos a refletir sobre seus próprios modos de trabalhar, sobre o pensamento por trás de suas ações e sobre como melhorar.

O compartilhamento de práticas entre colegas é um meio eficaz de encorajar o desenvolvimento de professores. É importante estimular os professores a colaborarem e apoiarem seus colegas, a refletirem sobre suas práticas e a construir conhecimentos e habilidades de “equipe”. Mas em alguns casos, as práticas de compartilhamento também podem criar resistência em relação a novas formas de responder a circunstâncias desafiadoras.

Pesquisas sugerem que esse problema pode ser resolvido por meio do contato com visões diferentes de partes interessadas. Isso significaria reunir as ideias dos profissionais, dos estudantes e suas famílias e o conhecimento dos pesquisadores acadêmicos para desafiar os pressupostos, estimular novos pensamentos dentro da escola e incentivar a experimentação com esquemas criativos para envolver os estudantes.

Quadro 17. Uma abordagem de equipe para inclusão na Macedônia

Um professor na Macedônia explica: **“Nossa escola tem a política de aceitar todas as crianças, independente de seus históricos. A política inclusiva da escola tem se desenvolvido ao longo do tempo: nosso ambiente positivo de aceitação é o resultado de um longo processo de aprendizagem e mudança [...]**. É obrigatório que todos os professores aprendam sobre educação inclusiva por meio de oficinas e tutorias. Se nós queremos que mudanças aconteçam, todos na escola precisam estar informados. Queremos que toda a nossa escola tenha um perfil mais rico de desenvolvimento profissional, para esforçar-se constantemente, aprender mais e melhorar nosso rendimento... O diretor da escola, o pedagogo e o psicólogo estão envolvidos na observação de professores. Nós também temos classes abertas onde colegas podem sentar e observar outros profissionais ensinando. Reunimo-nos para comparar notas e experiências em relação a todos os nossos estudantes, não apenas aqueles que são considerados com necessidades especiais” (Ivanovska et al., 2012, p. 4-5). Refletindo em como a escola progrediu em direção à inclusão, o professor comenta: “nós ainda não temos todas as respostas. Ainda enfrentamos muitos desafios. Trabalhamos duro para planejar efetivamente a aprendizagem de todas as crianças, mas nem sempre somos bem-sucedidos” (Ivanovska et al., 2012, p. 5). Esse exemplo demonstra que **desenvolver práticas inclusivas é um processo que requer suporte constante e contínuo para ser eficaz**.

Quadro 18. Estudantes ajudam professores a inovar em Portugal

“A diversidade em nossa escola é vista agora como uma oportunidade, quando abordada por meio do trabalho colaborativo”.

“A troca de ideias e trabalho de pesquisa em equipes faz a diversidade evoluir de um problema para um desafio”.

Esses são os comentários típicos dos professores na Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA), uma escola secundária situada na capital portuguesa, Lisboa. **Para esses professores, diversidade é uma questão central no trabalho diário. Nos últimos anos, a escola fez muitos esforços para refletir essa diversidade.** Isso envolveu trios de professores apoiando-se mutuamente ao analisar como tornar suas aulas mais inclusivas. Por exemplo, um trio focou na questão: todos os estudantes participam de todas as tarefas de nossas aulas? As respostas dessas atividades levaram os professores a explorar meios de como os estudantes poderiam ser parceiros na educação, e participarem no planejamento, e às vezes lecionar. **Os professores descobriram que colaborar com seus colegas e com os estudantes levou-os a pensar de maneiras novas sobre como melhor responder à diversidade do estudante. Também lhes deu maior confiança para experimentar diferentes práticas de ensino** (Messiou et al., 2016).



Monkey Business Images / Shutterstock.com

Anexo 1. Orientação para completar a revisão

O quadro de revisão a seguir foi desenvolvido para auxiliar países a examinar como a inclusão e a equidade figuram atualmente em suas políticas e na determinação das ações necessárias para melhorar essas políticas e sua implementação.

Metodologia proposta

Mesmo cada país estabelecendo seu próprio processo de revisão de forma consistente com suas tradições consolidadas, seus recursos disponíveis e seu cronograma, a UNESCO sugere o seguinte processo:

- **Estabelecer um comitê de direção** – sob a liderança do Ministério da Educação, um comitê diretor deve ser estabelecido com o mandato político para assegurar impacto e mudança. Seu papel será coordenar o processo consultivo, e a coleta de informação para a avaliação. O comitê deve ser equilibrado em gênero e em representação de diferentes grupos interessados, incluindo professores, associações profissionais, pais/responsáveis, estudantes, pesquisadores, sociedade civil e organizações comunitárias.
- **Manter consultas** – é necessária uma consulta ampla para chegar-se a uma avaliação com credibilidade. Um processo coletivo para estimular a reflexão e o debate sobre os níveis do progresso é encorajado (exemplo: uso de oficinas e debates) em oposição ao alcance individual (por exemplo, entrevistas ou pesquisas). Abordagens diferentes de participação devem ser consideradas a fim de assegurar que partes interessadas de grupos marginalizados, tais como minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas, meninas e pessoas com deficiência se sintam empoderados a participar da discussão.
- **Preparar um relatório** – após as consultas, o comitê diretor deve orientar o desenvolvimento de um relatório de síntese das principais conclusões e desenvolver recomendações para as ações necessárias para avançar a política. O relatório de síntese pode ser acompanhado por um plano de ação que identifique as etapas-chave,

as pessoas responsáveis e uma linha do tempo para implementar as recomendações (ver Anexo 3).

- **Monitorar a implementação do plano de ação** – recordando que a política de educação é “feita em todos os âmbitos”, será importante monitorar a forma como as mudanças são introduzidas em todo o sistema. Este monitoramento pode ser um dos papéis contínuos do comitê diretor. À medida que o comitê conduz esse monitoramento, será importante manter as partes interessadas informadas sobre o progresso na implementação do plano, usando exemplos de práticas efetivas que inspiram envolvimento generalizado no processo de mudança.

Como o quadro de revisão deve ser concluído?

Para cada uma das quatro dimensões (conceitos, políticas, estruturas, e sistemas e práticas), e as 16 características que acompanham o quadro de política de revisão:

- 1 Revise as questões na primeira coluna intitulada “Áreas a serem examinadas” e identifique os tipos de evidência a serem coletados.
- 2 Discuta estas e outras questões relevantes que surgirem ao rever a evidência.
- 3 Registre qualquer informação, *insights* e ações recomendadas na segunda coluna intitulada “Comentários”.
- 4 Circule a resposta na terceira coluna, “Nível de progresso”, que melhor se enquadra à avaliação atual das ações tomadas para incorporar os princípios de inclusão e equidade na política de educação. Isso ajudará a identificar as áreas de força a serem construídas e os aspectos da política que precisam de atenção. Esse método é consistente com a ideia de que o desenvolvimento de inclusão e equidade na educação é um processo contínuo, e não um único evento.

Por fim, identifique ações recomendadas para cada uma das quatro dimensões.

Dimensão
1 | Conceitos

Áreas a serem examinadas	Comentários	Nível de progresso (circular uma)		
1.1 Inclusão e equidade são princípios abrangentes que norteiam todas as políticas, os planos e as práticas educacionais				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os princípios de inclusão e equidade são entendidos e definidos nas políticas educacionais? Até que ponto a inclusão e a equidade são incorporadas como princípios fundamentais em todas as políticas e planos educacionais? Até que ponto todas as políticas e os planos educacionais nacionais são informadas pelos princípios de inclusão e equidade? Até que ponto as práticas educativas são orientadas pelos princípios de inclusão e equidade? 		Inclusão e equidade ainda não são características fortes de políticas, planos e práticas educacionais, mas iniciaram-se discussões sobre como isso pode ser abordado.	Planejamentos têm sido realizados para fortalecer o papel de inclusão e equidade em relação às políticas, planos e práticas educacionais.	Foram tomadas medidas para garantir que a inclusão e a equidade sejam características de políticas, planos e práticas educacionais.
1.2 O currículo nacional e seus sistemas de avaliação são projetados para responder a todos os estudantes de forma eficaz				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto o currículo nacional tem como base os princípios de inclusão e equidade? Até que ponto o currículo nacional tem a robustez e flexibilidade para atender todos os estudantes? Até que ponto os sistemas de avaliação são utilizados para celebrar diferentes níveis de conquista e apoiar o desenvolvimento de todos os estudantes? 		O currículo nacional e os sistemas de avaliação só são adequados para alguns estudantes, mas iniciaram-se discussões sobre como isso pode ser melhorado.	As atividades de planejamento estão sendo realizadas para rever o currículo nacional e os procedimentos de avaliação em relação à inclusão e equidade.	Foram tomadas medidas para garantir que o currículo nacional e os sistemas de avaliação respondam efetivamente a todos os estudantes.
1.3 Todos os parceiros que trabalham com os estudantes e suas famílias entendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção à inclusão e à equidade na educação				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto existe um compromisso/acordo generalizado entre todos os profissionais que trabalham com crianças, jovens e adultos para agir de acordo com os princípios de inclusão e equidade? Até que ponto aqueles que trabalham com crianças, jovens e adultos e suas famílias entendem as implicações dos princípios de inclusão e equidade em seus papéis? 		Embora as agências tenham uma compreensão variada das aspirações políticas nacionais e dos planos para promover a inclusão e a equidade na educação, discussões iniciais começaram a abordar esta questão.	As atividades de planejamento estão sendo realizadas para assegurar que as agências entendam as aspirações políticas nacionais e os planos para promover a inclusão e a equidade na educação.	Foram tomadas medidas para garantir que as agências compreendam e apoiem as aspirações políticas nacionais para promover a inclusão e a equidade na educação.
1.4. Existem sistemas para monitorar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes dentro do sistema educacional				
<ul style="list-style-type: none"> Quão eficazes são os sistemas de coleta de dados (quantitativos e qualitativos) em relação à frequência, à participação e ao desempenho de todos os estudantes? Até que ponto os dados são analisados para determinar o impacto dos esforços para promover maior inclusão e equidade? Até que ponto são tomadas as ações à luz da análise de dados para fortalecer configurações e práticas inclusivas e equitativas? 		Existem medidas limitadas para monitorar a presença, a participação e o desempenho de todos os estudantes, mas as discussões iniciais começaram a abordar esta questão.	O planejamento começou no estabelecimento de sistemas para monitorar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes.	Foram tomadas medidas para estabelecer sistemas efetivos para monitorar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes.

Ações recomendáveis:

Dimensão

2 | Diretrizes políticas

Áreas a serem examinadas	Comentários	Nível de progresso (circular uma)		
2.1. Documentos importantes da política nacional de educação enfatizam inclusão e equidade de forma veemente				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto todos os principais documentos de políticas educacionais refletem os princípios de inclusão e equidade? A que nível as prioridades políticas são informadas pelos princípios de inclusão e equidade? 		Embora a inclusão e a equidade sejam pouco mencionadas em documentos importantes da política de educação nacional, realizaram-se discussões iniciais para abordar esta questão.	Foram realizadas atividades de planejamento para tornar a inclusão e a equidade uma característica dos documentos importantes da política de educação nacional.	Foram tomadas medidas para garantir que a inclusão e a equidade sejam uma característica dos documentos importantes da política de educação nacional.
2.2. O pessoal sênior do sistema educacional em todos os âmbitos, do nacional à escola, fornece liderança em inclusão e equidade na educação				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os líderes educacionais em âmbito local encorajam o desenvolvimento de culturas inclusivas e equitativas? Até que ponto os formuladores de políticas no âmbito nacional mostram liderança clara e sustentável para promover os princípios de inclusão e equidade? Até que ponto os administradores do distrito local oferecem liderança clara e sustentável em relação à educação inclusiva? Até que ponto os líderes educacionais (autoridades locais, funcionários sêniores, diretores de escola) são formados em relação às suas responsabilidades para aumentar a inclusão e remover barreiras? 		Enquanto os funcionários de cargos altos nos âmbitos nacional e distrital oferecem liderança limitada em inclusão e equidade na educação, realizaram-se discussões iniciais para fortalecer esse aspecto.	O planejamento começou a incentivar os quadros superiores, em âmbito nacional e distrital, a liderar a inclusão e a equidade na educação.	Foram tomadas medidas para garantir que os altos funcionários nos âmbitos nacional e distrital liderem a inclusão e a equidade na educação.
2.3. Líderes em todos os âmbitos articulam metas políticas consistentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os formuladores de políticas no âmbito nacional incentivam o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas? Até que ponto os administradores distritais locais tomam medidas para incentivar o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas? Até que ponto os diretores das escolas e aqueles que administram outros centros de aprendizagem (por exemplo, educação pré-escolar, escolas especiais) tomam medidas para incentivar o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas? 		Embora haja pouca evidência de que líderes em diferentes âmbitos do sistema educacional articulem aspirações políticas consistentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas, realizaram-se discussões para melhorar esta situação.	O planejamento realizou-se para incentivar líderes em diferentes âmbitos do sistema educacional a articular aspirações políticas consistentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas.	Ocorreram ações para garantir que os líderes em diferentes âmbitos do sistema educacional articulem aspirações políticas consistentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas.
2.4. Líderes em todos os âmbitos desafiam práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os sistemas de apoio a escolas e outros centros de aprendizagem identificam, desafiam e eliminam práticas não inclusivas, discriminatórias e desiguais? Onde as práticas não inclusivas, discriminatórias e desiguais são encontradas, em que medida elas são desafiadas? 		Embora os líderes em diferentes âmbitos raramente desafiem práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais, realizaram-se discussões para abordar esta questão.	Ocorreu planejamento para incentivar os líderes de todos os âmbitos a desafiar práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais.	Foram tomadas medidas para garantir que os líderes em todos os âmbitos desafiem práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais.

Ações recomendáveis:

Áreas a serem examinadas	Comentários	Nível de progresso (circular uma)		
3.1. Existe apoio de alta qualidade para estudantes vulneráveis <ul style="list-style-type: none"> Quão eficazes são os sistemas para identificar estudantes vulneráveis? Em que medida existem ofertas flexíveis para garantir que o suporte esteja disponível para os estudantes, quando necessário? Até que ponto as famílias são vistas como parceiras no apoio à educação de seus filhos? Até que ponto os próprios estudantes são questionados sobre a necessidade de suporte? 		Embora o suporte para estudantes vulneráveis seja de qualidade variável, foram realizadas discussões para considerar como isso pode ser melhorado.	Houve planejamento para melhorar a qualidade do suporte para estudantes vulneráveis.	Foram realizadas ações para assegurar um apoio de alta qualidade a todos os estudantes vulneráveis.
3.2. Todos os serviços e instituições envolvidos com os estudantes e suas famílias trabalham juntos coordenando políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas <ul style="list-style-type: none"> Até que ponto as escolas (e outros provedores de educação) colaboram com outros setores relevantes, como a saúde e o trabalho social? Até que ponto existe cooperação efetiva entre escolas e outros centros de aprendizagem? Até que ponto as instituições e os serviços nos distritos têm uma compreensão compartilhada de inclusão e equidade e trabalham juntos? Até que ponto os provedores de educação pública e privada aplicam práticas de educação inclusivas e equitativas? 		Embora o trabalho de serviços e instituições não tenha sido bem coordenado, realizaram-se discussões para considerar como isso pode ser melhorado.	Foi realizado planejamento para encorajar serviços e instituições a colaborar.	Foram tomadas medidas para garantir que os serviços e instituições envolvidos com os estudantes e suas famílias trabalhem juntos.
3.3. Recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar estudantes potencialmente vulneráveis <ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os estudantes são vistos como de igual importância educacionalmente? Até que ponto os recursos disponíveis são utilizados de maneira flexível de forma a apoiar a participação e a aprendizagem? 		Embora existam preocupações de que os recursos não são distribuídos de forma justa, foram realizadas discussões para abordar esta questão.	O planejamento realizou-se para melhorar a forma como os recursos são distribuídos, com ênfase em particular na necessidade de apoiar estudantes vulneráveis.	Foram tomadas medidas para garantir que os recursos sejam distribuídos de forma justa, com foco em grupos vulneráveis de estudantes.
3.4. Na promoção de inclusão e equidade na educação, existe um papel claro da oferta de ensino em escolas e unidades especiais <ul style="list-style-type: none"> Até que ponto as escolas e unidades especiais têm um entendimento comum sobre inclusão e equidade? Até que ponto os estudantes de escolas e unidades especiais têm oportunidades de participar de atividades em escolas convencionais? Até que ponto a experiência disponibilizada em ambientes especiais também está disponível para professores em outras escolas? 		Embora a oferta especial seja principalmente separada do sistema educacional tradicional, foram realizadas discussões para considerar como os <i>links</i> mais próximos podem ser encorajados.	O planejamento realizou-se para incentivar formas de criar vínculos mais fortes entre a oferta especial e as instituições de educação convencionais.	A ação continuou a garantir que a provisão especial tenha um papel na promoção de inclusão e equidade na educação.
Ações recomendáveis:				

Dimensão 4 | Práticas

Áreas a serem examinadas	Comentários	Nível de progresso (circular uma)		
4.1 Escolas e outros centros de aprendizagem detêm estratégias para encorajar a frequência, a participação e o desempenho de todos os estudantes da comunidade local				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os professores usam estratégias pedagógicas extensivas para atender às diferenças de aprendizagem dos estudantes? Até que ponto existem procedimentos eficazes para levar em consideração os pontos de vista dos estudantes em relação à sua aprendizagem e aspirações? Até que ponto os líderes escolares apoiam a presença, a participação e as conquistas de todos os estudantes? 		Embora haja variação na qualidade das estratégias utilizadas para incentivar a presença, a participação e a realização de todos os estudantes, realizaram-se discussões para melhorar esta situação.	Planejamentos têm sido realizados no intuito de fortalecer a qualidade das estratégias utilizadas para incentivar a presença, participação e realização de todos os estudantes.	Foram realizadas ações para garantir que existam estratégias efetivas de encorajamento à presença, à participação e ao desempenho de todos os estudantes.
4.2 Escolas e outros centros de aprendizagem fornecem apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, marginalização e exclusão				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto os professores são qualificados para avaliar o progresso dos estudantes de forma individual e em apoiá-los no seu desenvolvimento? Até que ponto as equipes de docentes e não docentes levam em conta as culturas, as identidades, os interesses e as aspirações de todos os seus estudantes, a fim de melhorar a sua aprendizagem? Até que ponto o corpo docente e não docente nas escolas, e outros centros de aprendizagem, trabalha em estreita colaboração com as famílias para garantir o apoio aos estudantes? 		Embora o apoio a estudantes vulneráveis seja variado em qualidade, realizaram-se discussões para melhorias.	Planejamentos têm sido realizados para fortalecer o apoio oferecido aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, marginalização e exclusão.	Foram tomadas medidas para assegurar um apoio eficaz aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, marginalização e exclusão.
4.3 Professores e funcionários de apoio são preparados para responder à diversidade do estudante durante a formação inicial				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto o currículo de formação de professores para todos os tipos de professores enfatiza o princípio da inclusão? Até que ponto os professores em fase de formação profissional são orientados a desenvolver atitudes positivas em relação à diversidade estudantil? Até que ponto os professores em fase de formação ajudaram a desenvolver pedagogias que respondem positivamente à diversidade estudantil? 		O treinamento de professores e pessoal de apoio para responder à diversidade do estudante é variado em qualidade, mas foram realizadas discussões para melhorias.	Planejamentos têm sido realizados para fortalecer as formas que os professores e a equipe de suporte são treinados para responder à diversidade do estudante.	Foram tomadas medidas para garantir que os professores e a equipe de suporte tenham treinamento efetivo em relação à forma como eles respondem à diversidade do estudante.
4.4 Professores e funcionários de apoio têm oportunidades de participar do desenvolvimento profissional contínuo em relação a práticas inclusivas e equitativas				
<ul style="list-style-type: none"> Até que ponto as escolas e outros centros de aprendizagem possuem programas efetivos de desenvolvimento de pessoal relacionados a práticas inclusivas? Até que ponto os professores têm oportunidades de se encontrar para compartilhar ideias e práticas? Até que ponto existem oportunidades para que os professores frequentem formações em serviço e beneficiem-se de apoio escolar personalizado em relação ao desenvolvimento de práticas inclusivas? 		Embora existam apenas oportunidades limitadas para o desenvolvimento profissional em relação a práticas inclusivas e equitativas, realizaram-se discussões para abordar essa preocupação.	Planejamentos foram realizados para criar mais oportunidades de desenvolvimento profissional que se concentrem em práticas inclusivas e equitativas.	Foram tomadas medidas para garantir que existam oportunidades de desenvolvimento profissional suficientes com ênfase em práticas inclusivas e equitativas.

Ações recomendáveis:

Anexo 3. Diretrizes do plano de ação

O plano de ação o ajudará a fortalecer a inclusão e a equidade na política de educação. Ao desenvolver um plano de ação, tenha em mente esses importantes pontos:

- Identifique ações que sejam realistas, alcançáveis e mensuráveis.
- Desenvolva uma linha de tempo e um cronograma específicos para completar essas ações.
- Identifique recursos necessários para completar as atividades, incluindo planos para aquisição desses recursos.
- Identifique as pessoas que serão responsáveis por trabalhar com as diferentes partes interessadas que darão prosseguimento às ações sugeridas.

Exemplo do formato do plano de ação:

Ações/atividades detalhadas para incorporar inclusão e equidade na política	Pessoa responsável	Recursos necessários	Linha do tempo
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

Bibliografia

- Ainscow, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2005.
- Ainscow, M. Towards a more inclusive education system: where next for special schools? In: Cigman, R. (Ed.). *Included or excluded? The challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. London: Routledge, 2006.
- Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, 2006.
- Ainscow, M. et al. Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, v. 18, n. 2, p. 227-242, 2003.
- Ainscow, M. et al. *Primary schools responding to diversity: barriers and possibilities*. York: Cambridge Primary Review Trust, 2016.
- Benítez Ojeda, N.; Martínez Stark, M. P. El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida: experiencias en Paraguay. In: Marchesi, A.; Blanco, R.; Hernandez, L. (Eds.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2014. p. 119-128. Disponível em: <http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf>.
- Bouille, S. Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education in Cambodia. *Enabling Education Review: Inclusive Education and Disability*, Special Edition, n. 2, p. 12-13, 2013. Disponível em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>>.
- Bruun, J.; Rimpiläinen, P. Cooperative teaching for inclusion in Finland. In: *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. Paris: European Agency for Development in Special Needs Education, UNESCO, s.d. Disponível em: <<http://www.inclusive-education-inaction.org>>.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. *Civil society advocating for the right to education: stories and lessons learned from Latin America and the Caribbean*. São Paulo: CLADE, 2012. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/CLADE%20Lessons%20Learned%20-%20Casos%20EPDF%20Final_INGLES_baixa.pdf>.
- CSTL. *Care and Support for Teaching and Learning Regional Implementation Framework 2014–2018*. Care and Support for Teaching and Learning (CSTL), 2013. Disponível em: <http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf>.
- Deppeler, J.; Ainscow, M. Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 27, n. 1, p. 1-6, 2016.
- Dyson, A.; Howes, A.; Roberts, B. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: Mitchell, D. (Ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London: Routledge, 2004.
- European Agency for Development in Inclusive and Special Education. *Teacher Education for Inclusion (TE4I): key policy messages*. s.d. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf>.
- Florian, L.; Black-Hawkins, K.; Rouse, M. *Achievement and Inclusion in Schools*. 2. ed. London: Routledge, 2016.
- Forlin, C.; Nguyet, D. T. Teacher educators supporting inclusive education in Viet Nam. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners Website*. European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. s.d. Disponível em: <<http://www.inclusive-education-in-action.org>>.
- Fulcher, G. *Disabling policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. London: Falmer, 1989.
- Fullan, M. *The New meaning of educational change*. 4. ed. New York: Teachers College Press, 2007.

- Hargreaves, A.; Shirley, D. *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.
- Hart, S. et al. *Learning without limits*. Maidenhead: Open University, 2004.
- Hawes, H. *Child-to-child: another path to learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1988.
- Hiebert, J.; Gallimore, R.; Stigler, J. W. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, v. 31, n. 5, p. 3-15, 2002.
- Huberman, M. The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In: Little, J. W.; McLaughlin, M. W. (Eds.). *Teachers' work: individuals, colleagues and contexts*. New York, Teachers College Press, 1993.
- Human Rights Council. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education*. A/HRC/26/27. New York, 2014. Disponible em: <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Assessment_Educational_Attainment_of_Students_2014.pdf>
- Ivanovska, M. et al. A team approach to inclusion, Macedonia. *Enabling Education Review*, n. 1, p. 4-5, 2012. Disponible em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%201%20~%202012.pdf>>.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1989.
- Kugelmass, J.; Ainscow, M. Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, v. 4, n. 3, p. 3-12, 2005.
- Lentz, J. Inddragelse af "Barnets Stemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, n. 4, p. 3-15, 2015. (Em dinamarquês)
- Messiou, K.; Ainscow, M. Engaging with the views of students: a catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education Teaching and Teacher Education*, v. 5, n. 2, Oct. 2015, p. 246-255, 2015.
- Messiou, K. et al. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 27, n. 1, p. 45-61, 2016.
- Miles, S. *Family action for inclusion in education*. Manchester: Enabling Education Network, 2002.
- Mittler, P. *Working towards inclusive education*. London: David Fulton, 2000.
- Muijs, D. et al. *Collaboration and networking in education*. London: Springer, 2011.
- Murenzi, V.; Mebratu, D. *Cluster schools & resource centres (school & authority level): learning lessons from experience; good practice case studies*. Rwanda and Ethiopia Handicap International, 2013. Disponible em: <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/ClustersSchoolsResourceCentersRwandaEthiopia.pdf>.
- Murenzi, V.; Purnomo, S. *Inclusive education planning in school and local authority levels: learning lessons from experience: good practice case studies*. Rwanda and Indonesia: Handicap International, 2013. Disponible em: <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/IEPlanningLocalAuthoritiesRwandaIndonesia.pdf>.
- Otaah, P. T.; Arthur, A.; Bohan-Jacquot, S. Assessing the inclusiveness of mainstream schools in Ghana. *Enabling Education Review: Inclusive Education and Disability*, Special Edition, n. 2, p. 26-27, 2013. Disponible em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>>.
- Schein, E. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Shaeffer, S. *Identifying and promoting good practice in equity and child-friendly education*. New York: UNICEF, 2013. Disponible em: <https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf>.
- Shaeffer, S. *Case studies: quality education through inclusive education in Laos*. Information submitted to IBE-UNESCO, 2015. (mimeo).
- Sightsavers. *Sightsavers' Inclusive Education Work in Bangladesh: summary of a scoping study 2010*. West Sussex, United Kingdom, 2012. Disponible em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf>.
- Surour, S.; Ashour, A. Linking advocacy and inclusive pedagogy: an example from Gaza. *Enabling Education Review*, Special Issue, p. 14-19, 2015. Disponible em: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>>.
- Takala, M.; Pirttimaa, R.; Tormane, M. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Educational Journal of Special Education*, v. 36, n. 3, p. 162-172, 2009.
- Thijs, A.; van Leeuwen, B.; Zandbergen, M. *Inclusive education in the Netherlands*. Enschede, The Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO), 2008. Disponible em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf>.

Udvari-Solnar, A. Theoretical influences on the establishment of inclusive practices. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n. 10, p. 101-120, 1996.

UNESCO. *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*. Global Education Monitoring report. Paris, 2016.

UNESCO. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris, 2015b.

UNESCO. *EFA Global Monitoring Report, 2015*. Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris, 2015c.

UNESCO. *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. Paris, 2015d.

UNESCO. *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, 2009.

UNESCO. *The Right to education: law and policy review guidelines*. Paris, 2014.

UNESCO. *A Teacher's guide on the prevention of violent extremism*. Paris, 2015a.

UNESCO. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms*. Paris, 2001.

UNESCO-IBE. *Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education IBE, 2016.

UNICEF. *Parents, family and community participation in inclusive education: webinar 13 companion technical booklet*. New York, 2014.

United Nations. General Assembly, Seventieth Session. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015.

Vitello, S. J.; Mithaug, D. E. (Eds.). *Inclusive schooling: national and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

WHO; World Bank. *World Report on Disability*. Paris, UNESCO, 2011.

William, D. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

World Bank Group. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*. Washington DC, 2011.

Glossário

Diversidade	A diferença entre as pessoas, podendo estar relacionado a raça, etnia, gênero, orientação sexual, linguagem, cultura, religião, habilidade mental e física, classe e situação migratória.
Educação convencional	A prática de educar estudantes com desafios de aprendizagem nas aulas regulares durante períodos específicos, com base em suas habilidades.
Educação especial	Aulas ou instruções destinadas a estudantes classificados como tendo necessidades educacionais especiais.
Educação inclusiva	Processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes.
Equidade	Assegurar que existe uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância.
Igualdade de gênero	O entendimento de que as mulheres e os homens têm condições iguais para a realização de seus direitos humanos e para contribuir e se beneficiar do desenvolvimento econômico, social, cultural e político.
Inclusão	Um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, a participação e os desempenhos dos estudantes.
Integração	Os estudantes classificados como “necessidades educacionais especiais” são colocados em ambientes educacionais tradicionais com algumas adaptações e recursos, mas na condição que eles possam se encaixar em estruturas e atitudes preexistentes assim como um ambiente inalterado.
Necessidades educacionais especiais	Expressão utilizada em alguns países para se referir a pessoas com deficiências que necessitam de apoio educacional adicional.
Plano de educação individual	Plano/programa escrito com contribuições dos pais ou responsáveis que especifica os objetivos acadêmicos do estudante e o método para obter esses objetivos.

NT: Ver também as definições dos termos no “Glossário de Terminologia Curricular do UNESCO-IBE” (UNESCO, 2016), disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>> e no “UNESCO Thesaurus”, disponível em: <<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>>



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Representação
no Brasil

Manual para garantir inclusão e equidade na educação

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) identifica inclusão e equidade como princípios-chave para sistemas educacionais. Elaborado com base na ideia de que “todo estudante é importante e tem igual importância”, este manual destaca o papel fundamental da educação inclusiva e equitativa na transformação de sistemas educacionais do mundo todo.

O manual contextualiza e define os conceitos de inclusão e equidade, e oferece um marco de ação de avaliação que possibilita que todas as partes envolvidas do país revisem e avaliem o nível de equidade e inclusão das políticas existentes, decidam as ações necessárias para aprimorar políticas e sua implementação, e monitorem seu progresso à medida que as ações são realizadas. O manual se baseia em evidências internacionais e experiências programáticas, e fornece exemplos de todo o mundo de boas práticas das iniciativas para se criar sistemas de educação inclusiva e equitativa.



Objetivos de
Desenvolvimento
Sustentável