

IBERO-AMÉRICA INCLUSIVA

Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Publicado em 2018 pela Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), em colaboração com o Escritório Internacional de Educação (UNESCO-OIE).

© OEI, UNESCO-OEI 2018

ISBN 978-84-09-05091-8

Esta publicação é uma adaptação do documento originalmente publicado pela UNESCO, em 2017:
Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação
ISBN 978-92-3-300076-6
© UNESCO 2017

Todos os direitos reservados. Este trabalho está disponível sob uma licença da Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO; <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>).

O conteúdo desta publicação não implica a expressão de qualquer opinião por parte da OEI ou da UNESCO-OIE sobre a situação legal de qualquer país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, nem sobre a delimitação de suas fronteiras. As ideias e opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não representam necessariamente as opiniões de nenhuma das organizações.

Revisão, correção e estilo: AbroadLink Translations, S.L.

Design gráfico: Teresa de la Morena

Tradução do guia para o português: Elaine Vernek Trigo Troster

Tradução do guia para o inglês: AbroadLink Translations, S.L.

IBERO-AMÉRICA INCLUSIVA

Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América



Prefácio

OEI

A educação inclusiva parte do princípio de que o direito à educação constitui um direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa. De um ponto de vista humanista, a educação é o instrumento que permite preservar a dignidade do ser, a participação social e o desenvolvimento da personalidade e das sociedades, reconhecendo os Estados como seus garantidores e, portanto, reconhecendo o seu caráter público e universal.

A educação inclusiva ocupa uma posição central nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, roteiro internacional que foi aprovado em novembro de 2015. Em particular, o Objetivo 4, focado na educação, está intrinsecamente definido como aquele que visa *“assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”* até 2030.

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), como organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos e por meio de seu principal projeto “Metas Educativas 2021”, reflete sobre o potencial de sua ação de cooperação neste novo cenário global. Deste modo, a inclusão e a equidade educacional são apresentadas como eixo central da Segunda Meta Geral, com o objetivo de *“alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação”*.

O programa “Metas Educativas 2021” compartilha com a Agenda de Educação 2030, a firme convicção de que a educação é um direito humano que garante a realização de outros direitos, bem como uma estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social.

Reafirma que a educação inclusiva significa uma educação justa e equitativa na qual aqueles que apresentam mais dificuldade em aprender encontrem os meios e o apoio necessário, assim como o incentivo e o compromisso coletivo para superá-la.

A OEI aposta, então, na participação, no respeito mútuo, no apoio para aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem, na sensibilidade e no reconhecimento dos grupos minoritários e vulneráveis, na confiança e nas grandes expectativas como oportunidades futuras para todos os estudantes da região ibero-americana.

Mariano Jabonero Blanco
Secretário-geral da OEI

Prefácio

OIE-UNESCO

O quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), que enfatiza a necessidade de defender os sistemas educacionais inclusivos e equitativos de qualidade, nos força, em primeiro lugar, a repensar o significado destes dois conceitos e de todos os elementos com eles relacionados. Esta reflexão está permeando o “Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação”, publicado pela UNESCO, em 2017, que salienta que a inclusão e equidade educacional são dois conceitos que andam de mãos dadas e que são necessários para combater todas as formas de exclusão, dentro e fora do ambiente escolar, e com especial destaque para os grupos que têm sido e continuam a ser excluídos das oportunidades de aprendizagem.

Os sistemas educacionais podem reforçar os estereótipos sociais e culturais por meio do currículo escolar, da pedagogia, dos professores, dos materiais didáticos e de aprendizagem e dos métodos de avaliação, que dão origem a diversos tipos de práticas discriminatórias e dificultam as oportunidades de aprendizagem para todas e todos. Nesse sentido, a Ibero-América não é uma exceção. Portanto, repensar a educação inclusiva e equitativa significa encontrar soluções específicas para remover as barreiras que limitam as conquistas educacionais e criar oportunidades de aprendizagem que levem em conta as necessidades de todos os alunos, independentemente de etnia, situação migratória, condição física, social e intelectual e, evidentemente, de gênero, de modo que cada menino e cada menina sejam protagonistas na construção de um futuro próspero e sustentável.

Estas premissas também respaldam o trabalho que o Escritório Internacional de Educação da UNESCO (OIE-UNESCO) vem realizando por mais de uma década e que impulsionaram o desenvolvimento da publicação *“Alcançando todos os alunos: um pacote de recursos para promover a educação inclusiva”*. Estas premissas também assentaram as bases para o estabelecimento de acordos de colaboração de grande impacto com outras organizações internacionais, como é caso da OEI, com a qual a UNESCO-OIE vem trabalhando as questões de educação inclusiva em diferentes países da Ibero-América desde 2010.

O presente documento, *“Ibero-América inclusiva: Guia para garantir a inclusão e equidade na educação na Ibero-América”*, é o fruto mais recente dessa colaboração. Por meio de uma ampla discussão sobre políticas educacionais, currículo inclusivo, o papel dos professores e as vozes de diferentes atores, especialmente as dos estudantes, esta publicação pretende continuar promovendo, com uma visão de futuro, o que os países da região poderiam, eventualmente, estabelecer tanto nas políticas quanto nas práticas para alcançar sistemas de educação mais justos, mais equitativos e inclusivos, sabendo que a educação inclusiva é um processo que nunca termina.

Dra. Mmantsetsa Marope

*Diretora do Escritório Internacional
de Educação da UNESCO*

Agradecimentos

A coordenação conjunta desta publicação foi responsável pela sede da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (Miriam Preckler) e do Escritório Internacional de Educação da UNESCO (OIE) (Renato Opertti e Giorgia Magni), com o apoio de Álvaro Castro, Sonia Baños, Juan José Leal e Angélica Páez (OEI) e de Florence Migeon (seção de Educação para a Inclusão e a Igualdade de Gênero da sede da UNESCO). A equipe deseja expressar o seu agradecimento a Paulo Speller, a Carlos Abicalil, que foram secretário-geral da OEI e diretor-geral de Educação, Ciência e Cultura da OEI respectivamente e a Mmantsetsa Marope, diretora do OIE-UNESCO, pelo seu compromisso e apoio à promoção da contextualização da educação inclusiva em âmbito regional.

Agradecemos também aos escritórios nacionais da OEI, aos Ministérios da Educação e às organizações internacionais e da sociedade civil que trabalham em programas que promovem políticas e práticas inclusivas e equitativas de qualidade na região pelo valioso apoio prestado durante a elaboração dos quadros da versão ibero-americana dos guias. Em especial, por ordem de menção, ao Centro de Pesquisa e Desenvolvimento para a Pessoa Surda (CINDE) do Uruguai, pertencente à Associação de Surdos do Uruguai (ASUR) e à Associação de Pais e Amigos dos Sur-

dos do Uruguai (APASU); à Direção Nacional de Educação Especial do Panamá; ao Programa de Educação Intercultural Bilíngue para os Países Andinos (PROEIB Andes); ao Ministério da Educação de El Salvador; à Direção Geral de Assistência às Pessoas com Deficiência da Comunidade de Madri; ao Ministério da Educação da Argentina; ao Instituto Nacional de Esportes, Educação Física e Recreação (INDER) de Cuba e à UNICEF Cuba; ao projeto «Pimpolhos» do Brasil; à Subdiretoria Geral de Educação para Pessoas com Diferentes Capacidades ou Talentos Excepcionais de Honduras; e ao Ministério da Educação da República Dominicana.

Índice

Introdução	11
Ibero-América: uma região desigual e diversificada	13
Inclusão e equidade na educação	15
Inclusão e equidade nas agendas de desenvolvimento	15
Inclusão e equidade na política educacional	17
Educação inclusiva na Ibero-América	21
Evolução histórica dos compromissos regionais em educação inclusiva	21
Análise das políticas de inclusão e de equidade	26
Dimensão 1- Conceitos	27
1.1 A inclusão e a equidade são princípios gerais que regem todas as políticas, planos e práticas educacionais.	28
1.2 O currículo nacional e seus respectivos sistemas de avaliação estão concebidos para atender a todos os alunos de forma eficaz.	30
1.3 Todos os colaboradores que trabalham com os alunos, as alunas e suas famílias compreendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção da inclusão e da equidade na educação.	31
1.4 Existem sistemas para controlar a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos e alunas no sistema educacional.	33
Dimensão 2- Declarações de políticas	35
2.1 Os documentos importantes da política nacional de educação colocam em evidência a inclusão e a equidade	36
2.2 Os altos funcionários no âmbito nacional, distrital e escolar lideram em matéria de inclusão e equidade na educação	38
2.3 Os líderes em todos os níveis articulam objetivos políticos coerentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas	40
2.4 Os líderes em todos os níveis questionam as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais	41

Dimensão 3- Estruturas e sistemas	43
3.1 Existe uma assistência de alta qualidade para os alunos e as alunas em condições vulneráveis	44
3.2 Todos os serviços e instituições que trabalham com os alunos e as alunas e suas famílias trabalham juntos na coordenação das políticas e das práticas educacionais inclusivas e equitativas	46
3.3 Os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar os alunos e as alunas potencialmente vulneráveis	48
3.4 Existe clareza sobre o papel das instituições responsáveis pela educação especial, tais como as escolas e unidades especiais, na promoção da inclusão e da equidade na educação	50
Dimensão 4- Práticas	52
4.1 As escolas e outras instituições de ensino possuem estratégias para promover a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos em sua comunidade local	53
4.2 As escolas e outras instituições de ensino prestam apoio aos alunos e às alunas que correm o risco de fracassar, serem marginalizados e excluídos	55
4.3 Os professores e o pessoal de apoio estão preparados para responder à diversidade dos alunos e das alunas durante a sua formação inicial	57
4.4 Os professores e o pessoal de apoio têm a oportunidade de participar do desenvolvimento profissional contínuo referente às práticas inclusivas e equitativas	59
Conclusões	62
Anexo 1. Rumo à educação inclusiva	63
Anexo 2. Guia para realizar a revisão	64
Anexo 3. Marco de revisão	66
Anexo 4. Diretrizes para o plano de ação	70
Anexo 5. Fatores e população em risco de exclusão social na Ibero-América	71
Anexo 6. Conceituação do termo de educação inclusiva por países	76
Bibliografia	82

Lista de ilustrações

Lista de Imágenes:

Imagem 1: Região Ibero-americana

Imagem 2: Como a inclusão é compreendida na OEI?

Lista de Figuras:

Figura 1. Coeficiente de GINI na região da América Latina

Figura 2. Dimensões do marco de revisão de políticas

Lista de Quadros:

Quadro 1. Termos-chave

Quadro 2. Garantir o direito a uma educação inclusiva para crianças com deficiência

Quadro 3. Luzes para Aprender

Quadro 4. Reduzindo a desigualdade de gênero nas CTEM na Costa Rica

Quadro 5. A introdução de princípios e práticas inclusivas na educação no Chile

Quadro 6. Empoderando a comunidade surda no Uruguai

Quadro 7. A inclusão educacional de alunos com altas habilidades/ superdotação no Panamá

Quadro 8. Política nacional para o multiculturalismo no Paraguai

Quadro 9. Fortalecimento da liderança indígena na Bolívia

Quadro 10. Fóruns na Nicarágua que envolvem a sociedade civil na promoção de políticas educacionais

Quadro 11. Melhorando a qualidade da educação inicial para as populações afrodescendentes colombianas

Quadro 12. Sistemas integrados de escolas inclusivas em El Salvador SI-EITP

Quadro 13. Prevenção, atendimento e apoio a crianças com necessidades especiais na Espanha

Quadro 14. Um escritório virtual para a educação inclusiva na Argentina

Quadro 15. A superação de obstáculos para a inclusão em Cuba

Quadro 16. Usando a criatividade artística para a inclusão social no Brasil

Quadro 17. Apoio à formação de professores para a educação inclusiva em Honduras

Quadro 18. Fortalecendo a comunidade educativa na República Dominicana

Quadro 19. Os alunos ajudam os professores a inovar em Portugal

Siglas e acrônimos

- APASU:** Associação de Pais e Amigos dos Surdos do Uruguai
- ASUR:** Associação de Surdos do Uruguai
- BBVA:** Banco Bilbao Vizcaya Argentaria
- CEPAL:** Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEPO:** Conselhos Educativos dos Povos Originários da Bolívia
- CFIA:** Colégio Federado de Engenheiros e Arquitetos
- CIE:** Conferência Ibero-americana de Educação
- CINDE:** Centro de Pesquisa e Desenvolvimento para a Pessoa Surda
- CINE:** Classificação Internacional Normalizada da Educação
- CLADE:** Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
- CRECOVI:** Centro Regional de Coordenação e Avaliação Infantil
- CTEM:** Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.
- EIB:** Educação Intercultural Bilingue
- EITP:** Escolas Inclusivas em Tempo Integral
- EPT:** Educação para Todos
- ESF:** Fundação Energia Sem Fronteiras
- ESPA:** Escola Secundária Pedro Alexandrino
- ICPS:** International Centre for Prison Studies of the University of Essex [Centro Internacional de Estudos Penitenciários da Universidade de Essex]
- IDIE:** Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa
- INA:** Instituto Nacional de Aprendizagem
- INAMU:** Instituto Nacional da Mulher
- INDER:** Instituto Nacional de Esportes, Educação Física e Recreação
- LGE:** Lei Geral de Educação
- LGBTI:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Intersexuais
- MICITT:** Ministério da Ciência, Tecnologia e Telecomunicações da Costa Rica
- ODS:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- OEI:** Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
- OIE-UNESCO:** Escritório Internacional de Educação da UNESCO
- OIM:** Organização Internacional para as Migrações
- OMS:** Organização Mundial da Saúde
- PLANIED:** Plano Nacional Integral de Educação Digital
- PNUD:** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROEIB Andes:** Programa de Educação Intercultural Bilingue para os países andinos
- RREI:** Rede Regional pela Educação Inclusiva na América Latina
- S.A.E:** Serviço de Apoio ao Estudante
- SEAD:** Serviços Educacionais de Atenção à Diversidade
- SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SENADIS:** Secretaria Nacional de Deficiência
- UMSS:** Universidade Mayor de San Simón
- UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância

Glossário¹

Diversidade: Diferenças entre as pessoas, que podem ser baseadas em raça, etnia, gênero, orientação sexual, idioma, cultura, religião, capacidade mental e física, classe social e situação migratória.

Equidade: Assegura que a educação de todos os alunos seja considerada igualmente importante. O termo incorpora as noções de justiça e igualdade social.

Igualdade: Considerada como o tratamento idêntico no exercício dos direitos fundamentais (econômicos, sociais e culturais) que leva ao reconhecimento recíproco de todos os atores como cidadãos e cidadãs, independentemente de seu gênero, etnia e condição física, bem como de qualquer outra categoria.

Igualdade de gênero: Entendimento de que os homens e as mulheres devem ter igualdade de condições para alcançar o pleno gozo de seus direitos humanos e contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político, bem como para dele se beneficiarem.

Inclusão: Processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, a participação e as conquistas dos alunos.

Educação inclusiva: Processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional para alcançar a todos os alunos.

Plano de educação individual: Plano ou programa escrito com a colaboração dos pais que especifica os objetivos acadêmicos do aluno e o método de obtenção destes objetivos.

Integração: Os estudantes considerados como alunos com “necessidades educacionais especiais” são inseridos em um sistema regular de ensino, com algumas adaptações e recursos, mas com a condição de que eles possam se integrar em estruturas e regimentos escolares preexistentes e em um ambiente inalterado.

Integração no ensino regular: Processo de ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino durante períodos específicos em função de suas capacidades.

Educação especial: Aulas ou instruções destinadas a alunos considerados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Necessidades educacionais especiais: Termo utilizado em alguns países para se referir a meninos e meninas com deficiência que requeiram atendimento educacional especializado.

¹A maioria das definições dos termos do glossário foi extraída literalmente do documento publicado pela UNESCO, em 2017: *Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação* ISBN 978-92-3-300076-6 © UNESCO 2017

Introdução

Em 2017, a UNESCO publicou o “Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação”. Esse documento foi o resultado de um longo processo de pesquisa e de consulta que envolveu um grupo de especialistas internacionais, cujas valiosas contribuições ajudaram a enriquecer a discussão sobre a mudança de paradigma na educação inclusiva e equitativa, que se pretende impulsionar com o Guia. Essa mudança de paradigma, promovida pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4, considera a inclusão e a equidade como o DNA dos sistemas educacionais.

Partindo desse pressuposto, uma das principais tarefas proposta ao grupo de especialistas mencionado foi a criação de um marco conceitual que desse suporte a uma definição relativamente universal de inclusão e equidade. Baseado nesse marco, o Guia pretende ser um instrumento de apoio aos países para fins de revisão, desenvolvimento, implementação e acompanhamento de políticas e práticas inclusivas e equitativas, com o objetivo de gerar mudanças sistêmicas que ajudem a superar os diversos tipos de obstáculos para o desenvolvimento e a garantia de uma educação de qualidade.

Tal como foi especificado na introdução do documento original, o Guia foi enriquecido com “exemplos de iniciativas que estão contribuindo para que os sistemas de educação sejam mais inclusivos e equitativos em diversas partes do mundo” (UNESCO, 2017, pág. 10). Também foi mencionada a série de ferramentas de formação para o desenvolvimento de programas de estudos do Escritório Internacional de Educação da UNESCO (OIE-UNESCO), *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Alcançando todos os alunos: um pacote de recursos para promover a educação inclusiva],

que complementa o Guia na implantação da inclusão nas instituições de ensino e nas salas de aula. Além disso, a atualização das diretrizes sobre políticas de inclusão na educação da UNESCO de 2009 representa um importante precedente para obter uma visão mais ampla do conceito de educação inclusiva.

Tendo em vista o exposto anteriormente, o guia desenvolvido para o contexto ibero-americano pode ser considerado como um segundo passo no processo de expansão e refinamento do conceito de educação inclusiva focada nos contextos regionais. Este documento surge a partir da convergência de duas situações: por um lado, da obrigação de participar e manifestar que os países ibero-americanos têm demonstrado a sua vontade e compromisso de transformar seus sistemas educacionais por meio de políticas públicas e práticas mais inclusivas e equitativas; e, por outro lado, da necessidade de aprofundar a reflexão sobre a realidade educacional dos países da região, cuja história tem sido marcada por uma grande desigualdade socioeconômica, pobreza e exclusão, tornando-a a região mais desigual do mundo (OEI, 2010).

Este Guia contém uma seleção de práticas eficazes relacionadas à equidade e à inclusão nos sistemas educacionais ibero-americanos, identificadas pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e com o apoio do Escritório Internacional de Educação da UNESCO (OIE-UNESCO). Seus principais destinatários e usuários são os principais atores do sistema educacional, tais como tomadores de decisão, responsáveis pela formulação de políticas educacionais nacionais, especialistas e profissionais envolvidos nos processos de mudança educacional e curricular, líderes e supervisores escolares, professores, formadores de formadores, estudantes, famílias e representantes da comunidade.

Com base nessas premissas, o documento “Ibero-América inclusiva: Guia para garantir a inclusão e a equidade na Ibero-América” é constituído por:

1. Uma introdução, em que se expõe o contexto ibero-americano no qual se identifica a realidade regional a partir de diferentes dimensões (étnico-racial, socioeconômica, de gênero e territorial) e os principais fatores associados às suas desigualdades estruturais;

2. Uma primeira parte, que aborda a discussão sobre a inclusão e a igualdade no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda de Educação 2030, cujo texto corresponde literalmente ao Guia da UNESCO original, incorporando o marco das políticas, acordos e programas regionais da Ibero-América sobre a educação inclusiva, analisados a partir de uma perspectiva histórica e na qual se enquadra o programa regional “Metas Educativas 2021” da OEI. Esta parte foi enriquecida com a análise do significado de inclusão e equidade educacional na Ibero-América. Além disso, o Anexo 1 apresenta as principais etapas da evolução da educação inclusiva desde a década de 1990 até o presente, enquanto os Anexos 5 e 6 fornecem uma análise mais profunda da situação regional;

3. Uma segunda parte, que se centra na análise das políticas de inclusão e equidade, cuja estrutura central, juntamente com os Anexos 2, 3 e 4, também foi literalmente extraída do Guia da UNESCO original e, da mesma forma, foi enriquecido com exemplos pertinentes relativos à Ibero-América; e

4. Uma seção de conclusões, que discute sobre o que foi feito e descreve o que poderia ser feito na região para conduzir à criação de sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

Ibero-América: uma região desigual e diversificada

Como região, a Ibero-América representa o grupo de 22 países que historicamente fizeram parte dos reinos da Espanha e de Portugal. Tais países são: Argentina, Andorra, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, Espanha, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. Ela diferenciada da região da América Latina, na medida em que esta inclui o conjunto de países localizados no continente americano que têm como língua materna o espanhol, o português e o francês, conforme especificado pela Real Academia Espanhola (2014).

Em 2014, a região ibero-americana tinha uma população estimada de 634,7 milhões de habitantes (9% da população mundial) (Banco Mundial, 2015). No entanto, este número aumentou para 104,2 milhões de habitantes nos últimos dez anos (OEI, 2016).

A Ibero-América abrange realidades nacionais muito diversas, não apenas do ponto de vista educacional e cultural, mas também em termos de seus indicadores gerais de desenvolvimento econômico e social, que tornam a região, tal como indicado na introdução, na mais desigual do mundo. Muitos aspectos e fatores contribuem para essa desigualdade. É verdade que nas últimas décadas, verificam-se avanços significativos no sentido da igualdade e da equidade, mas ainda há muito por pensar e fazer para reduzir as desigualdades socioeconômicas que afetam os diferentes países (OEI, 2010).

O problema da desigualdade na região está basicamente relacionado com a alta concentração de renda apresentada no decil mais alto, o que produz um círculo vicioso, porque, havendo maior concentração, o crescimento dos países dificilmente será traduzido de forma rápida em melhorias das condições dos mais pobres (PNUD, 2016).

Imagem 1: Região Ibero-Americana



Fonte: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

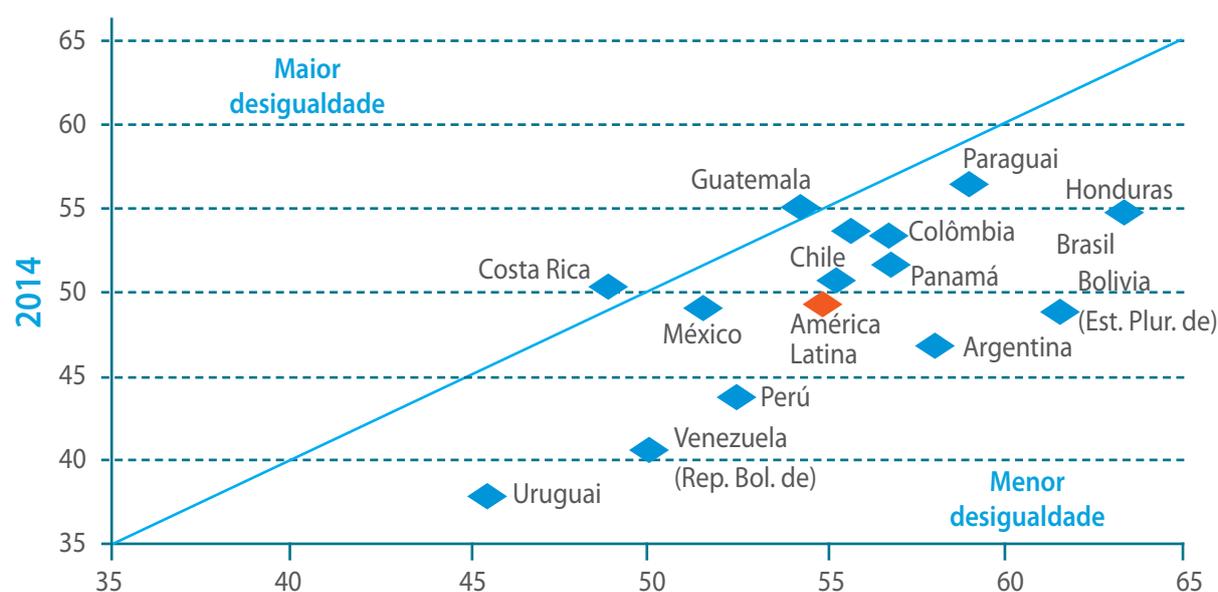
Entre 2008 e 2015, observa-se uma redução da desigualdade na distribuição de renda na maioria dos países da região e, em especial, na América Latina (quadro 1). A taxa de declínio do coeficiente de Gini no período mais recente (2012-2015) diminuiu pela metade (equivalente a -0,6% ao ano), em comparação com o registrado entre 2008 e 2012 (equivalente a -1,2% ao ano) (CEPAL, 2016a). Esta situação, que se deve ao aumento relativo dos rendimentos do quintil inferior com relação ao quintil superior, estendeu-se de forma generalizada às diferentes fontes de renda familiar, principalmente, aos rendimentos profissionais (tanto dos trabalhadores assalariados quanto do trabalho por conta própria), às aposentadorias e às transferências.

No entanto, apesar da melhora mostrada por dados recentes, a redução da pobreza média tem sido moderada nas últimas décadas e houve dificuldades em cumprir a meta dos Objetivos de Desenvol-

vimento do Milênio relativa à redução da pobreza pela metade entre 1990 e 2015 (CEPAL, 2016a). Além das desigualdades estruturais na região, existe a crescente diversidade cultural, que contribui para uma maior complexidade nos processos de exclusão e fragmentação social (López, 2008). Portanto, o desafio de superar as desigualdades em termos econômicos e a procura de respostas mais satisfatórias para o problema da exclusão social, política e cultural de grande parte da população continuam pendentes (OEI, 2014b).

Considerando que a exclusão se manifesta em diversos âmbitos do desenvolvimento social, entre os quais a educação é um fator crucial que pode reproduzir, aumentar ou diminuir desigualdades, é necessário enfatizar a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas para reduzir as desigualdades e contribuir para alcançar sociedades mais justas e inclusivas.

Figura 1. Coeficiente de Gini na região da América Latina



Fonte: CEPAL (2016a)

Inclusão e equidade na educação

Inclusão e equidade nas agendas de desenvolvimento²

O direito de todos os meninos e meninas à educação é afirmado em numerosos tratados e textos internacionais e foi ratificado em instrumentos juridicamente vinculativos ou não³. Portanto, os Estados têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de *todos os estudantes* à educação (UNESCO, 2014).

Nos últimos 15 anos, foram identificados progressos internacionais significativos na expansão do acesso à educação, especialmente no âmbito primário. Entretanto, de acordo com os números mais recentes da UNESCO, cerca de 263 milhões de crianças e jovens entre 6 e 17 anos de idade, a maioria delas meninas, atualmente não frequentam a escola (Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2016). As projeções indicam que 25 milhões dessas crianças nunca chegarão a pôr o pé na sala de aula. Existem importantes disparidades de gênero, uma vez que as meninas representam dois terços do total de crianças que não frequentam a escola.

Em comparação com as crianças de famílias mais ricas, a probabilidade das crianças que vivem em lares mais pobres não frequentarem a escola é quatro vezes maior, e a probabilidade de que elas não consigam terminar o ensino fundamental é cinco vezes maior (Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2016).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são baseados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e nos objetivos da Educação para Todos (EPT) - movimento global para assegurar uma educação básica de qualidade para todos os meninos, as meninas, os jovens e os adultos - e especificam o tipo de educação que é necessário no mundo de hoje. O ODS 4 incentiva os países a “*assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”.

A comunidade educacional mundial adotou o Marco de Ação da Educação 2030 para avançar em direção ao alcance do ODS 4 e seus objetivos. O Marco enfatiza a necessidade de abordar todas as formas de exclusão e marginalização. Em particular, o Marco insta a abordar as desigualdades relacionadas com acesso, participação, processos e resultados da aprendizagem, prestando uma atenção especial à desigualdade de gênero. Isso inclui esforços para permitir que os sistemas educacionais sirvam a todos os alunos, com foco naqueles que têm sido tradicionalmente excluídos das oportunidades de educação. Entre os estudantes excluídos encontram-se os provenientes das famílias mais pobres, das minorias étnicas e linguísticas, dos povos indígenas e as pessoas com necessidades especiais e deficiências⁴.

²Veja o Anexo 1, para mais informações sobre os principais eventos internacionais que levaram a uma educação mais inclusiva.

³Isto inclui, por exemplo, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1960), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera da Educação (1960), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a resolução aprovada pela Assembleia Geral sobre o direito à educação em situações de emergência. Veja: UNESCO, 2015: Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Paris, UNESCO.

⁴Aqui termina a parte extraída literalmente do documento publicado pela UNESCO, em 2017: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação. ISBN 978-92-3-300076-6. © UNESCO 2017.

A visão da educação dos ODS não se desvia de forma alguma do que já havia sido acordado em 2010 nas Metas Educativas 2021 da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que compartilha com a Agenda 2030 e o ODS 4 a certeza de que a educação é a principal estratégia para promover a coesão e a inclusão social e alcançar um progresso verdadeiro. Além disso, vários temas convergem nas prioridades propostas em ambas as iniciativas, sendo uma delas o importante papel da inclusão e a erradicação de todas as formas de exclusão e marginalização na educação (OEI, 2016).

Em 2010, a OEI lançou o projeto “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, onde foi definido um conjunto de metas com objetivos ambiciosos: melhorar a qualidade e a equidade na educação para combater a pobreza e a desigualdade e, assim, favorecer a inclusão social. O projeto, aprovado pela XX Conferência de Ministros da Educação e endossado na XX Conferência Ibero-americana de Chefes de Estado e de Governo em Mar del Plata, constituiu-se como uma das iniciativas de maior alcance e importância que vem sendo implementada nos últimos anos pela Comunidade Ibero-americana de Nações.

No âmbito das Metas 2021, considera-se necessário estabelecer um programa específico de ação inclusiva para dar força e visibilidade a um dos desafios mais importantes que assegure a equidade educacional e a educação na diversidade como um direito que deve se concretizar nas escolas, tanto no acesso quanto na permanência e promoção dos alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais ou pessoais.

O programa ressalta cinco linhas de ação: 1) as populações afrodescendentes; 2) a interculturalidade bilíngue; 3) a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; 4) as populações vulneráveis; e 5) a melhoria do acesso e da permanência das meninas nas escolas, bem como a garantia de todos os seus direitos educacionais de forma transversal a todos eles.

O programa “Metas Educativas 2021” centra sua ação na atenção educacional à diversidade de estudantes e aos grupos com maior risco de exclusão, de forma que: a) seja promovida a aprendizagem do aluno por meio de conteúdos culturais e linguísticos dos povos indígenas e de afrodescendentes na região; b) seja melhorado o acesso e a permanência das meninas na escola e sejam assegurados todos os seus direitos educacionais; c) seja fortalecida a educação de grupos com necessidades educacionais especiais derivadas de qualquer tipo de deficiência; d) seja favorecida a integração educacional de estudantes imigrantes nos países de destino e seja assegurado o adequado desenvolvimento educacional de crianças e jovens cujos pais tenham emigrado; e) seja impulsionada para a melhoria da vida e para a visibilidade das manifestações culturais dos afrodescendentes e das populações nativas; e f) seja melhorado o acesso dos povos originários e afrodescendentes ao sistema educacional, desde a primeira infância até o nível técnico superior e a universidade.

Deste modo, é adquirida a consciência de que a Ibero-América é uma região estratégica para a atuação no alcance das prioridades de desenvolvimento até 2030, entre as quais se destaca o trabalho da educação inclusiva. Além disso, apesar dos avanços ainda pendentes, a região possui o ímpeto necessário para conseguir que a educação seja um direito de todas e todos.

Inclusão e equidade na política educacional

A mensagem central é simples: **todos os estudantes são igualmente importantes**. No entanto, é complicado tentar colocar esta mensagem em prática. É possível que a concretização desta mensagem exija mudanças na teoria e na prática em todos os níveis do sistema educacional, desde os professores em sala de aula e outras pessoas que trabalham diretamente em experiências educacionais até os responsáveis pela política nacional.

A política educacional pode influenciar e apoiar o pensamento e as práticas inclusivas, estabelecendo a igualdade no gozo do direito à educação de todas as pessoas e definindo as formas de ensino, apoio e liderança que constituem a base de uma educação de qualidade para todos e todas (UNESCO, 2015b).

Para a criação de políticas inclusivas e equitativas é necessário reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surgem a partir de aspectos do próprio sistema educacional. Tais aspectos incluem a maneira em que os sistemas educacionais estão organizados atualmente, os métodos de ensino que são praticados, o ambiente de aprendizagem e as formas e meios pelos quais se baseia e se avalia o progresso dos alunos.

Mais importante ainda é transformar esse reconhecimento em reformas concretas, **visualizando as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem**. As diferenças podem atuar como um catalisador da inovação que pode beneficiar todos os alunos, independentemente de suas características pessoais e circunstâncias em casa.

A incorporação dos princípios de equidade e inclusão à política educacional implica:

- ◆ Valorizar a presença, a participação e as conquistas de todos os estudantes, independentemente de seus contextos e características pessoais.
- ◆ Reconhecer os benefícios da diversidade dos alunos e alunas, conviver com as diferenças e aprender com elas.
- ◆ Coletar, comparar e avaliar evidências sobre as barreiras de acesso das crianças à educação, à participação e às realizações, prestando especial atenção aos alunos e alunas que possam estar mais expostos ao fracasso, à marginalização ou à exclusão.
- ◆ Alcançar um entendimento comum de que os sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos têm o potencial de promover a igualdade de gênero, reduzir as desigualdades, desenvolver as capacidades dos professores e do sistema; e promover os ambientes de aprendizagem. Estes diversos esforços, por sua vez, contribuirão para uma melhoria geral na qualidade da educação.
- ◆ Mobilizar os principais atores-chave do sistema educacional e da comunidade para proporcionar as condições para a aprendizagem inclusiva e uma compreensão mais ampla dos princípios de inclusão e equidade.
- ◆ Aplicar as mudanças de forma eficaz e monitorar o seu impacto, reconhecendo que a consecução da inclusão e da equidade na educação é um processo contínuo, não apenas um esforço isolado.

Quadro 1. Termos-chave

A **inclusão** é um processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, a participação e o progresso de todos os alunos e alunas.

A **equidade** consiste em assegurar que haja uma preocupação com a justiça, de modo que a educação de todos os alunos e alunas seja considerada igualmente importante



© UNESCO/IDAC

A introdução dos princípios de equidade e inclusão na política educacional também exige que outros setores, como a saúde, o bem-estar social e os serviços de proteção infantil se comprometam a assegurar um marco legislativo e administrativo comum para uma educação inclusiva e equitativa.

Muitos fatores podem contribuir para facilitar ou inibir as práticas inclusivas e equitativas dentro dos sistemas educacionais. Alguns desses fatores são as capacidades e atitudes dos professores, as infraestruturas, as estratégias pedagógicas e o currículo. Os ministérios de educação controlam diretamente todas essas variáveis ou podem exercer uma influência considerável sobre elas.

O marco proposto nesta publicação analisa as principais dimensões e características da política educacional. Se este marco receber o apoio legislativo, institucional e de recursos necessários, poderá ser considerado fundamental na criação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos⁵.

⁵Aqui termina a parte extraída literalmente do documento original publicado pela UNESCO, em 2017:

Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação

ISBN 978-92-3-300076-6

© UNESCO 2017.

Quadro 2. Garantir o direito a uma educação inclusiva para crianças com deficiência



As crianças com deficiência estão entre os grupos de crianças mais marginalizadas e excluídas; elas geralmente estão privadas do direito à educação de qualidade (OMS e Banco Mundial, 2011). As políticas variam consideravelmente em todo o mundo, e alguns países dão prioridade à educação dessas crianças em diferentes contextos: escolas e centros especiais; aulas especiais em escolas integradas; ou escolas inclusivas que trabalham para identificar e remover os obstáculos, e para permitir que todos os alunos participem e aprendam em ambientes comuns. A criação de escolas com abordagens inclusivas é amplamente considerada desejável pela igualdade e pelos direitos humanos, e tem benefícios educacionais, sociais e econômicos (UNESCO, 2001). Neste sentido, é de suma **importância considerar o envolvimento das comunidades e das famílias na promoção dos direitos a uma educação inclusiva.**

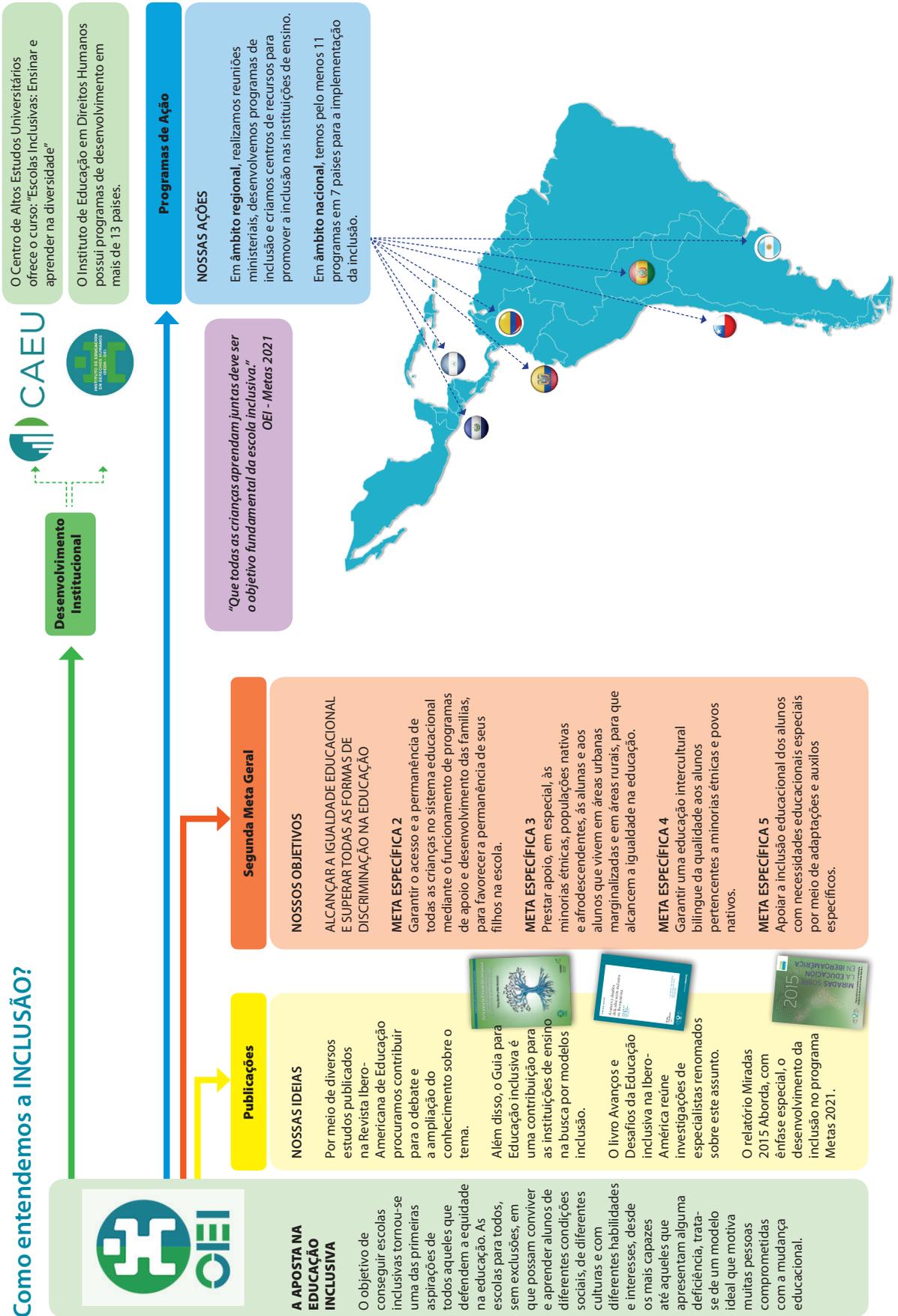
Vale ressaltar o papel ativo da **Rede Regional pela Educação Inclusiva na América Latina (RREI)** na região, que é uma coalizão de organizações de e para pessoas com deficiência, membros de famílias e organizações de direitos humanos da Argentina, do Brasil, da Colômbia, do Paraguai, do Peru e do Uruguai, fundada em 2015, que **trabalha pelo direito das pessoas com deficiência de receber educação inclusiva em uma escola para todos.**

O objetivo do RREI é realizar ações coordenadas para que toda a sociedade e o grupo de pessoas com deficiência, famílias e aliados contribuam para a promoção do direito a uma educação inclusiva para os alunos com deficiência. Essas ações coordenadas têm o propósito final de influenciar politicamente no âmbito nacional, regional e internacional, para que os Estados assegurem o direito de todas as pessoas a uma educação inclusiva.

Para mais informações, visite o site: <http://rededucacioninclusiva.org>

⁶Aqui termina a parte extraída literalmente do documento original publicado pela UNESCO, em 2017:
Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação
ISBN 978-92-3-300076-6
© UNESCO 2017.

Imagem 2: Como a inclusão é compreendida na OEI?



Fonte: própria

Educação inclusiva na Ibero-América

Evolução histórica dos compromissos regionais em educação inclusiva

Desde 1988, a Conferência Ibero-Americana de Educação (CIE) é realizada regularmente, reunindo os Ministros de Educação dos 22 países da Ibero-América. Nas conferências, são estabelecidas as prioridades na educação para a região e as ações que devem ser concretizadas. Em 1991, foram estabelecidas as Cúpulas Ibero-Americanas de Chefes de Estado e de Governo, que são compostas por reuniões do mais alto nível tanto regional quanto internacional.

Na primeira declaração da CIE, a educação é definida como eixo prioritário das relações entre os países membros. Isso se reflete na II CIE (1992), que prioriza o papel fundamental da educação para a democracia, o desenvolvimento econômico e social. A V CIE (1995) considera a educação como um investimento social, afirmando que “somente desta forma será possível garantir condições equitativas capazes de enfrentar as desigualdades sociais que nossos países não conseguiram superar, com especial atenção às realidades particulares, idade, sexo, condição socioeconômica, etnia, religião, cultura e língua” (Declaração de Buenos Aires, 1995), além da qualidade e equidade educacional em todos os níveis e ao longo da vida. A posterior V Cúpula Ibero-Americana (1995) estabelece a educação como um fator de coesão da comunidade ibero-americana e afirma que “as políticas educacionais devem ser políticas de Estado, com base no consenso e na participação de todos os setores sociais, a fim de garantir o acesso à educação para toda a população sem qualquer distinção” (Declaração de Bariloche, 1995).

Da mesma forma, a IX CIE (1999), cujo tema era “Qualidade da educação: equidade, desenvolvimento e integração face ao desafio da globalização”, destaca a importância de uma educação de qualidade para todos os habitantes da Ibero-América, enfatizando

o fato de que alcançar a equidade educacional não se limita apenas a alcançar o acesso universal aos serviços educacionais, mas também implica em utilizar métodos de aprendizagem personalizados que possam atender às diferentes necessidades apresentadas diariamente pelos alunos. Além disso, a IX CIE especifica a relevância e o impacto positivo de políticas compensatórias orientadas para a alocação de recursos e esforços pedagógicos, desde os níveis de ensino básico até o ensino superior, aos estudantes pertencentes aos setores mais vulneráveis da população, ampliando assim suas oportunidades de permanecer nas escolas e concluir seus estudos.

Em suma, a IX CIE reconhece a necessidade de implementar políticas e programas compensatórios para expandir as oportunidades dos grupos mais vulneráveis; promover programas educacionais existentes, tais como a educação rural e a educação inicial; fomentar uma educação que contribua para a conservação das culturas indígenas; fortalecer e proteger os direitos de grupos marginalizados, tais como os meninos e as meninas, os jovens e as jovens e os deficientes e as deficientes, entre outros.

A XIII CIE (2003) reconhece o papel da educação na redução das desigualdades e na prática da inclusão social, com especial destaque para o uso e a formação em tecnologias da informação e em comunicação, cuja utilização é fundamental para a redução e consequente eliminação do fosso digital. Também foram estabelecidas ações alinhadas com as metas da Educação para Todos (2000), além de continuar com as linhas em educação indígena e intercultural, ampliação de cobertura da educação inicial, prevenção da exclusão e compensação para os alunos com necessidades especiais, entre outras.

A XIV CIE (2004) e a posterior XIV Cúpula Ibero-Americana, com o tema “Educar para Progredir”, reiteram a necessidade de investir recursos econômicos adequados para a educação de grupos vulneráveis, tais como indígenas e migrantes, uma vez que a alocação de recursos adequados pode levar à inclusão produtiva e social de membros destes grupos. Estas conferências também focaram na necessidade de erradicar o trabalho infantil e na importância dos esforços realizados para alcançar uma igualdade de gênero no acesso à educação, bem como de jovens e adultos excluídos do processo educacional.

Já a XVII CIE (2007), que esteve focada em questões de coesão social e políticas inclusivas, coloca em evidência a necessidade do Estado de promover “políticas educacionais que reforcem a inclusão e a coesão social e o sentido de participação, por meio da promoção da qualidade e da equidade educacional, sua vinculação com o sistema produtivo, para alcançar, com isso, sociedades mais justas, com melhores oportunidades para todos, maiores níveis de bem-estar e tornando possível a construção da cidadania” (Declaração de Valparaíso, 2007). Além disso, é reafirmado “o compromisso de prevenir, corrigir e reverter, nos sistemas de educação, qualquer forma de discriminação, especialmente por meio do reconhecimento à equidade de gênero, à diversidade étnica, à multiculturalidade e desenvolvendo um modelo de escola segura na região” (ibid.).

As CIEs posteriores constituíram a sustentação política e programática que preparou o caminho para a criação das Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), estabelecidas na XX Cúpula Ibero-Americana. O objetivo destas metas é “alcançar sistemas educacionais inclusivos que garantam o desenvolvimento social e econômico da Ibero-América, promovendo sua difusão e socializa-

ção” (Declaração de Buenos Aires, 2010). Desta forma, a inclusão e a equidade são mencionadas na Segunda Meta Geral, que busca “alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação”, e que também consiste em quatro metas específicas: (1) garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no sistema educacional mediante o funcionamento de programas de apoio e desenvolvimento das famílias, para favorecer a permanência de seus filhos na escola; (2) prestar apoio, em especial, às minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes, às alunas e aos alunos que vivem em áreas urbanas marginalizadas e em áreas rurais, para que alcancem a igualdade na educação; (3) garantir uma educação intercultural bilíngue de qualidade aos alunos pertencentes a minorias étnicas e povos nativos; e (4) apoiar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio de adaptações e auxílios específicos. Há também outras metas incluídas no âmbito da inclusão e da equidade, como a Sétima Meta Geral, que visa “oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida”.

Em 2015, foi realizada a Jornada Ibero-Americana de Cooperação em Educação Inclusiva, onde foram definidas as prioridades da OEI em termos de educação inclusiva na região, tais como o desenvolvimento de pesquisas em inclusão no âmbito regional, campanhas de promoção, espaços de formação, etc.

Em 2016, após a aprovação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), foi acordado na XXV CIE que a OEI coordenaria “a continuidade do programa Metas Educativas 2021” em sinergia com a Agenda de Educação 2030”, visto que muitas metas coincidem com as propostas da Agenda 2030, como em nosso caso, o ODS 4.

Quadro 3. Luzes para aprender

Luzes para aprender é um projeto liderado pela OEI, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, que tem como objetivo levar energia solar e acesso à internet para mais de 55.000 escolas na Ibero-América, a maior parte delas situadas em zonas rurais e de difícil acesso. **A iniciativa *Luzes para aprender* surge no marco das Metas Educativas 2021 e visa abordar os desafios não resolvidos na região ibero-americana, como o acesso a uma educação pública de qualidade que proporcione melhores oportunidades para as meninas e meninos e que lhes permita combater a pobreza e a desigualdade.** A OEI, consciente desta situação e considerando que a qualidade da educação é uma das questões mais importantes para obter um equilíbrio social entre os cidadãos, propôs um projeto para contribuir para a melhoria da educação para todos os meninos e meninas que não têm acesso a uma educação adequada devido à falta de recursos. Com *Luzes para aprender* se pretende reduzir o fosso digital e acabar com o isolamento das comunidades rurais, que historicamente têm ficado para trás dos avanços tecnológicos, facilitando seu acesso às tecnologias da comunicação, com a intenção de promover o seu desenvolvimento educacional, econômico, social e cultural. Este projeto também abre uma porta para os processos de participação comunitária, considerando a escola como um local de encontro e lazer para a comunidade. *Luzes para aprender* conta, até este momento, com o apoio de numerosas instituições públicas e entidades privadas, entre outras, o BBVA, a Fundação Endesa, a Fundação Mapfre, a Fundação SM, a Fundação Telefônica e a Iberia, bem como a Assessoria da Fundação Energia Sem Fronteiras (ESF).

Para mais informações, visite o site: <http://luzesparaaprender.org/web/>



Além disso, sob as premissas das novas agendas de desenvolvimento para garantir oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos os alunos, em setembro de 2015, todos os países ibero-americanos se comprometeram com a renovação do mar-

co de ação dos objetivos de desenvolvimento em todo o mundo por meio da aprovação e adoção da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e, em particular, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Esse compromisso resultou em uma nova agenda que considera tanto na teoria quanto na prática a complementaridade entre o desenvolvimento econômico e ambiental, o crescimento e a equidade, a competitividade e a coesão social, bem como o estabelecimento de um novo equilíbrio entre o Estado democrático, a economia, a cidadania, a responsabilidade social e as liberdades individuais e coletivas, com o objetivo de “reduzir a desigualdade nos países e entre eles”, que está claramente expressado no lema “que ninguém seja deixado para trás” (CEPAL, 2016a).

A peça central desta nova agenda para reduzir as diferenças socioeconômicas na região é a educação e, em particular, as políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas. No que diz respeito à educação inclusiva, 20 dos 22 países da Ibero-América têm sua própria conceituação de educação inclusiva, determinada por leis, resoluções e decretos ministeriais, diretrizes, planos e políticas nacionais de educação. Apesar das diferenças nas definições, existem conceitos básicos que são observados na maioria dos países, como por exemplo, a ideia da educação inclusiva como uma forma de superar qualquer barreira tanto de acesso quanto de oportunidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, dos grupos mais vulneráveis, utilizando práticas de aprendizagem personalizadas capazes de atender às diversas necessidades. Tudo isso está favorecido por uma transformação estrutural não somente do sistema educacional, mas também dos ambientes de aprendizagem que incentivam a participação da comunidade. Do mesmo modo, destaca-se o fato de que, na maioria dos países, a diversidade é considerada um elemento enriquecedor.

Este último aspecto sobre a diversidade é extremamente relevante em uma região onde a desigualdade é essencialmente étnico-racial, socioeconômica, de gênero e territorial, ao lado daquelas associadas ao ciclo de vida e onde muitos grupos têm oportunidades de aprendizagem limitadas ou estão completamente excluídos dos sistemas educacionais por serem “diferentes”, como no caso das populações afrodescendentes, indígenas e migrantes; as meninas, as mulheres jovens e as mulheres; os estudantes da comunidade LGBTI e as pessoas com alguma deficiência entre outros. Considerar a diversidade como um elemento enriquecedor, complementar ao combate às desigualdades, obriga-nos a ir além da classificação dos alunos e das alunas em grupos de atendimento especial a concentrar-nos mais nas características individuais e na singularidade de cada aluno para incentivar aprendizagens personalizadas. Entretanto, as características dos grupos vulneráveis devem ser levadas em conta ao formular políticas educacionais inclusivas⁷. As políticas de diversidade e de redução da desigualdade se complementam e andam de mãos dadas.

Ainda restam dúvidas sobre como os sistemas educacionais da região podem se tornar realmente inclusivos e equitativos, e que medidas devem ser tomadas para incluir tanto as vozes quanto o conhecimento dos grupos mais marginalizados e transformá-los em uma fonte valiosa de ensino e de aprendizagem. No próximo capítulo, apresentamos algumas questões-chave referentes a quatro dimensões que possibilitam a reflexão sobre as formas de alcançar sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

⁷Consulte o Anexo 5, para obter mais informações sobre os fatores e as populações de risco na Ibero-América.

Quadro 4. Reduzindo a desigualdade de gênero nas CTEM na Costa Rica



© Steve Delerport

Na Ibero-América, tanto na educação básica quanto na educação de jovens, o currículo, a pedagogia, os professores e os materiais didáticos são fontes de discriminação e estereótipos que constituem obstáculos às oportunidades de aprendizagem das alunas. Devido a esta discriminação e estereótipos, por exemplo, as meninas e as mulheres jovens não são incentivadas a estudar disciplinas como CTEM, o que limita não apenas as oportunidades de desenvolvimento individuais, mas também as oportunidades para o desenvolvimento nacional.

Na Costa Rica, destaca-se a criação dos Encontros de Mulheres em Ciência e Tecnologia para promover a participação e reconhecimento das mulheres, meninas e adolescentes em diferentes campos da ciência e da tecnologia, evidenciando a importância do investimento na educação das mulheres para o desenvolvimento socioeconômico do país. Entre as principais atividades realizadas, encontram-se as mesas-redondas, os fóruns de cinema e espaços para compartilhar experiências com os profissionais em ciência e tecnologia, além de workshops sobre robótica.

Estes encontros fazem parte das iniciativas empreendidas em matéria de gênero e da promoção das vocações científicas e tecnológicas das meninas e das adolescentes pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Telecomunicações (MICITT), o Instituto Nacional de Aprendizagem (INA), o Instituto Nacional da Mulher (INAMU), o Colégio Federado de Engenheiros e Arquitetos (CFIA) e a Intel Costa Rica. Vale ressaltar que, com o apoio da OEI Costa Rica, os Encontros de Mulheres em Ciência e Tecnologia atingiram as regiões, conseguindo que os jovens residentes fora da área metropolitana sejam estimulados a seguir carreiras científico-tecnológicas e procurem soluções futuras para os problemas locais em suas comunidades.

Para mais informações, visite o site:

<http://www.oecostarica.org/Oei/Noticia/encuentro-mujeres-en-ciencia-y-tecnologia-realizado-en-san-jose>

Análise das políticas de inclusão e de equidade⁸

Seja em âmbito regional, nacional ou local, os países podem utilizar o marco de revisão de políticas apresentado neste guia de três formas: para avaliar a atenção dada pelas políticas de educação existentes à equidade e à inclusão; para elaborar e implementar planos de ação em prol do avanço na política educacional; e para monitorar o progresso à medida que as políticas são aplicadas. Este marco de revisão de políticas é baseado no desenvolvimento do marco originalmente proposto para a 48ª reunião da Conferência Internacional de Educação e está relacionado com a publicação *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Alcançando todos os alunos: um pacote de recursos para promover a educação inclusiva].

Vale mencionar que a 48ª reunião da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, na Suíça, em novembro de 2008, foi um marco fundamental no estabelecimento das bases para a nova mudança de paradigma na educação inclusiva promovida pela UNESCO. Durante este encontro, os atores-chave do sistema educacional de 153 países reconheceram a necessidade de dar um sentido renovado à conceituação da educação inclusiva, avançando a partir de uma abordagem centrada apenas em alunos com deficiência para outra direcionada a todos os alunos. Neste novo marco, a inclusão consiste em transformar os sistemas educacionais e adaptá-los às necessidades de cada aluno, que é exatamente a base que vem permeando

a elaboração deste documento e de sua versão anterior, elaborada pela UNESCO, em 2017.

Pesquisas internacionais identificaram quatro dimensões consideradas fundamentais para a criação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos (Figura 2). Esta seção descreve estas dimensões de forma pormenorizada e apresenta exemplos de iniciativas em diferentes partes do mundo que estão contribuindo para tornar os sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

Cada dimensão possui quatro características que a definem. Estas características constituem a base do marco de autoavaliação.

Figura 2. Dimensões do marco de revisão de políticas



Fonte: Adaptado de OIE-UNESCO, 2016

⁸Neste capítulo, a estrutura central da análise das políticas de inclusão e de equidade, a discussão das quatro dimensões, os quadros 9, 11 e 20 e os Anexos 2, 3 e 4, foram extraídos literalmente do documento original publicado pela UNESCO, em 2017: *Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação* ISBN 978-92-3-300076-6 © UNESCO 2017

Dimensão 1 - Conceitos

Características principais

- 1.1** A inclusão e a equidade são princípios gerais que regem todas as políticas, planos e práticas educacionais.
- 1.2** O currículo nacional e seus respectivos sistemas de avaliação estão concebidos para atender a todos os alunos de forma eficaz.
- 1.3** Todos os colaboradores que trabalham com os alunos, as alunas e suas famílias compreendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção da inclusão e da equidade na educação.
- 1.4** Existem sistemas para controlar a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos e alunas no sistema educacional.

1.1 A inclusão e a equidade são princípios gerais que regem todas as políticas, planos e práticas educacionais

A inclusão e a equidade são princípios fundamentais que deveriam guiar *todas* as políticas, planos e práticas educacionais, em vez de serem o foco de uma política específica. Estes princípios reconhecem que a educação é um direito humano e é a base para que as comunidades sejam mais equitativas, inclusivas e coesas (Vitello e Mithaug, 1998).

Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade é também o reconhecimento do valor intrínseco da diversidade e do respeito pela

dignidade humana (UNESCO, 2015a). Desta forma, as diferenças são aspectos considerados positivos, tais como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre os meninos, as meninas, jovens e adultos, e para promover a igualdade de gênero. Não se trata apenas de garantir o acesso à educação mediante os princípios de inclusão e equidade, mas também de oferecer espaços de aprendizagem e pedagogias de qualidade que permitam que os alunos progridam, compreendam suas realidades e trabalhem por uma sociedade mais justa.



© OEI

Quadro 5. A introdução de princípios e práticas inclusivas na educação no Chile

Há várias décadas, o Chile realiza políticas direcionadas a estudantes em situação de maior vulnerabilidade e desigualdade educacional que assegurem o direito de todos a uma educação de qualidade. Segundo dados da UNICEF, existem 300.000 meninos(as) e jovens fora do sistema escolar (UNICEF, 2012). A recente **Lei de Inclusão Escolar, que entrou em vigor em 1º de março de 2016, estabelece o princípio de integração e inclusão pelo qual o sistema propenderá para a eliminação de todas as formas de discriminação arbitrária que impeçam a aprendizagem e a participação dos alunos** (art. 1.º, numeral 1, letra e da Lei n.º 20 845/2015).

O termo “inclusão” é definido como “a construção de comunidades educativas de aprendizagem, encontro, participação e reconhecimento da diversidade daqueles que as integram, que constroem e enriquecem sua proposta educacional baseada nas suas diferenças e particularidades, favorecendo que todos os alunos e alunas possam desenvolver uma trajetória educacional relevante, adequada e de qualidade” (Ministério da Educação, 2016).

Neste contexto, **o programa de educação inclusiva do Chile pretende contribuir para o desenvolvimento de escolas com abordagens inclusivas** por meio do fortalecimento das habilidades dos professores e de diferentes atores educacionais, da colaboração e do intercâmbio entre escolas e entre universidades e da geração e difusão de conhecimentos e ferramentas que sirvam para a tomada de decisões políticas, o fortalecimento das práticas educacionais e os processos de formação:

Entre os esforços, são contempladas diferentes linhas de atuação:

- 1.** Cursos de qualificação, formação de professores e outras partes interessadas do sistema educacional em educação inclusiva, promovidos pelo Ministério da Educação, tais como a II edição do curso “Desenvolvimento de competências para o trabalho educacional a partir de uma abordagem inclusiva”, organizado pelo Ministério da Educação, a OEI e a Universidade Central (Ministério da Educação, 2017); ou o curso de formação intitulado “Perspectivas e Práticas para uma educação inclusiva” (Ministério da Educação, 2016), do qual participaram centenas de professores de diversas regiões do país.
- 2.** Realização de seminários e workshops dirigidos a diferentes partes interessadas do sistema educacional.
- 3.** Lançamento de concursos nacionais que recompensem boas práticas inclusivas, tais como o Concurso Nacional de Projetos para a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência (SENADIS, 2016).
- 4.** Desenvolvimento de material audiovisual e impresso para apoiar os processos de formação em educação inclusiva, como, por exemplo, o manual publicado em 2016, intitulado “Diretrizes para a construção de comunidades educativas inclusivas”.
- 5.** Sistematização e troca de experiências entre escolas que estão desenvolvendo práticas inclusivas.

1.2 O currículo nacional e seus respectivos sistemas de avaliação estão concebidos para atender a todos os alunos de forma eficaz

O currículo é o principal meio para tornar efetivos os princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional. A elaboração de um currículo que inclua todos os alunos e alunas poderia implicar no alargamento da definição de aprendizagem utilizada pelos professores e responsáveis pela tomada de decisão educacional. Enquanto a aprendizagem continue sendo definida estritamente como a aquisição de conhecimentos ensinados por um professor, as escolas provavelmente estarão limitadas a currículos e práticas de ensino rigidamente organizados. Por outro lado, **os currículos inclusivos se assentam na visão de que a aprendizagem ocorre quando os alunos e as alunas participam ativamente e tomam a iniciativa para dar um sentido às suas experiências** (Udvari-Solnar, 1996).

“...a aprendizagem ocorre quando os alunos e as alunas participam ativamente...”

Nesta visão renovada, o papel do professor passa a ser o de orientar e de facilitar a participação e a aprendizagem, em vez do de instruir. Isso possibilita que um grupo diversificado de estudantes seja educado em conjunto, pois os alunos e as alunas não precisam estar na mesma fase de aprendizagem ou também que

o professor ofereça a mesma educação para todos. Em vez disso, eles podem trabalhar em seu próprio ritmo e à sua maneira, dentro de uma estrutura comum de objetivos e atividades. Essa abordagem também estimula um sentido de participação de comunidade e uma compreensão compartilhada dos valores fundamentais e da cidadania global, um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e comum da humanidade (UNESCO, 2015d).

O currículo é articulado em torno das oportunidades planejadas de ensino e de aprendizagem que estão disponíveis em salas de aula comuns - os currículos planejados efetivamente aplicados. Também é essencial desenvolver e utilizar sistemas nacionais de avaliação que cumpram as normas internacionais de direitos humanos, para que a educação atenda aos objetivos estabelecidos pelas convenções de direitos humanos (ver a Dimensão 4.3 mais abaixo)⁹.

Ao mesmo tempo, é importante lembrar que os alunos e as alunas têm acesso a muitas outras experiências de aprendizagem. Embora estas experiências possam ser mais difíceis de planejar, elas estão, sem dúvida, influenciadas pelas escolas e outros aspectos do sistema educacional. Estas experiências incluem interações sociais entre os alunos e as alunas, interações entre os alunos e as alunas e os professores dentro e fora da sala de aula, e experiências de aprendizagem que ocorrem dentro da comunidade, por exemplo, na família ou em diversos contextos sociais ou culturais.

⁹Ver Conselho de Direitos Humanos, 2014. Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação, A/HRC/26/27.

1.3 Todos os colaboradores que trabalham com os alunos, as alunas e suas famílias compreendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção da inclusão e da equidade na educação

A mudança educacional é tecnicamente simples, porém política e socialmente complexa (Fullan, 2007). Nem sempre é possível entender ou celebrar o progresso rumo à inclusão e à equidade em contextos em que as pessoas estão habituadas a uma oferta de educação segregada, ou nos quais os educadores duvidam de sua capacidade para lidar com a diversidade de alunos. Portanto, é necessário mobilizar a opinião a favor destes princípios de equidade e inclusão. Algumas lições importantes surgiram dos esforços desenvolvidos para chegar a um consenso sobre a

equidade e a inclusão na educação. Estas lições devem incluir os seguintes aspectos:

◆ **Clareza de propósito**, e um consenso mútuo da razão de ser e do propósito das mudanças que estão sendo introduzidas;

◆ **Compreensão do valor agregado** pelas mudanças propostas, enfatizando os benefícios para os pais, os meninos e as meninas, para a comunidade em geral e para o próprio sistema educacional;

◆ **Evidências que permitam** fazer avaliações informadas sobre a situação atual e o impacto esperado das mudanças propostas;

◆ **Campeões**, aqueles que estão comprometidos com uma educação inclusiva e equitativa e que são capazes de mobilizar redes de apoio; e

◆ **Comunicação estratégica**, o que pode requerer a elaboração de uma estratégia que se apoie em diferentes canais para atingir as diversas partes interessadas competentes.



Quadro 6. Empoderando a comunidade surda no Uruguai

Um exemplo notável de **colaboração entre diferentes entidades para conseguir uma comunidade empoderada com uma forte identidade** pode ser encontrado na comunidade surda do Uruguai. A sua criação e crescimento se desenvolveram ao longo do tempo, com o trabalho conjunto de diferentes pessoas e associações para derrubar as barreiras que impedem os surdos uruguaios de ter acesso a serviços básicos, como a educação. O movimento surgiu com a fundação da Associação de Surdos do Uruguai (ASUR), em 1928, para iniciar a luta pela educação e pelo emprego das pessoas surdas. Alguns anos mais tarde, após ganhar impulso e repercussão, o movimento abriu o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento para a Pessoa Surda (CINDE), um instituto que se dedica à formação de intérpretes profissionais e de professores surdos, bem à promoção da cultura surda e língua de sinais. Reconhecendo a importância da colaboração entre diferentes instituições públicas e privadas para garantir melhores oportunidades e bem-estar social para a comunidade surda uruguiaia, em 1998, surgiu também a Associação de Pais e Amigos dos Surdos do Uruguai (APASU), que foi criada sob o impulso de pais de crianças surdas preocupados com a educação e a integração de seus filhos na sociedade. **A colaboração entre estas instituições tem permitido oferecer um apoio a crianças, jovens e adultos surdos, bem como às suas famílias, além de conscientizar a comunidade ouvinte, criando melhores oportunidades de integração educacional, social e profissional para a comunidade surda uruguiaia.**

Para mais informações, visite os sites:

<http://www.apasu.org.uy>

<http://www.cinde.net/>



© Monika Wisniewska Shutterstock

1.4 Existem sistemas para controlar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos e alunas no sistema educacional

A pesquisa aponta para “mecanismos de mudança” que podem ser usados para promover a equidade e a inclusão na educação. Em especial, a pesquisa fornece **evidências importantes de que a presença, a participação e o progresso dos alunos e das alunas estão entre os fatores mais importantes para o sucesso** (Ainscow, 2005).

Decidir qual tipo de evidência coletar e como utilizá-la requer atenção. Por exemplo, atualmente os sistemas educacionais coletam mais dados estatísticos sobre os resultados de aprendizagem do que nunca (frequentemente por meio de testes padronizados para a realização de comparações entre países), com a intenção de determinar a eficácia desses sistemas. Isso reflete um ponto de vista restrito da educação como uma mera aquisição de um conjunto de capacidades funcionais. Esta visão, por sua vez, tem gerado novas pressões: em muitos países, as autoridades que orientam as políticas nacionais manifestaram a sua preocupação de que os resultados escolares sejam medidos pelos resultados das avaliações e seus progressos sejam comparados com os de outros países.

Nos países com critérios adotados estritamente para definir o sucesso, os mecanismos de monitoramento podem impedir o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo. Um sistema educacional que funcione bem necessita de políticas orientadas à participação e aos avanços de todos os alunos e alunas. Ele deve também solucionar as desvantagens enfrentadas por alguns grupos da população, tais como os provenientes de lares mais pobres, as minorias

étnicas e linguísticas, os povos indígenas, as pessoas com deficiência e necessidades especiais e as meninas (Grupo del Banco Mundial, 2011).

Portanto, as definições de inclusão e equidade que são aceitas e claramente estabelecidas devem ser o ponto de partida para decidir o que deve ser controlado. Em outras palavras, deveríamos “medir o que mais valorizamos” em vez de tal como é habitual, “avaliar aquilo que podemos medir” (Ainscow e outros, 2003).

Os ODS solicitam que seja dada maior atenção à equidade para renovar os esforços destinados a medir a desigualdade na educação. Muitos países têm padrões para avaliar o nível educacional de crianças em todos os níveis de escolaridade. Em alguns países, é possível ter acesso a estatísticas detalhadas, no âmbito da escola ou mesmo da classe, de alunos que apresentam dificuldades escolares ou outras desvantagens. Contudo, em muitos casos, é necessário utilizar pesquisas domiciliares ou outros métodos para identificar quem está ficando para trás.

“...os mecanismos de monitoramento podem impedir o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo..”

Quadro 7. A inclusão educacional de alunos com altas habilidades/ superdotação no Panamá

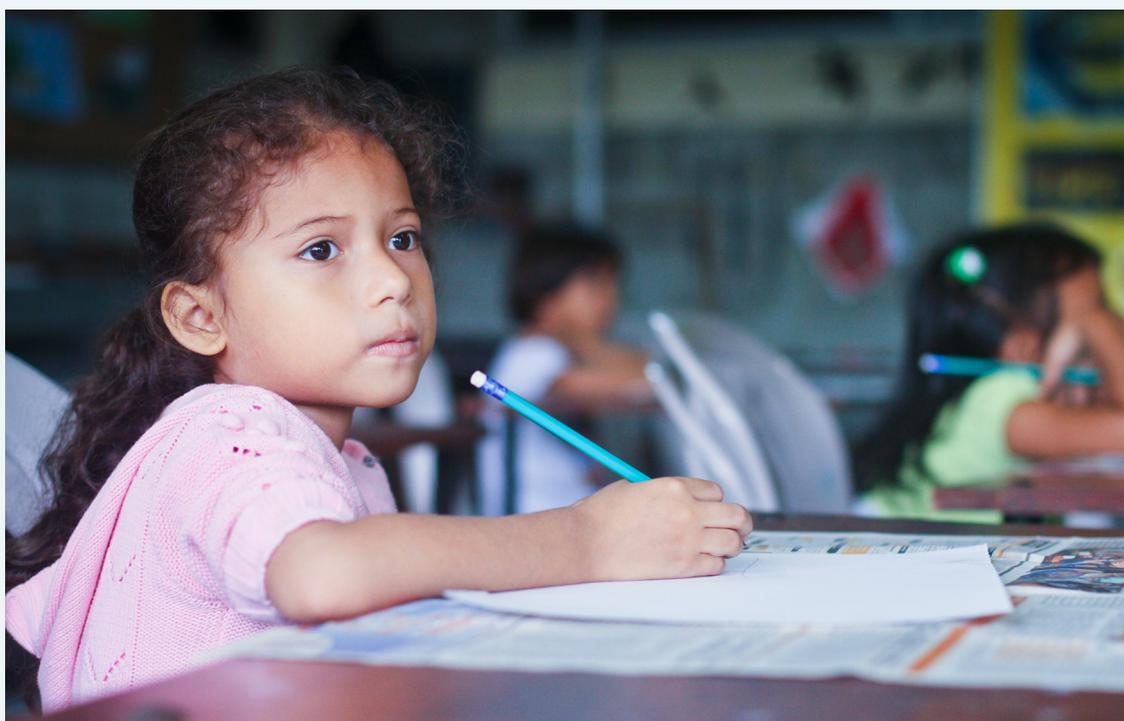
Em janeiro de 2011, a Direção Nacional de Educação Especial realizou “O processo de avaliação do potencial das Altas Habilidades”. Seu principal objetivo é a **detecção/identificação desses meninos e meninas e a sugestão de propostas das respectivas adaptações curriculares às instâncias educacionais correspondentes**. Por meio dessa iniciativa, foram realizadas jornadas de formação e assessoria para professores, profissionais e corpo administrativo; avaliações e relatórios psicológicos em articulação conjunta com o Serviço de Apoio ao Estudante (S.A.E.) e a criação de um projeto-piloto de atendimento especial às altas habilidades e talentos específicos, destinado a cinco escolas particulares e cinco escolas públicas.

A partir de fevereiro de 2016, foi criado o Programa de Altas Habilidades e Talentos Específicos, com o qual o referido processo de avaliação foi institucionalizado. Desta forma, a cobertura foi ampliada, e procedimentos específicos, princípios metodológicos e um cronograma de ações com seus respectivos responsáveis foram estabelecidos. É pertinente enfatizar que o programa faz parte do Plano Nacional de Educação Inclusiva.

O Programa de Altas Habilidades e Talentos Específicos possui, entre seus objetivos, o atendimento integral de todos os meninos e meninas que sejam diagnosticados mediante uma avaliação prévia, sem distinção de condição social, econômica ou cultural ou procedência escolar. Esta avaliação envolve a participação do grupo familiar e, por meio do respectivo relatório psicológico, a recomendação às instâncias educacionais correspondentes de realizar as respectivas adaptações na base curricular.

Para mais informações, visite o site:

<http://www.educapanama.edu.pa/?q=educasitio/educacion-especial/programa-de-aptitudes-sobresalientes-y-talentos-especiales>



ITDe Visu

Dimensão 2 - Declarações de políticas

Características principais

- 2.1** Os documentos importantes da política nacional de educação colocam em evidência a inclusão e a equidade
- 2.2** Os altos funcionários no âmbito nacional, distrital e escolar lideram em matéria de inclusão e equidade na educação
- 2.3** Os líderes em todos os níveis articulam objetivos políticos coerentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas
- 2.4** Os líderes em todos os níveis questionam as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais

2.1 Os documentos importantes da política nacional de educação colocam em evidência a inclusão e equidade

A legislação é parte vital no desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Em particular, a legislação prevê a articulação dos princípios e direitos necessários para criar um marco para a inclusão e para reformar os elementos do sistema existente que possam constituir importantes obstáculos à equidade (tais obstáculos incluem, por exemplo, políticas que proíbem que crianças de determinados grupos, como os alunos com deficiência ou de grupos com línguas diferentes, frequentem a escola de sua vizinhança). Além disso, a legislação articula o mandato de práticas inclusivas fundamentais (por exemplo, que as escolas devem educar todos os alunos da comunidade). Ela também articula os procedimentos e as práticas em todo o sistema educacional que facilitam a equidade (por exemplo, por meio da formulação de uma base curricular flexível ou da introdução da administração comunitária).

Mesmo quando uma reforma legislativa radical não é desejável nem possível, **as declarações de princípios em contexto governamental podem gerar um debate sobre a inclusão e a equidade na educação e iniciar o processo de obtenção de consenso.** Em alguns países, os sistemas de educação especial são regulados por uma legislação independente e administrados por seções ou departamentos independentes no âmbito nacional e local. A educação especial

também pode contar com sistemas independentes de formação e financiamento, bem como seus próprios parâmetros curriculares e procedimentos de avaliação. Nestas situações, pode ser necessário integrar os marcos de políticas que regem os setores de bem-estar social e de saúde com a educação regular e especial. Não se trata apenas de incluir o sistema de educação especial na legislação de educação regular, mas também de combinar ambos os sistemas.

Além disso, é importante garantir uma comunicação eficaz entre as diversas partes interessadas nos países onde diversas leis e setores regulam determinados grupos da população. Quando a comunicação é eficaz, é possível desenvolver um documento normativo que combine os recursos disponíveis com o único propósito de criar um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Entretanto, as declarações internacionais sobre a inclusão e a equidade na educação devem ser interpretadas levando em conta as circunstâncias locais. Muitos países consideraram que seria útil formular uma declaração explícita dos princípios que guiam sua própria transição para uma maior inclusão e equidade. Os Estados que dessa forma cumprem suas obrigações, adotam medidas positivas para que os indivíduos e as comunidades possam usufruir do seu direito à educação (UNESCO, 2014).

Quadro 8. Política nacional para o multiculturalismo no Paraguai



© OEI

A sociedade paraguaia é multiétnica e multicultural. A Constituição de 1967 reconhece o Paraguai como um país bilíngue cujo ensino e aprendizagem bilíngues tem sido uma política nacional desde 1994. A língua desempenha um papel muito importante tanto na compreensão da cultura nacional quanto na transmissão de valores culturais universalmente aceitos. A educação bilíngue é uma abordagem pedagógica na qual a língua materna é considerada necessária ao longo de todo o processo de aprendizagem. A segunda língua é introduzida paralelamente à língua materna a fim de alcançar a capacidade comunicativa em ambas. “Na base curricular, entende-se por “língua materna” aquela que é preferencialmente utilizada pelos estudantes que ingressam no sistema educativo. A “segunda língua” [é] aquela em que a criança tem menor capacidade de comunicação” (Benítez Ojeda e Martínez Stark, 2014, pág.122). **Um modelo de alfabetização inovador que foi aplicado com sucesso utiliza ambos os idiomas oficiais ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, a educação em duas línguas e duas culturas é a base que garante uma aprendizagem funcional e significativa.** Isto evita um processo longo e complicado para tentar priorizar um idioma em detrimento de outro.

2.2 Os altos funcionários no âmbito nacional, distrital e escolar lideram em matéria de inclusão e equidade na educação

As políticas são formuladas em todos os níveis do sistema educacional e não poderiam deixar de ser dentro da sala de aula. Como tal, a **transição para a inclusão e para a equidade não é uma simples mudança técnica ou organizacional. Pelo contrário, é um movimento em uma direção claramente filosófica** (Fulcher, 1989).

A mudança para formas de trabalho mais inclusivas e equitativas exige uma transformação na cultura de todo o sistema educacional (Dyson et al, 2004). Estas mudanças abrangem desde os valores e a maneira de pensar dos formuladores de políticas, o que então proporciona uma nova visão para o desenvolvimento de uma cultura de inclusão e equidade, até as mudanças mais significativas dentro das escolas.

“...Para que uma cultura de inclusão e equidade na educação prospere, é indispensável que haja um conjunto compartilhado de pressuposições e convicções entre os altos funcionários ...”

Para que uma cultura de inclusão e equidade na educação prospere, é indispensável que haja um conjunto compartilhado de pressuposições e convicções entre os altos funcionários em âmbito nacional, distrital e escolar. O fundamental dessas pressuposições e convicções é a valorização das diferenças, a confiança na colaboração e o compromisso de oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos (Dyson et al, 2004).

É difícil alterar as normas culturais de um sistema educacional. É particularmente difícil em um contexto que enfrenta tantas pressões divergentes e onde os profissionais tendem a tratar os problemas individualmente. Os líderes em todos os níveis, incluindo os da sociedade civil e de outros setores, **devem estar preparados para analisar sua própria situação, determinar quais são os obstáculos e os facilitadores locais, planejar um processo de desenvolvimento apropriado e liderar** as práticas inclusivas e estratégias eficazes de monitoramento da equidade na educação.

Quadro 9. Fortalecimento da liderança indígena na Bolívia



© OEI

O Programa de Educação Intercultural Bilingue para os Países Andinos (PROEIB Andes), criado no início de 1996, procura apoiar a consolidação e o desenvolvimento da educação intercultural bilingue (EIB) na América Latina mediante a formação dos professores, contribuindo, desta forma, para a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas. Em 2005, o Programa de Fortalecimento de Lideranças Indígenas para a Gestão Educacional em Contextos de Educação Intercultural Bilingue foi iniciado na Bolívia, a pedido dos Conselhos Educativos dos Povos Originários da Bolívia (CEPO) e em estreita coordenação com estes. O programa inclui o desenvolvimento de 12 módulos, por meio de 12 sessões presenciais intensivas, com duração de uma semana cada, 10 sessões de trabalho de campo e 4 estágios, com duração de uma semana cada. O programa tem um tempo de duração de 10 meses, no final do qual os alunos recebem a certificação de Técnico Médio em Gestão Educacional em Contextos da EIB, concedido pela Universidade Mayor de San Simón (UMSS).

Para mais informações, visite os sites:

<http://www.proeibandes.org/>

http://fundacion.proeibandes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=158

<http://www.cepos.bo/cnc-cepos/>

2.3 Os líderes em todos os níveis articulam objetivos políticos coerentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas

O desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas não se refere apenas à promoção de novas técnicas. Mais importante ainda, ele consiste em **facilitar a revisão e o desmantelamento dos processos sociais de aprendizagem que ocorrem em determinados contextos escolares, e as ações e pensamentos que compõem esses processos** (Ainscow et al., 2006).

Os líderes em todos os níveis do sistema educacional desempenham um papel importante na promoção de formas inclusivas de administrar as escolas e o processo educacional. Muito do que os professores fazem durante as intensas discussões que surgem

em uma aula normal, acontece de maneira automática e intuitiva, o que implica um conhecimento tácito. Além disso, os professores geralmente têm pouco tempo para refletir e dialogar com outros professores sobre sua prática docente.

Os sistemas educacionais podem criar oportunidades para que os professores e educadores construam uma linguagem comum sobre aspectos detalhados da prática e sobre como tornar esses aspectos da prática mais inclusivos e equitativos (Huberman, 1993). Sem essa linguagem, os professores podem achar difícil experimentar novas possibilidades. Por meio da troca de experiências, os colegas podem ajudar uns aos outros a expressar o que estão fazendo atualmente e definir o que gostariam de fazer. A linguagem comum e a troca de experiências também são os meios para questionar os pressupostos e os preconceitos sobre certos grupos de estudantes.

“...os professores geralmente têm pouco tempo para refletir e dialogar com outros professores sobre sua prática docente.”

As técnicas especialmente eficazes para compartilhar experiências incluem a observação mútua, às vezes, mediante gravações em vídeo e evidências coletadas dos estudantes sobre o ensino e a aprendizagem dentro de uma escola. Tais abordagens podem ajudar a estimular a autocrítica, a criatividade e as ações para superar os obstáculos à participação e à aprendizagem (Ainscow e outros, 2003, Herbert e outros, 2002).

2.4 Os líderes em todos os níveis questionam as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais

Os líderes em todos os níveis devem estabelecer as condições dentro de suas organizações para desafiar as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais. A partir de uma perspectiva complementar, é necessário que os líderes estabeleçam condições que gerem o consenso e o compromisso de colocar em prática os valores universais da inclusão e da equidade.

Sabe-se que certas formas de liderança são eficazes na promoção da igualdade, da equidade e da justiça social nas escolas. Estas abordagens concentram a atenção no ensino e na aprendizagem; criam fortes comunidades de alunos, professores e pais; promovem a compreensão de uma cultura educativa nas

famílias; e fomentam a interinstitucionalidade (Kugelmass e Ainscow, 2005). Ao contrário das visões mecanicistas da melhoria educacional, estas abordagens reconhecem que as decisões sobre como melhorar as escolas sempre envolvem um raciocínio moral e político, bem como considerações técnicas. Portanto, estabelecer debates sobre a inclusão e a equidade pode ajudar a determinar os valores subjacentes em *que, como e por que* as mudanças devem realizadas nas escolas.

Os sistemas educacionais podem promover esse tipo de liderança escolar de apoio nas seguintes formas:

- ◆ Seleccionando e formando aqueles que lideram as escolas em função de seu compromisso com os valores inclusivos e equitativos, e sua capacidade de promover o estilo de gestão descrito acima;
- ◆ Oferecendo aos professores a oportunidade de combinar sua experiência profissional com seu conhecimento especializado para que possam revisar sua prática docente, a fim de torná-la mais sensível e flexível para os alunos (ver ponto 2.3 mais acima); e
- ◆ Desenvolvendo “culturas inclusivas” e estabelecendo um consenso em torno de valores inclusivos e equitativos dentro das comunidades escolares (Deppeler e Ainscow, 2016).

“...estabelecer debates sobre a inclusão e a equidade pode ajudar a determinar os valores subjacentes em que, como e por que as mudanças devem realizadas nas escolas.”

Quadro 10. Fóruns na Nicarágua que envolvem a sociedade civil na promoção de políticas educacionais

O Fórum de Educação e Desenvolvimento Humano da Iniciativa por Nicarágua promove a participação da sociedade civil nos “processos de formulação, implementação e avaliação de políticas e programas” (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, 2012, pág. 14). Isto levou à criação de fóruns educacionais locais, que são espaços para a cooperação e tomadas de decisão em educação no âmbito municipal. A participação está aberta a todas as partes interessadas como, por exemplo, os educadores, as ONGs, as instituições e os representantes do Ministério da Educação e os governos locais. Cada fórum determina sua própria organização e direção, levando em conta o contexto de cada comunidade.

Como explica o coordenador do projeto, **“os fóruns educacionais são uma oportunidade para consolidar a influência nas políticas educacionais. Para nós, naquele momento, era importante influenciar as decisões nacionais, mas também era importante incidir nas áreas onde acreditamos que podem ser realizadas mudanças mais concretas para a educação.** Era também importante trabalhar com os fóruns como uma estratégia para descentralizar a questão da educação e para que os municípios adquiram um maior compromisso com a educação de sua região” (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação, 2012, pág.15).

Para mais informações, visite o site:

<http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=183%3Ala-incidencia-politica-de-la-sociedad-civil-por-el-derecho-humano-a-la-educacion-relatos-y-aprendizajes-desde-america-latina-y-el-caribe&start=20>



© OEI

Dimensão 3 - Estruturas e sistemas

Características principais

- 3.1** Existe uma assistência de alta qualidade para os alunos e as alunas em condições vulneráveis
- 3.2** Todos os serviços e instituições que trabalham com os alunos e as alunas e suas famílias trabalham juntos na coordenação das políticas e das práticas educacionais inclusivas e equitativas
- 3.3** Os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar os alunos e as alunas potencialmente vulneráveis
- 3.4** Existe clareza sobre o papel das instituições responsáveis pela educação especial, tais como as escolas e unidades especiais, na promoção da inclusão e da equidade na educação

3.1 Existe uma assistência de alta qualidade para os alunos e as alunas em condições vulneráveis

Com vista a promover a inclusão e a equidade na educação, os governos devem mobilizar recursos humanos e financeiros, alguns dos quais podem não estar sob seu controle direto. **É fundamental que sejam criadas alianças entre as principais partes interessadas que possam promover e apoiar o processo de mudança.** Essas partes interessadas incluem os pais ou responsáveis; professores e outros profissionais da educação; formadores de professores e pesquisadores; administradores e gestores nacionais, locais e escolares; responsáveis pela formulação de políticas e prestadores de serviços de outros setores (por exemplo, saúde, proteção da infância e serviços sociais); membros da comunidade civil; e membros de grupos minoritários que estão em risco de exclusão.

A participação das famílias é crucial. Em alguns países, os pais e autoridades em educação já cooperam estreitamente no desenvolvimento de programas comunitários para determinados grupos de estudantes,

tais como aqueles excluídos em decorrência de seu gênero, condição social ou deficiência (Mittler, 2000). O próximo passo lógico é que esses pais estejam envolvidos no apoio à mudança para desenvolver a inclusão nas escolas.

Quando os pais não possuem a confiança e as habilidades necessárias para participar de tais projetos, poderiam receber ajuda para desenvolver suas habilidades e criar redes. Isto poderia incluir a criação de grupos de apoio aos pais, a formação dos pais para trabalhar com os seus filhos ou o desenvolvimento de habilidades jurídicas dos pais para negociar com as escolas e autoridades (Miles, 2002).

“...É fundamental que sejam criadas alianças entre as principais partes interessadas que possam promover e apoiar o processo de mudança...”



Quadro 11. Melhorando a qualidade da educação inicial para as populações afrodescendentes colombianas

A população afrodescendente da região é constituída por mais de 150 milhões de pessoas, o que representa aproximadamente 30% da população total e está entre os grupos mais discriminados (CLADE, 2015). Na Colômbia, a população afrodescendente registrada no último censo de 2005 é de aproximadamente 4,3 milhões, ou seja, 10,4% da população total (OEI, 2015). **O projeto “Formação de agentes educacionais na primeira infância a partir de padrões de educação e saberes ancestrais afrodescendentes”, iniciado em 2010, destina-se a melhorar a qualidade da educação inicial dos meninos e das meninas das comunidades afrodescendentes colombianas que vivem na costa do Pacífico e no Caribe.** O objetivo principal do projeto é “o fortalecimento de uma pedagogia que inclua na educação para a primeira infância os valores e costumes ancestrais e as cosmovisões e crenças próprias das culturas afrodescendentes, contribuindo para a afirmação de sua identidade, para o fortalecimento e a preservação de seus valores e para as relações entre os distintos grupos culturais” (Torres Fuentes, 2014, pág. 98). Por meio de ferramentas pedagógicas e didáticas com uma abordagem étnico-afrodescendente intercultural, os agentes educacionais foram capacitados em modalidade semipresencial, com o apoio do Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa (IDIE) da OEI. Ao longo de sua duração, o projeto conseguiu posicionar nas comunidades onde foi desenvolvido, tanto a educação inicial quanto a importância de reforçar os valores e costumes ancestrais, com vistas a alcançar maior reconhecimento cultural e reduzir a discriminação racial das populações afrodescendentes.



© Ammit Jack Shutterstock

3.2 Todos os serviços e instituições que trabalham com os alunos e as alunas e suas famílias trabalham juntos na coordenação das políticas e das práticas educacionais inclusivas e equitativas

Em alguns países, o avanço em direção a uma estrutura de gestão descentralizada acompanhou a mudança para uma educação mais inclusiva e equitativa. A descentralização parece incentivar a flexibilidade e a tomada de riscos, e também contraria a tendência das burocracias centralizadas em estabelecer procedimentos rígidos para a tomada de decisão. Obviamente, existem riscos que devem ser evitados, especialmente no que diz respeito ao controle dos recursos financeiros. Portanto, o controle descentralizado requer controles e salvaguardas para garantir a equidade na alocação e uso de recursos.

Existem também evidências de que a **colaboração entre as escolas pode fortalecer a capacidade das organizações individuais de responder à diversidade dos alunos** (Muijs et al., 2011). Especificamente, a colaboração entre as escolas pode ajudar a reduzir a sua polarização, principalmente em benefício de alunos marginalizados dentro dos limites do sistema. Além disso, foi constatado que quando as escolas desenvolvem métodos de trabalho que contam com uma maior colaboração, geram impactos substanciais

na visão que os professores têm de si mesmos e de seu trabalho. Mais especificamente, discutir e comparar as práticas pode ajudar os professores a enxergar os alunos com baixo desempenho de forma diferente. Como resultado, considera-se que os estudantes que são difíceis de educar dentro das rotinas estabelecidas pela escola não “têm problemas”, mas representam um desafio para que os professores revisem suas próprias práticas para torná-las mais receptivas e flexíveis.

“...representam um desafio para que os professores revisem suas próprias práticas...”



Quadro 12. Sistemas integrados de escolas inclusivas em El Salvador SI-EITP

Em El Salvador, desde 2009, o Ministério da Educação vem impulsionando o **Modelo de Escolas Inclusivas em Tempo Integral (EITP), orientado para a gestão pedagógica e a gestão escolar no marco da Política Nacional de Educação Inclusiva** e executado por um conjunto de centros educacionais em âmbito nacional. O objetivo é promover “uma escola segura, com um ambiente de igualdade e diversidade com as seguintes características: compromisso com a qualidade dos processos de aprendizagem e uso do espaço físico, organização e gestão escolar, bem como o ambiente familiar do corpo discente, a comunidade ou a realidade cultural e social do contexto estudantil; estabelecimento como ponto de partida para o princípio de que a educação formal é um caminho capaz de responder ao desafio de universalizar o acesso das meninas, dos meninos e dos adolescentes a uma educação de qualidade e relevante em todos os níveis, desde a primeira infância, passando pela educação básica até o ensino médio geral e técnico; e inclusão de ofertas de modalidades flexíveis para a continuidade da educação da população excluída do sistema. No modelo, os princípios de inclusão facilitam as oportunidades de acesso, permanência e afastamento do corpo discente em condições de igualdade, não somente por deficiência, mas também por gênero, credo, raça ou outra condição” (Ministério da Educação, 2017).

O seu funcionamento é sustentado pelos sistemas integrados SI-EITP, que formam uma espécie de redes escolares coordenadas para desenvolver diversas iniciativas, de forma que o currículo e as atividades educativas respondam às necessidades do corpo discente cuja opinião nas decisões que afetem sua vida é levada em consideração. Esses sistemas elaboram propostas pedagógicas contextualizadas e incluem acordos colegiados para adequações curriculares, extensão da jornada escolar, utilização de metodologias ativas, utilização das TIC, de arte, de cultura e de esporte. Além disso, esses sistemas englobam a formação continuada dos professores articulada com o Plano Nacional de Formação de Professores.

Para mais informações, visite o site:

<http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp>



© OEI

3.3 Os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar os alunos e as alunas potencialmente vulneráveis

Embora todos os países enfrentem dificuldades para encontrar fundos para financiar um desenvolvimento inclusivo e equitativo, nas partes do mundo economicamente mais pobres isso é ainda mais difícil. Portanto, é importante encontrar maneiras de atender às necessidades dos mais vulneráveis e de abordar a diversidade de alunos que não requeiram necessariamente o uso de fundos e recursos adicionais. **É fundamental garantir que os recursos disponíveis, em particular os recursos humanos, sejam utilizados da melhor maneira possível.** Os países deverão assegurar que os critérios de alocação de recursos financeiros e humanos para a educação reflitam os objetivos de inclusão e equidade.

Os benefícios sociais e econômicos, no longo prazo da alocação de recursos públicos aos marginalizados, superam em larga medida os custos. Alguns países que destinaram recursos aos grupos desfavorecidos alcançaram resultados de aprendizagem mais equitativos (UNESCO, 2015c).

Pode ser necessário criar ou reforçar sistemas de monitoramento para garantir que o financiamento e outros recursos sejam utilizados de forma adequada e eficaz. Embora os níveis de financiamento sejam diferentes de um país para outro, muitos dos problemas e estratégias são idênticos. Também é importante criar parcerias sustentáveis entre o governo e outros doadores potenciais.

© Olesia Bilkei Shutterstock



Quadro 13. Prevenção, atendimento e apoio a crianças com necessidades especiais na Espanha

Nas últimas décadas, a Espanha obteve grandes avanços em termos de inclusão educacional, especialmente em termos de escolarização para todas as pessoas em um único sistema educacional. 80,3% dos alunos com necessidades educacionais especiais estão integrados na rede de ensino regular, embora exista alguma variabilidade entre o percentual de integração nas diferentes comunidades autônomas (MECC, 2012). **A Comunidade de Madri aprovou o Decreto 46/2015, de 7 de maio, que regulamenta a coordenação na prestação do atendimento precoce e estabelece o procedimento para identificar a necessidade deste serviço.**

Esta norma criou o Centro Regional de Coordenação e Avaliação Infantil (CRECOVI) como o órgão responsável pelo procedimento administrativo de avaliação da necessidade de atendimento precoce de crianças de 0 a 6 anos com transtornos de desenvolvimento, incapacidade ou risco de padecê-la, ou dependência, bem como de suas famílias. Ao mesmo tempo, esse órgão tem o papel de garantidor da organização e coordenação da ação integral do atendimento precoce da Comunidade de Madri por meio do trabalho desenvolvido pela Comissão Técnica e pelo Plenário.

O número de avaliações anuais realizadas pelo CRECOVI aumentou de forma progressiva desde a sua criação, atingindo atualmente uma média de 4.000 avaliações anuais.

O sistema de atendimento precoce da Comunidade de Madri é complementado pela rede pública de centros que oferecem tratamento ambulatorial a crianças que obtiveram uma avaliação prévia da necessidade de atendimento precoce pelo CRECOVI. O número de vagas nesses centros teve um aumento considerável nos últimos três anos, passando de 2.660 vagas em 2015 para 3.417 vagas em 2018, mantendo a previsão de crescimento no futuro.

O CRECOVI é também um espaço para trocas de experiências entre profissionais e um centro que desenvolve atividades de informação e workshops para as famílias, em colaboração com associações e entidades especializadas no campo da deficiência na Comunidade de Madri.

Para mais informações, visite o site:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354421285831&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1354421344590

3.4 Existe clareza sobre o papel das instituições responsáveis pela educação especial, tais como as escolas e unidades especiais, na promoção da inclusão e da equidade na educação

Quando os países têm instituições de educação especial segregadas, é provável que essas instituições continuem contribuindo, pelo menos neste momento. **As escolas e unidades especiais podem desempenhar um papel fundamental, atuando como centros de recursos de apoio a escolas regulares que buscam ser mais inclusivas.** Portanto, é muito importante promover a cooperação entre os dois setores e minimizar o isolamento social. Essa cooperação cria novas e promissoras oportunidades para que os funcionários das escolas especiais continuem executando sua histórica tarefa de apoiar os alunos mais vulneráveis do sistema educacional (Ainscow, 2006).

Os países que não dispõem de escolas ou unidades como essas podem concentrar seus recursos no desenvolvimento das escolas locais, de acordo com os princípios de inclusão e equidade. À medida que as escolas locais se tornem mais inclusivas, a necessidade de serviços especiais independentes diminuirá.

Mais uma vez, **é importante que os governos estejam claramente comprometidos com a inclusão e a equidade, colocando em destaque os benefícios para pais e filhos e para a comunidade como um todo.** Em particular, é útil fazer uma distinção entre as necessidades, os direitos e as oportunidades. Embora todas as crianças tenham necessidades, (por exemplo, uma educação adequada), elas também têm o direito de participar plenamente de uma instituição social comum, (isto é, uma escola regular local) com uma variada oferta de oportunidades. Por vezes, os pais são forçados a escolher entre assegurar que as necessidades de seus filhos sejam atendidas (o que às vezes envolve o ingresso em escolas ou unidades especiais) e garantir que eles tenham os mesmos direitos e oportunidades que as outras crianças (o que implica o acesso à rede de ensino regular). O ideal seria a criação de um sistema educacional no qual não fosse necessário escolher entre essas opções. Este sistema deveria apoiar as escolas e os professores locais, colaborando para o desenvolvimento de suas habilidades, oferecendo equipamentos e materiais e fomentando a cooperação intersetorial.



Quadro 14. Um escritório virtual para a educação inclusiva na Argentina

Na Argentina, o Ministério da Educação realizou grandes esforços para promover a inclusão educacional de todos os meninos e meninas. No último Plano Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Ensina e Aprende”, afirma-se que é necessário trabalhar em conjunto para “avançar em direção ao desenvolvimento de uma política pública educacional integral, inclusiva e de qualidade que atenda às particularidades locais e envolva todos os níveis e modalidades do sistema educacional” (Ministério da Educação e Esporte, 2016, pág. 3). Uma das iniciativas digna de menção é o **Plano Nacional Integral de Educação Digital (PLANIED)**, cuja principal missão é **integrar a comunidade educativa na cultura digital, favorecendo a inovação pedagógica, a qualidade educacional e a inclusão socioeducativa**. O PLANIED ampliou e fortaleceu a política de inclusão do programa Conectar Igualdade, iniciado em 2010, no Ministério da Educação, que tem como objetivo garantir a inclusão educacional digital e social de todos os grupos sociais educativos e dos alunos com necessidades educacionais especiais por meio de políticas universais de formação e acesso ao conhecimento que deem prioridade aos setores mais desfavorecidos. **O programa proporciona tecnologias de apoio para todos os centros de educação especial do país, incluindo também os estudantes integrados em escolas regulares e institutos de formação de professores**. Além disso, o programa forma alunos e professores e produz conteúdos especializados para fomentar uma educação digital inclusiva.

Para mais informações, visite o site:

<https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=educdigitalinclusiva>



© Charlotte Kesl

Dimensão 4 - Práticas

Características principais

- 4.1** As escolas e outras instituições de ensino possuem estratégias para promover a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos em sua comunidade local
- 4.2** As escolas e outras instituições de ensino prestam apoio aos alunos e às alunas que correm o risco de fracassar, serem marginalizados e excluídos
- 4.3** Os professores e o pessoal de apoio estão preparados para responder à diversidade dos alunos e das alunas durante a sua formação inicial
- 4.4** Os professores e o pessoal de apoio têm a oportunidade de participar do desenvolvimento profissional contínuo referente às práticas inclusivas e equitativas

4.1 As escolas e outras instituições de ensino possuem estratégias para promover a presença, a participação e o progresso de todos os alunos em sua comunidade local

Con demasiada frecuencia, los tipos de respuestas individualizadas que han caracterizado a la educación especial desvían la atención de las formas de enseñanza y las condiciones escolares que realmente pueden involucrar a todos los estudiantes en una clase. Esto ayuda a explicar por qué los esfuerzos de **inclusión que dependen de las prácticas importadas de la educación especial tienden a fomentar formas nuevas y más sutiles de segregación, aunque en entornos generales** (Florian y otros, 2016).

Por exemplo, muitos países contam com o pessoal de suporte e auxiliares de ensino que trabalham ao lado dos professores para oferecer uma atenção especial aos alunos identificados com necessidades especiais. Quando esse apoio é retirado, os professores podem sentir que já não conseguem mais gerenciar suas responsabilidades (Takala et al., 2009). Ao mesmo tempo, a necessidade de incluir planos de educação individualizada - estabelecidos pela legislação em alguns países - levou alguns diretores escolares a perceberem que mais alunos precisarão de tal apoio, gerando assim problemas orçamentários em alguns sistemas educacionais.

O reconhecimento de que não haverá escolas inclusivas transplantando a teoria e a prática da educação especial aos contextos regulares dá lugar a novas possibilidades. Muitas delas se referem à necessidade de passar da estrutura de planejamento individualizado, mencionada acima, para uma perspectiva que busca personalizar a aprendizagem mediante um comprometimento com toda a classe (Hart et al., 2004).

As pesquisas revelam que a melhor maneira de utilizar os recursos disponíveis, particularmente os recursos hu-

manos, é incentivando a participação dos alunos e das alunas para apoiar o aprendizado. Mais especificamente, **foram apresentadas fortes evidências sobre o potencial das abordagens no incentivo à cooperação entre os alunos e as alunas para criar condições em sala de aula que possam maximizar a participação e, ao mesmo tempo, alcançar um alto nível de aprendizado para todos os membros da classe** (Johnson e Johnson, 1989).

Além disso, estas evidências comprovam que tais práticas podem ser eficazes no apoio à participação de todos os estudantes que enfrentam situações de vulnerabilidade, como, por exemplo, aqueles que são novos em uma classe, estudantes de diferentes origens culturais e linguísticas, e aqueles com deficiências. Contudo, é importante destacar que são necessárias certas habilidades para coordenar esse tipo de prática na sala de aula. Quando as abordagens de grupo não são bem administradas, geralmente uma quantidade considerável de tempo é perdida e, possivelmente, ocorram mais interrupções.

Nesta área, os países economicamente mais pobres do Sul têm muito a nos ensinar. Nesses países, os recursos limitados levaram ao reconhecimento do potencial do “poder dos pares” por meio do desenvolvimento de programas de “criança para criança” (Hawes, 1988). Os próprios alunos são um recurso insuficientemente utilizado que pode ser mobilizado para superar os obstáculos que impedem a participação em sala de aula e contribuir para melhorar as oportunidades de aprendizagem de todos os membros da classe. O principal recurso já está presente em qualquer sala de aula. O que é fundamental é a capacidade dos professores para mobilizar essa energia, muitas vezes não utilizada.

Quadro 15. A superação de obstáculos para a inclusão em Cuba

Em Cuba, o Estado desenvolve ações que garantem e reforçam a plena igualdade social. A sua Constituição define e reúne os direitos e deveres de todos os cidadãos para uma participação plena na sociedade e no direito à igualdade de oportunidades (Constituição, 1992). O atendimento às pessoas com deficiência é uma das prioridades da política social que garante e desenvolve ações para aumentar a qualidade de vida e a igualdade de oportunidades.

Segundo dados do Ministério da Educação, há um total de 1.577.348 meninos e meninas matriculados em todos os níveis de ensino em 8.799 escolas, dos quais 6.665 apresentam necessidades educacionais especiais e estudam em salas de aula do ensino regular. Por outro lado, nas escolas especiais estudam 38.239 meninos e meninas com deficiência, dos quais 13.251 são meninas. No total, existem 369 centros especializados (ano letivo 2013/2014) (UNICEF, 2015).

Os meninos e meninas cubanos com deficiência podem optar por estudar em escolas regulares ou em escolas especiais (isto é, onde aprendem uma profissão). Os meninos e as meninas que não podem frequentar qualquer tipo de instituição recebem serviços educacionais em casa mediante um professor de apoio de educação especial. Existem centros especializados de diagnóstico e orientação para ajudar e orientar as famílias em todas as províncias. Esses centros possuem uma equipe multidisciplinar que identifica as necessidades educacionais de cada uma dessas crianças de acordo com sua deficiência.

Ao lado da UNICEF, o Instituto Nacional de Esportes, Educação Física e Recreação (INDER), dependente do Ministério da Educação, e com o apoio da Fundação Iberoestar, lançaram o **Campeonato de Futebol Inclusivo de Cuba, uma iniciativa que utiliza o esporte como forma de promover a inclusão social e o pleno desenvolvimento das crianças, na convivência e no intercâmbio entre crianças e adolescentes de escolas regulares e de escolas especiais. Por meio do esporte, são adquiridos valores e habilidades, tais como o trabalho em equipe, a solidariedade e a resolução de conflitos, bem como o fortalecimento da igualdade de gênero** (UNICEF, 2015).

O badminton e o futebol inclusivo são fomentados, este último mediante a composição de equipes e da organização de campeonatos de futebol para alunos da educação secundária básica, desde o âmbito escolar até o nacional. A essas mesmas equipes de treinamento e competição estão vinculados os atletas de educação especial.

Para mais informações, visite o site:

<https://www.unicef.es/memoria/proyectos/inclusion-deporte-cuba#quienes-somos>



© UNESCO/IIDAC

4.2 As escolas e outras instituições de ensino prestam apoio aos alunos e às alunas que correm o risco de fracassar, serem marginalizados e excluídos

Em um sistema educacional eficaz, todos os alunos são continuamente avaliados, de acordo com o seu desempenho, por meio do currículo. Isso permite que os professores atendam a uma ampla gama de alunos individualmente. Desta forma, os professores e outros profissionais precisam estar bem informados sobre as características e o progresso de seus alunos e, ao mesmo tempo, avaliar qualidades mais abrangentes, como a capacidade que eles possuem para promover a coesão e a cooperação.

Entretanto, a capacidade de determinar simplesmente o nível de progresso de cada aluno ou enumerar as

dificuldades particulares de certos alunos não é suficiente. **Os professores em sistemas inclusivos precisam medir a eficácia de seu ensino para a gama de alunos e devem saber o que precisam fazer para permitir que cada aluno aprenda da melhor forma possível.** Portanto, a avaliação deve estar centrada não apenas nas características e nos progressos dos alunos, mas também no currículo escolar e como cada aluno pode aprender dentro e fora dele.

As formas mais úteis de avaliação ocorrem na sala de aula e em outros contextos de aprendizagem (William, 2011). Os professores precisam ter a capacidade de realizar as avaliações por conta própria. Para estarem preparados para isso, eles precisam de um desenvolvimento profissional contínuo. Eles também precisam encontrar maneiras de trabalhar com educadores especiais, psicólogos, assistentes sociais e profissionais da área médica, quando estiverem disponíveis. Os professores podem utilizar as avaliações desses especialistas para fins educacionais. Dos todos os colaboradores, os mais importantes são os colegas, os pais e os próprios alunos, que estão posicionados para ver as coisas a partir de um ponto de vista único e, portanto, podem oferecer perspectivas diferentes sobre o que é necessário para ajudar no avanço de todos os alunos.

“...Os professores em sistemas inclusivos precisam medir a eficácia de seu ensino para a gama de alunos e devem saber o que precisam fazer para permitir que cada aluno aprenda da melhor forma possível...”

Quadro 16. Usando a criatividade artística para a inclusão social no Brasil

Nos últimos anos, o Brasil realizou importantes avanços no campo da educação inclusiva. Por exemplo, o Ministério da Educação do Brasil, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), promoveu vários programas e publicações relacionados a diferentes aspectos da inclusão escolar, como a formação de professores. Com as atividades promovidas pela SECADI, **surgiram diferentes projetos nas escolas públicas brasileiras para fomentar a inclusão social**. Um deles é o projeto “Pimpolhos nas Escolas”, lançado em 2006 pelos Pimpolhos da Grande Rio que oferecem workshops “lúdico-pedagógicos” de conscientização sobre o meio ambiente para crianças entre 6 e 15 anos na escola municipal de Lions. Essa escola é considerada como uma “escola inclusiva”, pois atende às necessidades de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que apresentam altas taxas de repetência escolar. O projeto utiliza o carnaval e seus valores, unindo-os à imaginação e às experiências culturais das crianças e dos jovens. Por meio do projeto, os alunos têm a oportunidade de aprender mais sobre a cultura carnavalesca e expressar suas diferenças. Os alunos também chegam a participar do desfile da Avenida com a escola de samba Pimpolhos da Grande Rio. Durante o mês anterior ao desfile da Avenida, eles são convidados a participar do Carnaval Pedagógico, onde aprendem a manipular materiais reciclados e transformá-los em fantasias e acessórios.

Para mais informações, visite o site:
<http://pimpolhos.org.br/>



© UNESCO/IIDAC

4.3 Os professores e o pessoal de apoio estão preparados para responder à diversidade dos alunos e das alunas durante a sua formação inicial

Em um sistema educacional inclusivo e equitativo, todos os professores devem abordar a diversidade entre os alunos e as alunas com uma atitude positiva e uma compreensão das práticas inclusivas. **Os professores podem adquirir grande parte do treinamento necessário em relação a essas práticas inclusivas durante a sua formação inicial e por meio de instituições de formação de curta duração, personalizadas e em funcionamento.**

A pesquisa sobre a formação de professores para a educação inclusiva¹⁰ identificou quatro valores fundamentais que sustentam a competência dos professores no desenvolvimento e na manutenção da prática inclusiva:

1. Valorizar a diversidade dos alunos: as diferenças entre os alunos e as alunas são consideradas um recurso e uma vantagem para a educação;
2. Apoiar a todos os alunos e alunas: os professores têm grandes expectativas em relação às conquistas de todos os alunos e alunas;
3. Trabalhar com os outros: a colaboração e o trabalho em equipe são abordagens fundamentais para todos os professores; e
4. O desenvolvimento profissional contínuo pessoal: o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores devem aceitar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem ao longo da vida.

A incorporação desses valores aos programas de formação de professores pode ajudar a melhorar o papel dos professores e apoiá-los no desenvolvimento de uma gama mais ampla de respostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ser explícito sobre esses valores ajuda a classificar o potencial da formação de professores como uma atividade altamente influente para alcançar a mudança.

Vários professores desenvolverão um alto nível de conhecimento em educação especial. Entretanto, seria conveniente que esses professores, primeiramente, desenvolvessem habilidades e adquirissem experiência como educadores convencionais e se especializassem posteriormente. Além disso, é importante que a especialização não seja definida de forma muito restritiva, dada a variedade de dificuldades de aprendizagem que serão encontradas. Pelo contrário, a especialização deve estar fundamentada em uma ampla base de conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino.



¹⁰European Agency for Development in Inclusive and Special Education (s.f.) *Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages_te4i-policy-paper-EN.pdf

Quadro 17. Apoio à formação de professores para a educação inclusiva em Honduras

A partir da Subdiretoria Geral de Educação para Pessoas com Diferentes Capacidades ou Talentos Excepcionais, na Secretaria de Estado de Educação de Honduras, são desenvolvidas diferentes iniciativas e projetos de apoio à educação inclusiva. Entre outros, destacam-se: a) a criação do Centro Nacional de Recursos para a Inclusão Educacional, os Serviços Educacionais de Atenção à Diversidade (SEAD), que busca **“incentivar a aprendizagem e participação de todo o corpo docente, com ênfase naqueles que apresentam necessidades educacionais individuais derivadas ou não de deficiências”** (SEAD, 2017); b) o projeto “Fortalecimento Institucional para a Atenção da Diversidade dos estudantes em Honduras”, que é realizado em três departamentos do país e; c) a criação de **equipes psicopedagógicas para a assistência individualizada e para a formação de professores.**

Além disso, em 2014, foi declarado o “Ano da Educação Inclusiva” (OEI, 2014a), o que levou à criação de equipes psicopedagógicas de assistência individualizada e de formação de professores.



© OEI

4.4 Os professores e o pessoal de apoio têm a oportunidade de participar do desenvolvimento profissional contínuo referente às práticas inclusivas e equitativas

Em todos os países, os professores são os recursos mais caros e potencialmente mais poderosos do sistema educacional. Portanto, **o desenvolvimento do corpo docente é fundamental, especialmente em países onde os recursos materiais são relativamente escassos.**

À medida que os sistemas se tornam mais inclusivos, o desenvolvimento profissional vai ocupando uma posição cada vez mais importante, devido aos novos e relevantes desafios enfrentados pelos professores das escolas regulares, que precisam responder a uma maior diversidade nas necessidades dos alunos. Os educadores especiais, que veem como o contexto e a abordagem de seu trabalho mudam significativamente, também precisam de um desenvolvimento profissional contínuo. A pesquisa internacional (Messiou e Ainscow, 2015) acredita que o desenvolvimento do professor deveria:

◆ **Ocorrer principalmente nas salas de aula**, onde a prática é desenvolvida;

◆ **Conectar e desenvolver a experiência disponível dentro da escola**, fazendo conexões com o conhecimento existente;

◆ **Criar espaços cooperativos** onde os professores possam planejar juntos, compartilhar ideias e recursos, e ter oportunidades de observar-se mutuamente enquanto trabalham; e

◆ **Envolver os professores no desenvolvimento de uma linguagem comum** de prática que ajude aos indivíduos a refletir sobre suas próprias formas de trabalhar, sobre o motivo de suas ações e sobre como melhorar.

Compartilhar as práticas docentes entre colegas é um meio eficaz de promover o desenvolvimento profissional do professor. É importante encorajar os professores a colaborar e apoiar os seus colegas na reflexão sobre a sua prática docente e no desenvolvimento do conhecimento e das habilidades de “equipe”. Porém, em alguns casos, a partilha de práticas também pode chegar a fechar as mentes em relação às novas formas de lidar com situações difíceis. Segundo a pesquisa, esse problema pode ser resolvido por meio da participação das diferentes partes interessadas. Isso significaria reunir as ideias dos profissionais, dos alunos e de suas famílias e do conhecimento dos pesquisadores acadêmicos para rever as conjecturas, estimular novos pensamentos dentro de uma escola e fomentar a experimentação com planos criativos para envolver os alunos.

Quadro 18. Fortalecendo a comunidade educativa na República Dominicana

Desde que a Lei Geral de Educação 66/97 (1997) foi estabelecida na República Dominicana, a educação inclusiva é considerada como um direito que deve ser garantido a toda a população (LGE, 1997). Portanto, o país congregou esforços para cumprir a Lei por meio de inúmeras iniciativas do Ministério da Educação, tais como a criação do Centro de Recursos para a Atenção à Diversidade, a introdução de estratégias e ações inclusivas para pessoas com deficiências no Plano Nacional de Alfabetização “Quisqueya Aprende Contigo”, o Programa de Saúde Escolar e o Programa de Alimentação Escolar, entre outros (Minerd, 2016). De 2012 a 2016, foi conduzido o programa **“Comunidade Educativa que Aprende” em colaboração com a UNICEF, que, para melhorar a inclusão e a qualidade da educação no país**, centrou-se simultaneamente nas seguintes áreas: **a) formação contínua para professores** para o ensino da língua, de matemática e para a inclusão de crianças com deficiência; **b) visitas domiciliares às famílias** para orientá-las sobre as práticas no domínio da educação infantil, nutrição, saúde e prevenção de abuso e violência; **c) capacitação nas escolas** para uma cultura de paz e educação sem violência; **d) capacitação às equipes técnicas e de gestão** das regiões e distritos do Ministério da Educação; e **e) formação das associações de pais e mães sobre participação na gestão escolar** (UNICEF, s.f.). Entre os objetivos, destacam-se a formação de 800 professores em inclusão educacional, 200 escolas que elaboram normas de convivência escolar; 3 regiões e 17 distritos educacionais responsáveis pelo planejamento operacional efetivo e 500 meninos e meninas com algum tipo de deficiência que recebem apoio psicopedagógico para frequentar escolas regulares (UNICEF, sf.).



© OEI

Quadro 19. Os alunos ajudam os professores a inovar em Portugal

“Agora a diversidade é vista na nossa escola como uma oportunidade quando é tratada no âmbito do trabalho colaborativo”

“A troca de ideias e o trabalho de pesquisa em equipe faz com que a diversidade deixe de ser um problema para ser um desafio”

Estes são os comentários dos professores da Escola Secundária Pedro Alexandrino (ESPA), uma escola secundária localizada na capital portuguesa, Lisboa. **Para esses professores, a diversidade é um tema central em seu trabalho cotidiano.** Nos últimos anos, a escola realizou muitos esforços para refletir essa diversidade. Os grupos de três professores que foram formados se apoiaram mutuamente para analisar como tornar suas aulas mais inclusivas. Por exemplo, um grupo se concentrou na seguinte questão: todos os alunos participam de todas as tarefas de nossas aulas? As conclusões dessas atividades levaram os professores a investigar como os alunos podem ser colaboradores na educação e participar do planejamento e, às vezes, ministrar eles mesmo as aulas. **Os professores chegaram à conclusão de que colaborar com seus colegas e com os alunos permite que eles pensem em novas maneiras de responder à diversidade dos alunos.** Desta forma, adquiriram uma maior confiança para experimentar diferentes práticas de ensino (Messiou et al., 2016).



© OEI

Conclusões

A Ibero-América demonstra claramente o seu compromisso e vontade político-técnica para avançar em direção a sistemas de educação mais equitativos e inclusivos. Na última década, as conquistas e os avanços em relação à elaboração de políticas públicas inclusivas têm sido evidentes. Esta constatação deriva, em grande parte, de considerar dois fatores: por um lado, o compromisso dos líderes nacionais com as conquistas e os objetivos a serem alcançados e que fazem parte de agendas nacionais, regionais e internacionais, concentrando sua ação no desenvolvimento de políticas educativas inclusivas; e, por outro lado, uma maior conscientização e esclarecimento dos desafios de implantar políticas robustas, integrais e sustentáveis, com práticas de impacto direto na ampliação, na democratização e na melhora das oportunidades, dos processos e dos resultados de aprendizagem para toda a população, especialmente para aqueles grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade por diversas razões.

Um dos maiores desafios que a região parece enfrentar consiste em aprofundar e refinar as políticas públicas de longo alcance que invistam na redução das desigualdades sociais, principalmente, entre os grupos populacionais dentro dos países. Além disso, de um modo complementar, trata-se de superar uma visão da inclusão como um somatório de respostas a diversas vulnerabilidades e condições/situações categorizadas como especiais e, em vez disso, deslocando-se alternativamente para o reconhecimento de que, especificadamente, cada aluno é um ser especial que precisa ser valorizado, empoderado, motivado e apoiado. Esse reconhecimento se sustenta na compreensão e na construção baseadas nas diversidades individuais e coletivas, bem como na mitigação das múltiplas fontes de disparidades que impedem a concretização, a progressão e a exaustividade da aprendizagem.

O fato de que todos os países da região ibero-americana estejam progredindo rumo a uma conceitualização compartilhada da educação inclusiva e, simultaneamente, desenvolvendo marcos de políticas de proteção que garantam os direitos de toda sua cidadania, indica que os esforços no desenvolvimento de políticas públicas inclusivas é um fato que deve ser destacado. No entanto, são necessários esforços programáticos mais intensos e sustentados para posicionar a educação inclusiva como um eixo principal que transcende as visões da educação e dos sistemas educacionais. Ela não pode ser confinada a uma nova ou renomada dependência institucional ou ser exaurida em uma soma de iniciativas, programas ou projetos que não abrangem uma visão apropriada e compartilhada sobre as implicações do direito a uma educação inclusiva de qualidade. Mais precisamente, as ações que possam ser empreendidas deveriam ser fundamentadas em uma concepção de educação inclusiva que gere um impacto e ressoe transversalmente em políticas educacionais, currículos, pedagogias, rede de ensino, ambientes de aprendizagem, alunos e professores à luz de uma abordagem de mudança sistêmica, robusta e sustentável.

Em suma, “Ibero-América inclusiva: Guia para garantir a inclusão e a equidade na Ibero-América” é uma janela de oportunidades e de insumos múltiplos e complementares para fortalecer a inclusão como cultura, mentalidade, política e prática, com vista à execução do princípio ético pelo qual “todos os alunos e alunas são igualmente importantes” (UNESCO, 2017, pág. 12). Por conseguinte, este guia funciona como um indicador amigável e propositivo para que os nossos 22 países continuem avançando estrategicamente em uma agenda de inclusão que é indispensável se, de fato, seja aspirado garantir a ampliação e a democratização do aprendizado, independentemente do teor de desafio enfrentado.

Anexo 1. Rumo à educação inclusiva

Año	Evento	Ações
1990	Conferência Mundial sobre Educação de Jomtien (Tailândia)	Empenhados em alcançar a Educação Para Todos (EPT), os países reconheceram que os alunos de grupos vulneráveis estão excluídos das oportunidades educacionais.
1994	Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educacionais Especiais	Aprovação da Declaração de Salamanca, o instrumento legal de referência no campo da educação especial, que afirma que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.
1996	Relatório de 1996 “Educação: um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO e liderado por Jacques Delors	O relatório analisa um modelo que deve oferecer a igualdade de oportunidades para todos.
2000	Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal)	Seis objetivos e oito compromissos foram estabelecidos até 2015, com a intenção de que a Educação para Todos (EPT) leve em conta as necessidades de todos e, especialmente, dos mais vulneráveis, o que se pode observar claramente nos objetivos 1 e 2.
2000	Publicação dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas	Entre os oito objetivos, os que merecem maior destaque são: o objetivo 2 sobre a conclusão da educação primária para todas as crianças até 2015, e o objetivo 3 sobre a eliminação das desigualdades de gênero em todos os ciclos e níveis escolares.
2000	Publicação do <i>Index for Inclusion</i> por Tony Booth e Mel Ainscow	Este guia de autoavaliação para escolas pretende rever a orientação inclusiva de seus projetos curriculares e práticas educacionais com o objetivo de facilitar a identificação das “barreiras à aprendizagem e à participação”.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Assegura a educação inclusiva como um direito para as pessoas com deficiência
2008	48ª Conferência Internacional da Educação: “Educação Inclusiva: o caminho do futuro”	Uma série de recomendações foi elaborada com base em um conceito mais amplo de educação inclusiva, considerada como um princípio orientador geral para reforçar a educação como um todo.
2015	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Fórum Mundial de Educação Agenda de Educação 2030	Nas novas agendas globais, a inclusão e a equidade são as bases para alcançar uma educação transformadora para todos os meninos e meninas, colocando ênfase nos alunos dos grupos mais marginalizados.
2017	A UNESCO publica o documento “Guia para garantir inclusão e equidade na educação”	No Guia, a mudança de paradigma sobre a educação inclusiva proposta pela UNESCO é discutida em detalhes e uma nova estrutura de análise é apresentada para assessorar as políticas de inclusão e a equidade em diferentes países e âmbitos educacionais.

Anexo 2. Guia para realizar a revisão

A estrutura de revisão a seguir foi desenvolvida para ajudar os países a analisar como a inclusão e a equidade atualmente estão refletidas em suas políticas e a identificar as medidas necessárias para melhorar essas políticas e sua aplicação.

Metodologia proposta

Embora cada país estabeleça seu próprio processo de revisão de maneira consistente com suas tradições de trabalho, 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 de direção com um mandato político claro deve ser estabelecido para garantir o impacto e a mudança. Ele terá a função de coordenar o processo de consulta e de coleta de informações para a avaliação. O comitê deveria representar, de maneira equilibrada, ambos os gêneros e as diversas partes interessadas, tais como professores, associações profissionais, pais, alunos, pesquisadores, organizações da sociedade civil e da comunidade.

Realizar consultas: é necessário realizar uma ampla consulta para obter uma avaliação credível. Um processo coletivo para estimular a reflexão e o debate sobre os níveis de avanço (por exemplo, por meio de workshops, discussões de grupos focais) em oposição à divulgação individual (por exemplo, entrevistas ou enquetes). Devem ser consideradas diferentes abordagens participativas para garantir que as partes interessadas dos grupos marginalizados, tais como as minorias étnicas e linguísticas, os povos indígenas, as mulheres e as pessoas com deficiência sintam-se preparadas para participar dos debates.

Preparar um relatório: após as consultas, o comitê de direção deve orientar a elaboração de um relatório de síntese das principais conclusões e fazer recomendações sobre as ações necessárias para o avanço da política. O relatório de síntese pode ser acompanhado de um plano de ação que identifique as etapas principais, as pessoas responsáveis e um cronograma para a execução das recomendações (ver Anexo 3).

Monitorar a execução do plano de ação: visto que a política educacional é “realizada em todos os níveis”, será importante monitorar a forma como as mudanças são introduzidas em todo o sistema. Essa supervisão poderia ser uma das funções permanentes do comitê de direção. À medida que o comitê vá realizando essa supervisão, será importante manter as partes interessadas informadas sobre os avanços na execução do plano, utilizando exemplos de práticas eficazes que inspirem uma ampla participação no processo de mudança.

Como deve ser utilizado o marco de revisão?

Para cada uma das quatro dimensões (conceitos, políticas, estruturas e sistemas e práticas) e das 16 características que as acompanham no marco da revisão de políticas:

1. Revisar as perguntas da primeira coluna, intitulada “Aspectos que devem ser analisados”, e identificar os tipos de evidências a serem coletadas.

2. Discutir essas e outras questões pertinentes que surjam ao revisar as evidências.

3. Registrar qualquer informação e ações recomendadas na segunda coluna, intitulada “Comentários”.

4. Circular a resposta da terceira coluna, “Nível de progresso”, que melhor se adapte à avaliação atual das medidas adotadas para incorporar os princípios de inclusão e equidade à política educacional. Isso ajudará a identificar as áreas mais fortes que servirão de referência e os aspectos da política que requerem maior atenção. Esse método corresponde à ideia de que o desenvolvimento da inclusão e da equidade na educação é um processo contínuo, em vez de um evento isolado.

Por último, identificar as medidas recomendadas para cada uma das quatro dimensões.

Anexo 3. Marco de revisão

Dimensão 1 - Conceitos

Aspectos que devem ser analisados	Comentários	Nível de progresso (circule um)
<p>1.1 A inclusão e a equidade são princípios gerais que regem todas as políticas, planos e práticas educacionais</p> <p>Até que ponto os princípios de inclusão e a equidade nas políticas educacionais são entendidos e definidos? Em que medida a inclusão e a equidade estão integradas como princípios básicos em todas as políticas e planos de educação? Em que medida todas as políticas e planos nacionais de educação estão baseados nos princípios de inclusão e equidade? Em que medida as práticas educacionais estão orientadas pelos princípios de inclusão e equidade?</p>	<p>A inclusão e a equidade ainda não são pontos fortes de políticas, planos e práticas educacionais, mas já começaram os debates iniciais sobre como isso pode ser abordado.</p>	<p>Foi realizado o planeamento para fortalecer o papel da inclusão e da equidade em relação às políticas, planos e práticas educacionais.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que a inclusão e a equidade façam parte das políticas, planos e práticas educacionais.</p>
<p>1.2 O currículo nacional e seus respectivos sistemas de avaliação estão concebidos para atender a todos os alunos de forma eficaz</p> <p>Em que medida o currículo nacional está baseado nos princípios de inclusão e equidade? Em que medida o currículo nacional apresenta solidez e flexibilidade para ser adaptado a todos os alunos? Em que medida os sistemas de avaliação estão sendo usados para avaliar os diversos níveis de progresso e promover o desenvolvimento de todos os alunos?</p>	<p>O currículo nacional e os sistemas de avaliação são adequados apenas para alguns alunos, mas já foram iniciadas discussões sobre como isso pode ser melhorado.</p>	<p>Foram adotadas medidas para assegurar que o currículo nacional e os sistemas de avaliação atendam efetivamente às necessidades de todos os alunos.</p> <p>As atividades de planeamento estão em andamento para revisar o currículo nacional e os procedimentos de avaliação em relação à inclusão e à equidade.</p>
<p>1.3 Todos os colaboradores que trabalham com os alunos, as alunas e suas famílias compreendem e apoiam os objetivos da política nacional de promoção da inclusão e da equidade na educação</p> <p>Em que medida existe um amplo compromisso/acordo entre todos os profissionais que trabalham com crianças, jovens e adultos para atuar de acordo com os princípios de inclusão e equidade? Em que medida as pessoas que trabalham com crianças, jovens, adultos e suas famílias entendem as consequências dos princípios de inclusão e da equidade em suas funções?</p>	<p>Embora os organismos tenham diferentes entendimentos de aspirações e planos de políticas nacionais para promover a inclusão e a equidade na educação, as discussões iniciais começaram a abordar essa questão.</p>	<p>Foram tomadas medidas para garantir que os organismos compreendam e apoiem as aspirações políticas nacionais para promover a inclusão e a equidade na educação.</p> <p>As atividades de planeamento estão em andamento para garantir que os organismos entendam as aspirações políticas nacionais e os planos para promover a inclusão e a equidade na educação.</p>
<p>1.4 Existem sistemas para controlar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos e alunas no sistema educacional</p> <p>Qual é a eficácia dos sistemas de coleta de dados (quantitativos e qualitativos) em relação à presença, participação e progresso de todos os alunos? Em que medida os dados são analisados para determinar o impacto dos esforços para promover uma maior inclusão e equidade? Até que ponto as medidas à luz da análise de dados são adotadas para fortalecer os ambientes e as práticas inclusivas e equitativas?</p>	<p>Os acordos são limitados para monitorar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos, mas as discussões iniciais começaram a abordar essa questão.</p>	<p>Foram adotadas medidas para estabelecer sistemas eficazes de monitoramento da presença, participação e progresso de todos os alunos.</p> <p>Foi iniciado o planeamento da criação de sistemas para monitorar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Dimensão 2 - Declarações de políticas

Aspectos que devem ser analisados	Comentários	Nível de progresso (circule um)
<p>2.1 Os documentos importantes da política nacional de educação colocam em evidência a inclusão e a equidade</p> <p>Até que ponto todos os principais documentos de política educacional refletem os princípios de inclusão e equidade? Em que medida as prioridades políticas estão baseadas nos princípios de inclusão e equidade?</p>	<p>Embora a inclusão e a equidade sejam mencionadas nos importantes documentos da política nacional de educação, foram iniciados debates para abordar essa questão.</p>	<p>Atividades de planejamento foram realizadas para que a inclusão e a equidade façam parte de documentos importantes da política nacional de educação.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que a inclusão e a equidade façam parte de documentos importantes da política nacional de educação.</p>
<p>2.2 Os altos funcionários no âmbito nacional, distrital e escolar lideram em matéria de inclusão e equidade na educação</p> <p>Até que ponto os líderes da educação, em âmbito local, fomentam o desenvolvimento de culturas inclusivas e equitativas? Até que ponto os formuladores de políticas nacionais mostram uma liderança clara e sustentável para promover os princípios de inclusão e equidade? Até que ponto os administradores distritais locais tem uma liderança clara e sustentável em relação à educação inclusiva? Em que medida os líderes educacionais (autoridades locais, funcionários de nível superior, diretores de escolas) são preparados para exercer suas responsabilidades, fortalecendo a inclusão e eliminando os obstáculos?</p>	<p>Embora os altos funcionários, em âmbito nacional e distrital, tenham uma liderança limitada em matéria de inclusão e equidade na educação, foram iniciados debates para melhorar esse aspecto.</p>	<p>O planejamento começou a incentivar os funcionários superiores, no âmbito nacional e distrital, a desenvolver a liderança em matéria de inclusão e equidade na educação.</p> <p>Foram adotadas medidas para assegurar que os funcionários superiores nos âmbitos nacional e distrital liderem a inclusão e a equidade na educação.</p>
<p>2.3 Os líderes em todos os níveis articulam objetivos políticos coerentes para desenvolver práticas educacionais inclusivas e equitativas</p> <p>Até que ponto os legisladores nacionais incentivam o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas? Em que medida os administradores dos distritos locais tomam medidas para incentivar o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas? Até que ponto os diretores de escola e a equipe administrativa de outras instituições de ensino (por exemplo, educação pré-escolar, escolas especiais) agem para incentivar o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas?</p>	<p>Embora haja poucas evidências de que os líderes dos diferentes níveis do sistema educacional articulem aspirações políticas coerentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas, foram realizadas discussões para melhorar essa situação.</p>	<p>O planejamento foi realizado para estimular os líderes nos diferentes níveis do sistema educacional a articular aspirações políticas coerentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas.</p> <p>Foram adotadas medidas para assegurar que os líderes nos diferentes níveis do sistema educacional articulem aspirações políticas coerentes para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas.</p>
<p>2.4 Os líderes em todos os níveis questionam as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais</p> <p>Em que medida os sistemas de apoio às escolas e outras instituições de ensino identificam, desafiam e eliminam as práticas não inclusivas, discriminatórias e desiguais? Quando existem práticas não inclusivas, discriminatórias e desiguais, em que medida elas são combatidas?</p>	<p>Embora os líderes de diferentes níveis raramente questionem as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais, foram realizadas discussões para abordar essa questão.</p>	<p>Foi realizado um planejamento para motivar os líderes de todos os níveis a combater as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que os líderes de todos os níveis combatam as práticas educacionais não inclusivas, discriminatórias e desiguais.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Dimensão 3 - Estruturas e sistemas

Aspectos que devem ser analisados	Comentários	Nível de progresso (circule um)
<p>3.1 Existe uma assistência de alta qualidade para os alunos e as alunas em condições vulneráveis? Quão eficazes são os sistemas para identificar os estudantes em condições vulneráveis? Em que medida existem disposições flexíveis para garantir que o apoio esteja disponível para as pessoas quando seja necessário? Em que medida as famílias são consideradas colaboradoras no apoio à educação dos meninos e das meninas? Até que ponto os próprios alunos são questionados sobre o apoio de que necessitam?</p>	<p>Embora a qualidade do apoio aos estudantes vulneráveis varie, foram realizados debates para considerar como ela pode ser melhorada.</p>	<p>Foi realizado um planeamento para melhorar a qualidade do apoio aos alunos em condições vulneráveis.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir um apoio de alta qualidade para todos os alunos em condições vulneráveis.</p>
<p>3.2 Todos os serviços e instituições que trabalham com os alunos e as alunas e suas famílias trabalham juntos na coordenação das políticas e das práticas educacionais inclusivas e equitativas Em que medida as escolas (e outros promotores de educação) colaboram com outros setores relevantes, tais como o setor da saúde e do trabalho social? Em que medida existe uma cooperação eficaz entre as escolas e outras instituições de ensino? Até que ponto as instituições e os serviços dentro dos distritos têm um entendimento compartilhado da inclusão e da equidade e trabalham juntos? Até que ponto os promotores de educação pública e privada aplicam práticas educacionais inclusivas e equitativas?</p>	<p>Embora o trabalho dos serviços e das instituições tenda a não estar bem coordenado, foram realizados debates para considerar como ele pode ser melhorado.</p>	<p>Foi realizado um planeamento para motivar os serviços e instituições a colaborar.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que os serviços e as instituições envolvidas com os alunos e suas famílias trabalhem juntos.</p>
<p>3.3 Os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar os alunos e as alunas potencialmente vulneráveis Até que ponto os estudantes são considerados todos igualmente importantes do ponto de vista educacional? Em que medida os recursos disponíveis são utilizados de forma flexível e estão orientados para apoiar a participação e a aprendizagem?</p>	<p>Embora exista a preocupação de que os recursos não sejam distribuídos de forma justa, foram realizados debates para abordar essa questão.</p>	<p>Foi planejada a melhoria da distribuição de recursos, concentrando-se principalmente na necessidade de apoiar os estudantes em condições vulneráveis.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir uma distribuição equitativa dos recursos, concentrando-se principalmente nos grupos de estudantes em condições vulneráveis.</p>
<p>3.4 Existe clareza sobre o papel das instituições responsáveis pela educação especial, tais como as escolas e unidades especiais, na promoção da inclusão e da equidade na educação Até que ponto as escolas e unidades especiais possuem um entendimento comum da inclusão e da equidade? Em que medida os alunos das escolas e unidades especiais têm oportunidades de participar de atividades dentro das escolas regulares? Até que ponto a experiência em ambientes especiais está disponível para professores de outras escolas?</p>	<p>Embora as disposições especiais estejam particularmente separadas do sistema regular de ensino, foram realizados debates para considerar como promover laços mais estreitos.</p>	<p>Foi planejada a criação de laços mais fortes entre os serviços especiais e as instituições educacionais regulares.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que as instituições onde a educação especial é oferecida desempenhem um papel importante na promoção da inclusão e da equidade na educação.</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Dimensão 4 - Práticas

Aspectos que devem ser analisados	Comentários	Nível de progresso (circule um)
<p>4.1 As escolas e outras instituições de ensino possuem estratégias para promover a presença, a participação e o progresso de todos os alunos em sua comunidade local</p> <p>Até que ponto os professores utilizam uma gama de estratégias pedagógicas para abordar as diferenças entre os alunos? Em que medida existem procedimentos efetivos para levar em consideração as opiniões dos alunos em relação aos seus aprendizados e aspirações? Até que ponto os líderes escolares apoiam a presença, a participação e o progresso de todos os alunos?</p>	<p>Embora a qualidade das estratégias utilizadas para promover a presença, a participação e o progresso de todos os alunos seja variável, foram realizadas discussões para melhorar essa situação.</p>	<p>Foi feito um planejamento para melhorar a qualidade das estratégias utilizadas para incentivar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir a existência de estratégias eficazes para incentivar a presença, a participação e o progresso de todos os alunos.</p>
<p>4.2 As escolas e outras instituições de ensino prestam apoio aos alunos e às alunas que correm o risco de fracassar, serem marginalizados e excluídos</p> <p>Em que medida os professores recebem formação para avaliar o progresso dos alunos e apoiar o seu desenvolvimento? Até que ponto o corpo docente e não docente levam em consideração as culturas, as identidades, os interesses e as aspirações de todos os seus alunos para melhorar sua aprendizagem? Até que ponto o corpo docente e não docente das escolas e de outras instituições de ensino trabalham em estreita colaboração com as famílias para assegurar o apoio aos estudantes?</p>	<p>Embora a qualidade do apoio aos alunos em condições vulneráveis varie, foram realizados debates para obter melhorias.</p>	<p>Foi feito um planejamento para fortalecer o apoio aos alunos em risco de fracasso, marginalização e exclusão.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir um apoio efetivo aos alunos em risco de fracasso, marginalização e exclusão.</p>
<p>4.3 Os professores e o pessoal de apoio estão preparados para responder à diversidade dos alunos e das alunas durante a sua formação inicial</p> <p>Em que medida o currículo de formação docente para todos os professores enfatiza o princípio da inclusão? Até que ponto os professores aprendem a desenvolver uma atitude positiva em relação à diversidade estudantil? Até que ponto os professores foram auxiliados a desenvolver pedagogias que respondam positivamente à diversidade de alunos?</p>	<p>A qualidade da formação de professores e do pessoal de apoio para responder à diversidade dos alunos é diferente, mas foram realizados debates para alcançar melhorias.</p>	<p>Foi feito um planejamento para melhorar as formas pelas quais os professores e o pessoal de apoio são preparados para responder à diversidade dos estudantes.</p> <p>Foram adotadas medidas para garantir que os professores e o pessoal de apoio recebam uma formação efetiva sobre a maneira como devem responder à diversidade dos alunos.</p>
<p>4.4 Os professores e o pessoal de apoio têm a oportunidade de participar do desenvolvimento profissional contínuo referente às práticas inclusivas e equitativas</p> <p>Até que ponto as escolas e outras instituições de ensino possuem programas efetivos referentes às práticas inclusivas para o desenvolvimento dos funcionários? Em que medida os professores têm a oportunidade de ver uns aos outros trabalhando para compartilhar ideias e práticas? Em que medida existem oportunidades para os professores participarem de cursos em serviço e se beneficiarem de apoio escolar personalizado para o desenvolvimento de práticas inclusivas?</p>	<p>Embora existam somente oportunidades limitadas para o desenvolvimento profissional em relação às práticas inclusivas e equitativas, foram realizados debates para abordar essa preocupação.</p>	<p>Foi feito um planejamento para criar mais oportunidades de desenvolvimento profissional que se concentram em práticas inclusivas e equitativas.</p> <p>Foram adotadas medidas para assegurar que haja suficientes oportunidades de desenvolvimento profissional que se concentrem em práticas inclusivas e equitativas</p>
<p>Medidas recomendadas:</p>		

Anexo 5. Fatores e população em risco de exclusão social na Ibero-América

As populações com maior risco de exclusão na região são as seguintes:

1. Populações afrodescendentes

De acordo com os últimos censos nacionais e as estimativas da CELADE-CEPAL, realizados na região em 2010, a população afrodescendente era de mais de 111 milhões de pessoas, representando 21,1% da população total, estimada em cerca de 527,5 milhões de pessoas (CEPAL, 2017, pág.52).

O Brasil é o país onde reside a maioria dos afrodescendentes, tanto em termos absolutos quanto relativos, já que essa população corresponde a mais da metade da população total. Em ordem de importância, segue na pesquisa, Cuba, com 35,5% de afrodescendentes, que somam pouco mais de 4 milhões de pessoas; e com menores proporções, Colômbia, Costa Rica, Equador e Panamá, países onde a população afrodescendente representa entre 7% e 11%. Além dos pesos relativos, na Colômbia a população afrodescendente é estimada em cerca de 5 milhões de pessoas; no México, cerca de 1,5 milhão; no Equador e na Venezuela (República Bolivariana da), cerca de um milhão de pessoas; e no Peru, a população afrodescendente supera meio milhão (CEPAL, 2016b).

As diferenças mais significativas entre a população afrodescendente e não afrodescendente são refletidas, principalmente, nas taxas de mortalidade infantil, na gravidez na adolescência e no acesso e participação no sistema educacional. No âmbito da educação, também são observadas desigualdades na maioria dos países da região. O percentual de jovens afrodescendentes entre 18 e 24 anos incluídos no sistema educacional é, em quase todos os casos, inferior para os jovens afrodescendentes, variando de 16,9% no Uruguai a 41,4% na Argentina. Essas disparidades podem ser ainda maiores no caso de assistência ao ensino superior. Da mesma forma, as mulheres jovens afrodescendentes sofrem uma dupla exclusão (OEA/CIDH, 2011).

É fundamental que surjam iniciativas que acompanhem os compromissos estabelecidos na Declaração de Cartagena, onde foi definida uma agenda conjunta para os grupos indígenas e afrodescendentes da América Latina e do Caribe 2009-2019 (Agenda Afrodescendente nas Américas), promovendo estratégias efetivas que fortaleçam a inclusão social dessas populações. Isso é primordial para que as condições de maior desvantagem social sejam revertidas devido aos seus altos níveis de pobreza, marginalidade e exclusão. Nesse sentido, o relatório "Miradas 2015" destaca que houve um progresso significativo no acesso às escolas para as crianças afrodescendentes, especialmente no ensino fundamental, onde uma alta proporção consegue concluir com sucesso esse nível de educação, apesar de que nos níveis seguintes essa proporção diminui consideravelmente (OEI, 2015).

2. Povos Indígenas

Cerca de 40 milhões de pessoas na América Latina pertencem a algum dos cerca de 530 povos indígenas ou originários da região (BIR/Banco Mundial, 2015). Estima-se que a população indígena constitui 10% da população total da América Latina (UNICEF et al., 2009) e está subdividida em cerca de 400 grupos linguísticos diferentes (Bello e Rangel, 2002).

A situação e as perspectivas do direito à educação dos indígenas, em especial das crianças, são caracterizadas por dificuldades de acesso e permanência no sistema educacional (CLADE, 2009a). Observou-se que 6,3% das crianças e jovens indígenas entre 7 e 18 anos são severamente privados do seu direito à educação. É

preocupante que 7,1% das meninas indígenas sofram privações graves na educação, em comparação com 5,6% das crianças do sexo masculino (CEPAL e UNICEF, 2012). O relatório “Miradas 2015” alerta para a situação crítica da população indígena e falante da língua indígena, com altas taxas de atraso educacional (OEI, 2015).

3. Gênero

A exclusão afeta homens e mulheres de maneira diferente. Da mesma forma, as desigualdades de gênero se manifestam de maneira generalizada entre mulheres e homens, em todas as sociedades contemporâneas, em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2002), não existe atualmente nenhuma sociedade onde as mulheres tenham as mesmas oportunidades que os homens (Valenzuela, 2003).

As desigualdades de gênero, socialmente construídas, estão presentes tanto na atribuição de identidades e atividades quanto na separação dos âmbitos de ação, aos quais corresponde uma designação diferente de valor simbólico, onde o que é masculino tem precedência sobre o que é feminino (Gómez, 2008). Esta valorização superior da dimensão masculina provoca um acesso desigual ao poder e aos recursos, criando hierarquias nas relações sociais entre homens e mulheres (Valenzuela, 2003).

As políticas públicas atuais, aparentemente neutras em relação ao gênero, ignoram a distribuição do tempo como um recurso fundamental para o bem-estar social e econômico das pessoas e da sociedade como um todo. O fato de não reconhecer a contribuição de homens e mulheres para o bem-estar das famílias e para a sustentabilidade do desenvolvimento mediante o trabalho não remunerado acentua as diferenças e reproduz as desigualdades (Barquet, 1997).

As soluções definitivas para a pobreza, a desigualdade e a exclusão social exigem a adoção de uma perspectiva de gênero e, em particular, do empoderamento das mulheres.

Na Ibero-América, a discriminação de gênero na educação se manifesta de diferentes formas: a) na desigualdade de acesso à educação; b) mediante as práticas e os currículos escolares que consolidam os estereótipos de gênero, perpetuam o sexismo, naturalizam as desigualdades e promovem os valores do patriarcado e da divisão sexual de trabalho; c) pela existência de obstáculos ao pleno cumprimento do direito à educação das mulheres, como nos casos de situações de violência ou assédio sexual, ou por gestação (gravidez) das estudantes; e d) também por meio de padrões discriminatórios na formação de professores (CLADE, 2015).

Para que as mulheres na Ibero-América possam superar as desigualdades e a exclusão não basta aumentar seu grau de escolaridade e melhorar sua inserção no mercado de trabalho (Barquet, 1997).

O direito humano à educação pressupõe a existência de marcos legais e de políticas que promovam a igualdade de gênero, assegurando por sua vez a incorporação da abordagem de gênero a todos os processos, planos e programas das diferentes etapas e modalidades educacionais. Não se trata apenas de assegurar a igualdade de gênero no acesso e na permanência no sistema educacional, mas também nos processos, na participação e nos resultados educacionais, o que implica a transformação dos currículos e dos conteúdos educacionais, contribuindo para consolidar a igualdade (CLADE, 2015).

4. Orientação sexual

Na sociedade Ibero-americana, a discriminação e a exclusão de pessoas com orientação sexual e identidade ou expressão de gênero não predominante persiste atualmente. Esta exclusão é baseada em construções culturais centradas no heterossexismo e na heteronormatividade, ou seja, “a manifestação do poder patriarcal sobre a corporeidade e a reprodução de um modelo sociocultural específico do corpo humano, tornando-se assim a luta pelo reconhecimento de que a sexualidade já não detém qualquer pessoa em um único padrão de ser: o heterossexual” (CLADE, 2014b).

No âmbito educacional, a discriminação está centralizada na exclusão de certos alunos ou na prática de assédio escolar ou *bullying*, que às vezes resulta no abandono escolar. Esta situação ocorre não apenas em detrimento do direito à sua educação, mas também de outros, como o direito à identidade e à igualdade.

A realidade Ibero-americana nos mostra que, na Espanha, 80% dos alunos recebem insultos motivados por sua orientação sexual. Na Bolívia, os professores foram os protagonistas de 70% dos casos de discriminação (RIE-LGBTI, 2016). Na Argentina, 45% dos estudantes transexuais abandonaram a educação secundária e apenas 2,3% concluíram os estudos universitários (CLADE, 2014b). Os dados destacam o isolamento e o estigma que ainda existem na sociedade.

A educação é fundamental no processo de construção da identidade do indivíduo. O papel dos sistemas educacionais e das autoridades escolares é crucial para eliminar este tipo de exclusão. É necessário trabalhar para que as políticas educacionais introduzam elementos que ajudem a erradicar os estereótipos negativos referentes à orientação sexual e à identidade de gênero.

5. Pessoas com Deficiência

No mundo existem entre 500 e 600 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, das quais entre 120 e 150 milhões são meninos e meninas. Na Ibero-América, eles somam cerca de 66 milhões, o que representa aproximadamente 12% da população da região (CLADE, 2014a).

As pessoas com deficiência formam um dos grupos mais excluídos da atualidade e sua discriminação permanece invisível. As pessoas com alguma ou com múltiplas deficiências estão restringidas a uma vida doméstica e sua vida social é muito limitada, uma vez que existe uma visão estereotipada delas mesmas.

Na região, 82% das pessoas com deficiência vivem em condições de pobreza. Em alguns países, a população com deficiência é constituída principalmente por homens (como no caso de El Salvador, Honduras, Bolívia e Guatemala), enquanto em outros, as mulheres são mais numerosas (Argentina, Nicarágua, Uruguai e Chile) (Samaniego de García, 2006).

É necessário coletar mais informação sobre os grupos étnicos e raciais aos quais pertence a população com deficiência, uma vez que as políticas públicas para essas populações devem levar em conta as diversas discriminações a que são frequentemente submetidas. O Brasil e a Costa Rica, por exemplo, apresentam uma taxa mais alta de deficiência entre as populações afrodescendentes e indígenas. No Chile, os indígenas também contribuem em maior escala em relação à população branca (CLADE, 2014a).

Embora existam poucos dados sobre a situação de exclusão dos sistemas nacionais de educação, entre 20% e 30% dos meninos e meninas com deficiência da região frequentam a escola e, quando a cursam regularmente, sofrem os níveis mais graves de discriminação e exclusão no ambiente escolar. A taxa de alfabetização mundial relativa aos adultos com deficiência mal chega a 3%, e é de apenas 1% no caso de mulheres com deficiência (UNESCO, 2008a). Os dados indicam também que os níveis de analfabetismo são muito maiores entre a população com deficiência.

A educação inclusiva promove uma mudança na compreensão dos desafios educacionais, deixando para trás o paradigma focado no déficit dos alunos e das alunas e nas suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação à escola para abordar um paradigma voltado para o potencial dos alunos e alunas e para os desafios enfrentados pela escola para adaptar-se aos alunos com deficiências e ensiná-los da melhor forma possível.

Uma educação inclusiva garante não somente o acesso a ela (ou seja, a disponibilidade e o acesso físico e econômico, sem discriminação), mas também sua permanência. Essa educação deve ser aceitável (pertinente, relevante, não discriminatória) e adaptável (capaz de responder às necessidades e especificidades de seus alunos, que seja flexível, que faça adaptações razoáveis e, em última análise, que seja focada nos alunos) (CLADE, 2009b). Com efeito, é necessária uma educação que valorize as diferenças e combata as práticas discriminatórias, acolhendo a pluralidade e garantindo a igualdade de oportunidades.

6. Migrantes

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2010), 57% dos imigrantes residentes na ALC provêm de outro país da região; entre as pessoas nascidas em um país da ALC, 4,08 milhões residem em outro país da região; e os principais países de origem da migração intrarregional são Colômbia (21%), Nicarágua (10%), Paraguai (9%), Haiti (8%), Chile, Argentina e Bolívia (7% cada). Por sua vez, os principais países de destino dos migrantes intrarregionais são Argentina (23%), Venezuela (18%), Costa Rica (11%) e República Dominicana (9%), recebendo esses quatro países 60% das pessoas oriundas dos outros países da América Latina e do Caribe.

Neste contexto, o direito à educação de migrantes em muitos casos é restringido pelas barreiras burocráticas à admissão da escola, pela exigência de documentação que não possuem, pela ausência de mecanismos de adaptação à nova realidade educacional ou pela marginalização cotidiana da vida escolar. Os Estados devem aderir ao regime de obrigações e normas emanadas dos instrumentos internacionais relativos ao direito à educação para os migrantes. Consequentemente, os marcos legais e normativos do direito à educação devem garantir a eliminação da discriminação e assegurar sua inclusão em todos os níveis do sistema educacional.

7. Pessoas em situações de privação da liberdade

Na Ibero-América estão localizados quatro dos vinte países com a maior população carcerária do mundo. De acordo com o Centro Internacional de Estudos Penitenciários da Universidade de Essex (ICPS, na sigla em Inglês), o Brasil ocupa a terceira posição no mundo, com 657.680 pessoas em suas prisões, seguido pelo México com 233.469 presos, Colômbia com 115.628 e Peru com 83.639 (Wamsley, 2016).

O perfil das pessoas privadas de liberdade na Ibero-América reflete a desigualdade social e a exclusão. Por exemplo, no Brasil, segundo dados do Ministério da Justiça (2006), 4,4% são mulheres e 95,6% são homens; 95% são pobres ou muito pobres; 65% são negros ou mulatos; 75% não concluíram o ensino fundamental, 12% são analfabetos e quase 60% têm entre 18 e 30 anos (UNESCO, 2008b). A atenção à educação de jovens e adultos privados de liberdade é uma questão de suma importância no âmbito da redução da exclusão social e das desigualdades. A simples privação de liberdade tem se mostrado insuficiente para a reintegração social e laboral. É necessário um programa socioeducativo adequado para recuperá-los.

A educação nos estabelecimentos penitenciários é um direito e, como tal, deve ser garantida a todos que manifestarem o desejo de ter o acesso à escola. Apenas 26% dessa população realiza alguma atividade profissional e 17,3% estuda (em particular, eles participam de atividades educativas de alfabetização, ensino fundamental, médio e complementar) (UNESCO, 2008b). Esses dados justificam a reavaliação da atual "cultura prisional".

A educação e o trabalho são duas questões fundamentais que devem permear o debate sobre os programas de "reintegração social" no sistema penitenciário. O apoio de ações orientadas à estruturação e implantação de uma política educacional nos estabelecimentos penitenciários destinada a jovens e adultos permite reconhecer o direito da população carcerária à educação, bem como fornecer novas e melhores oportunidades para o desenvolvimento individual da pessoa e para a sua reintegração na sociedade.

8. Primeira infância

A idade é um dos pilares da exclusão e da desigualdade social. Historicamente, existem quatro fases da vida que foram diferenciadas: infância, adolescência, idade adulta e velhice (Cecchini et al., 2015).

A estratificação das diferentes fases da vida está ligada à maneira pela qual as instituições e os sistemas de distribuição de recursos, tais como o Estado, o mercado e a família, geram processos de diferenciação social entre grupos da população de acordo com a fase da vida em que se encontram (CEPAL, 2016a).

Cada fase da vida traz oportunidades, desafios e riscos específicos. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, a infância – mais especificamente, a primeira infância – representa uma fase de especial relevância, pois durante esse período são estabelecidas as bases para o futuro desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das pessoas (CEPAL, 2016a). Essa é uma fase na qual os fatores de risco convergem em áreas críticas para o desenvolvimento, tais como a saúde e a nutrição, a estimulação precoce e a educação, bem como a possibilidade de crescimento e desenvolvimento em ambientes familiares e comunitários seguros. A violação dos direitos nessa fase pode ter efeitos profundos e duradouros (CEPAL y UNICEF, 2012).

Na América Latina, a desigualdade é um traço característico desde as primeiras fases da vida das pessoas. A pobreza na infância é particularmente crítica devido ao nível mais alto de dependência, à falta de autonomia e à alta vulnerabilidade de meninos e meninas diante das condições econômicas e sociais de seu ambiente e de suas famílias. Em comparação com pessoas que estão em outras fases da vida, os meninos e as meninas vivem, com maior frequência, situações de carência. Além disso, existem também desigualdades notáveis entre a própria população infantil, se forem considerados outros pilares da desigualdade social, tais como o nível socioeconômico, o sexo, a condição étnico-racial ou o território.

O acesso à educação infantil é considerado outra área crítica para o desenvolvimento das crianças. Ele também reflete uma grande heterogeneidade, com uma desigualdade especialmente marcante entre os diferentes países da região. A assistência a este nível escolar é geralmente mais elevada nas áreas urbanas em comparação com as áreas rurais nos países. Outro desafio importante é a qualidade desse nível educacional, que condiciona fortemente seus efeitos positivos esperados.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL NORMALIZADA DA EDUCAÇÃO (UNESCO, 1977)

A Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) tem como objetivo servir como um marco de referência para normalizar e padronizar os níveis educacionais em âmbito internacional.

Nível 0: EDUCACIÓN INFANTIL: este nível de educacional caracteriza-se principalmente pelo fato de familiarizar as crianças de tenra idade (entre os 3 e os 5 anos, aproximadamente) com o ambiente educacional a que devem assistir nos próximos anos de sua vida. Ou seja, cria-se uma ponte entre o lar da criança e o ambiente escolar. Ele também proporciona o ensino para crianças com necessidades educacionais especiais, oferecido em hospitais e em instituições e escolas especiais.

Fonte: quadro elaborado pelo autor

Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, conforme expressado na meta 4.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e no compromisso firmado em 2010 no âmbito Ibero-americano sobre as Metas Educacionais 2021, é necessário avançar rumo à universalização da educação infantil para mitigar as desigualdades na acumulação de competências e habilidades, que gera impactos posteriores sobre as oportunidades e o bem-estar das pessoas.

Anexo 6. Conceituação do termo de educação inclusiva por países

País	Definição de incluso	Marco de referência
Andorra	Não há uma definição específica para o termo, mas entende-se que “uma escola inclusiva implica imprescindivelmente a participação e a tomada de decisões conjunta de todos os membros da comunidade educativa a fim de educar todos os alunos no âmbito da escolarização regular e superar as barreiras que podem ser encontradas ao longo de sua trajetória escolar. A atuação no marco educacional ordinário implica o fornecimento de serviços e programas educacionais apropriados que sejam estimulantes e apropriados às habilidades e necessidades de todos os alunos”.	<i>Decret de regulació de l'escolarització de l'alumnat amb discapacitat en centres públics d'educació ordinària (2008)</i>
Argentina	“A inclusão consiste em transformar sistemas educacionais e outros ambientes de aprendizagem para responder às diferentes necessidades dos(as) alunos(as). Isto implica que existem diferentes tempos, diferentes estratégias e diferentes recursos para a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as). Neste contexto, as necessidades dos alunos(as) são vistas como necessidades da instituição e as diferenças são dadas pelos estilos, ritmos ou motivações para a aprendizagem.”	<i>Resolución CFE n.º 155/11. Consejo Federal de Educación da República Argentina (2011)</i>
Bolívia	O termo educação inclusiva “pressupõe a diversidade como potencialidade e riqueza, implica mudanças na gestão institucional e educacional, a fim de garantir a relevância e a oportunidade dos processos educacionais, não apenas das alunas e dos alunos com deficiência, mas de todas e de todos os estudantes; portanto, significa uma mudança abrangente das instituições educacionais e de seu contexto a partir de uma posição ética e política de transformação estrutural”.	<i>Resolución Ministerial n.º 069/2013. Ministério de Educação (2013)</i>
Brasil	A educação inclusiva “é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa. Esse movimento se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naquelas que têm sido mais excluídas das oportunidades educacionais. Também significa colocar as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.	<i>Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003)</i>

País	Definição de incluso	Marco de referência
Chile	Com relação ao termo inclusão, afirma-se que “o sistema tenderá a eliminar todas as formas de discriminação arbitrária que impeçam a aprendizagem e a participação dos alunos e das alunas. Da mesma forma, o sistema permitirá que as instituições de ensino sejam um lugar de encontro para os alunos e as alunas de diferentes condições socioeconômicas, culturais, étnicas, de gênero, de nacionalidade ou religiosas”.	<i>Lei nº 20 845/2015 de inclusão escolar que regulamenta a admissão dos alunos e das alunas, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro em instituições de ensino que recebem contribuições do Estado (2016)</i>
Colômbia	“A inclusão significa atender com qualidade e equidade às necessidades comuns e específicas apresentadas pelos alunos. Para atingir esse objetivo, é necessário criar estratégias organizacionais que ofereçam respostas efetivas para abordar a diversidade, concepções éticas que permitam considerar a inclusão como uma questão de direitos e de valores e estratégias de ensino flexíveis e inovadoras que permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento de estilos de aprendizagem e de habilidades entre os alunos e, conseqüentemente, na oferta de diferentes alternativas de acesso ao conhecimento e à avaliação de competências, bem como na pressuposição natural de que os alunos atinjam diferentes níveis de desenvolvimento das mesmas”.	<i>Política Nacional de Educação Inclusiva com Qualidade (2006)</i>
Costa Rica	A educação inclusiva é um “processo contínuo que, como direito humano universal, é oferecido a toda a população estudantil por meio de processos educativos de qualidade e equidade, a partir de um currículo relevante e flexível que busca o desenvolvimento integral da pessoa, envolve a participação de todos igualmente, permite o reconhecimento e a valorização da diversidade humana e busca a eliminação de qualquer barreira que limite ou impeça a aprendizagem e a plena participação na igualdade de oportunidades”.	<i>Centro Nacional de Recursos para a Educação Inclusiva (CENAREC) (2017)</i>

País	Definição de incluso	Marco de referência
Cuba	Não existe definição própria.	
Equador	A educação inclusiva é “o processo de identificar e responder à diversidade de necessidades especiais de todos os alunos por meio de uma maior participação na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades, com vista reduzir a exclusão na educação”.	<i>Convênio nº 0295-13, que dispõe sobre o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino regulares ou escolas especializadas. Ministério da Educação da República do Equador (2013)</i>
El Salvador	A educação inclusiva é entendida como “o conjunto de respostas educacionais voltadas para a eliminação gradual e efetiva das barreiras ao acesso e à participação que facilitem o cumprimento do direito efetivo a uma educação oportuna, integral, de qualidade e em condições de equidade. Ela ocorre no marco de um esforço constante para transformar e reforçar o sistema educacional, empoderar a escola e facilitar a participação da comunidade em todo o contexto pedagógico”.	<i>Política de Educação Inclusiva (2010)</i>
Espanha	“A educação inclusiva tem como objetivo proporcionar uma atenção educacional que favoreça o máximo desenvolvimento possível de todos os alunos e a coesão de todos os membros da comunidade. A comunidade educativa é composta por todas as pessoas relacionadas com a escola: alunos, professores, famílias, outros profissionais que trabalham na escola, administração educacional, administração local, instituições e organizações sociais. Todos os integrantes da comunidade educativa colaboram para oferecer uma educação de qualidade e garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos participarem de um processo de aprendizagem contínuo. [...]”.	<i>Ministério da Educação, Cultura e Esportes (2017)</i>

País	Definição de incluso	Marco de referência
Guatemala	A inclusão é responsável por “facilitar o acesso da população aos serviços educacionais sem qualquer distinção e que responda à diversidade cultural, étnica, de gênero, geográfica e de habilidades especiais”.	<i>Plano Estratégico de Educação 2016-2020 (2016)</i>
Honduras	A inclusão “consiste em assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação, sem qualquer discriminação, e em atender às necessidades educacionais especiais e à diversidade cultural, linguística, social e individual como elementos centrais do desenvolvimento”.	<i>Decreto n.º 262-2011. Lei Fundamental de Educação (2011)</i>
México	A inclusão educacional é definida como o “processo que se baseia no princípio que assume a diversidade como uma característica inerente aos grupos sociais e que deve ser usada para o benefício de cada um de seus membros. Por isso, o sistema e os programas educacionais devem ser concebidos e executados de acordo com essa diversidade, a fim de identificar e responder às necessidades, características e competências de todos(as) os(as) alunos(as)”.	<i>Regras operacionais do Programa de Inclusão e Equidade Educacional (2016)</i>
Nicarágua	A educação inclusiva “é uma abordagem baseada na valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano relativo ao acesso, à permanência e à participação de todas e todos. Isso implica que os estudantes de uma determinada comunidade aprendam juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência.”	<i>Política normativa para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais no âmbito da diversidade nicaraguense (2012)</i>
Panamá	A educação inclusiva “reafirma o direito à educação, ao fortalecimento do ser humano, à busca de uma normalização equitativa, como uma das formas de melhorar a qualidade da educação para todos. Além disso, ela valoriza a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem [...]. Ela está centralizada em todos os alunos, prestando especial atenção àqueles que tradicionalmente têm sido excluídos de oportunidades educacionais, como, por exemplo, os(as) alunos(as) com necessidades especiais e deficiências, os meninos(as) pertencentes a minorias étnicas e linguísticas e outros.”	<i>Plano Nacional de Educação Inclusiva (2006)</i>

País	Definição de incluso	Marco de referência
Paraguai	A inclusão é definida como “a identificação e a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação, e a maximização dos recursos para o apoio de ambos os processos”. A educação inclusiva consiste no “processo sistemático de melhoria educacional e inovação para promover a presença, o progresso e a participação de todos os alunos na vida escolar das instituições onde estão matriculados, com especial atenção aos alunos ou alunas mais vulneráveis à exclusão, ao fracasso escolar ou à marginalização, detectando e eliminando, para isso, as barreiras que limitam o referido processo”.	<i>Lei Nº 5136/2013 De Educação Inclusiva (2013)</i>
Peru	Uma escola inclusiva é definida como “aquela que gera oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos. A escola inclusiva está comprometida com ambientes em que todas as meninas e meninos aprendem juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais. Essa escola aceita, respeita e valoriza cada menina e menino com suas diferenças. Ela foca nas habilidades das alunas e dos alunos para maximizá-las. Ela mantém altas expectativas de desenvolvimento para todos os seus alunos. Ela entende que as estruturas organizacionais e curriculares podem ser adaptadas de acordo com as necessidades educacionais de seus alunos, porque o mais importante é o direito de todos a aprender. Ela adapta suas políticas, culturas e práticas de maneira participativa e consensual”.	<i>Ministério da Educação do Peru (2017)</i>
Portugal	A inclusão “busca a equidade educacional, que é entendida como a garantia de igualdade, tanto no acesso quanto nos resultados. No âmbito da equidade educacional, o sistema e as práticas educacionais devem assegurar a gestão da diversidade, que envolve diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educacionais dos alunos”.	<i>Decreto-Lei n.º 3/2008 Define o apoio especializado a ser oferecido para o ensino pré-escolar, ensino básico e secundário dos setores público, privado e cooperativo (2008)</i>

País	Definição de incluso	Marco de referência
República Dominicana	A inclusão “significa alcançar a plena participação e aprendizagem de todos os meninos e meninas, seja qual seja a sua condição social, cultural e individual, por meio de uma educação que responda à diversidade de necessidades educacionais de todos os alunos” e que, além disso, “é uma nova visão da educação geral que visa alcançar uma educação de qualidade para todos(as), com ênfase especial naqueles que estão em risco de serem excluídos ou marginalizados”.	<i>Ordem Departamental No. 24-2003 que estabelece as diretrizes nacionais para a educação inclusiva. Secretaria de Estado da Educação da República Dominicana (2003)</i>
Uruguai	Em relação à inclusão, afirma-se que “o Estado assegurará os direitos daqueles grupos minoritários ou em situação especial de vulnerabilidade, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades no pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social”.	<i>Lei Geral de Educação do Uruguai (2008)</i>
Venezuela	Não existe definição própria.	

Bibliografía

- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? [Desenvolver sistemas de educação inclusiva: quais são as alavancas para a mudança?] *Journal of Educational Change*, Vol. 6, No. 2, pp. 109–124.
- Ainscow, M. 2006. Towards a more inclusive education system: where next for special schools? [Rumo a um sistema educacional mais inclusivo: para onde vão as escolas especiais?] R. Cigman (ed.), *Included or Excluded? The challenge of the Mainstream for Some SEN Children* [Incluído ou Excluído? O desafio do momento para as crianças com necessidades educacionais especiais]. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A.J., Farrell, P. y Frankham, J. 2003. Making sense of the development of inclusive practices [Dando sentido ao desenvolvimento de práticas inclusivas]. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 227–242.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion* [Melhorando Escolas, Desenvolvendo Inclusão]. Londres, Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., y Thomson, S. 2016. *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities* [Escolas Primárias Respondendo à Diversidade: Barreiras e Possibilidades]. York, Cambridge Primary Review Trust.
- Banco Mundial. 2015. *Indicadores de desarrollo Mundial 2015* [Indicadores de Desenvolvimento Mundial 2015]. <http://data.worldbank.org/indicators>
- Barquet, M. 1997. *Condicionantes de género sobre la pobreza de las mujeres* [Condicionantes de gênero sobre a pobreza das mulheres]. Cidade do México, GIMTRAP. El Colegio de México.
- Bello, A. y Rangel, M. 2002. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe [A equidade e a exclusão dos povos indígenas e afrodescendentes na América Latina e no Caribe]. *Revista de la Cepal*. N.76. Abril de 2002.
- Benítez Ojeda, N. y Martínez Stark, M. P. 2014. El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay [O bilinguismo intercultural como meta vs. O bilinguismo intercultural como ponto de partida. Experiências no Paraguai]. A. Marchesi, R. Blanco e L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* [Avanços e desafios da educação inclusiva na Ibero-América]. Madrid, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), pp. 119–128. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- BIR/Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI: Primera Década* [América Latina Indígena no Século 21: A Primeira Década]. Washington, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Booth, T., & Ainscow, M. 2000. *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* [Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas]. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Tradução para o espanhol do Index for Inclusion original. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Bouille, S. 2013. Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education in Cambodia [Desenvolvendo um sistema de professores itinerante que apoia uma dupla abordagem para a educação inclusiva no Camboja]. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 12–13. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%202%20~%202013.pdf>
- Bruun, J., y Rimpiläinen, P. n.d. Cooperative teaching for inclusion in Finland. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners* [Educação Inclusiva em Ação: Empoderando Professores: Empoderando Alunos]. Website European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org>
- Bueno, J. 2014. Desafíos en la educación cooperativa [Desafios na educação cooperativa]. A. Marchesi, R. Blanco e L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* [Avanços e desafios da educação

- inclusiva na Ibero-América]. Madri, Organización dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), pp. 129–138. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação]. 2009a. *Educación e Igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban* [Educação e Igualdade: a questão da educação intercultural e dos povos indígenas na América Latina. Uma contribuição para o processo de revisão de Durban]. São Paulo, CLADE. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/posicionamento%20pblico%20abril%202009.pdf>
- . 2009b. *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe: Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos* [Direito à educação das pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe: Relatório para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos]. <http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>
- . 2012. *La incidencia política de la sociedad civil por el derecho humano a la educación: relatos y aprendizajes desde América Latina y el Caribe* [A incidência política da sociedade civil pelo direito humano à educação: histórias de êxito e aprendizagens da América Latina e do Caribe]. São Paulo, CLADE. <http://v2.campanaderechoeducacion.org/es/publicaciones/clade/publicaciones-tematicas.html?download=183%3Ala-incidencia-politica-de-la-sociedad-civil-por-el-derecho-humano-a-la-educacion-relatos-y-aprendizajes-desde-america-latina-y-el-caribe&start=20>
- . 2014a. *Posicionamiento Público: Semana de Acción Mundial por la Educación 2014: El derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe* [Posicionamento Público: Semana de Ação Mundial pela Educação 2014: O direito à educação para as pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe]. São Paulo, CLADE. <https://www.campanaderechoeducacion.org/sam2014/warehouse/2013/12/SAM-2014-Posicionamiento-CLADE.pdf>
- . 2014b. *Diversidad Sexual e Identidad de Género en la Educación. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* [Diversidade Sexual e Identidade de Gênero na Educação]. São Paulo, Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE).
- . 2015. *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe: Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación* [Educação para todos e todas na América Latina e no Caribe: reflexões e contribuições da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação]. São Paulo, CLADE. http://post2015.campanaderechoeducacion.org/wp-content/uploads/2015/04/CLADE_InformeEPT_web.pdf
- Care and Support for Teaching and Learning (CSTL). 2013. *Care and Support for Teaching and Learning Regional Implementation Framework 2014–2018* [Cuidados e Apoio ao Ensino e à Aprendizagem do Marco de Implementação Regional 2014–2018]. CSTL. http://www.cstlsadc.com/wp-content/uploads/2016/10/CSTL_Implementation_Framework_2013_to_2018_Final_English.pdf
- Cecchini, S., Filgueira, F. Martínez, R. y Rossel, C. 2015. *Derechos y ciclo de vida: reordenando los instrumentos de protección social* [Direitos e ciclo de vida: reordenando os instrumentos de proteção social], Livros da CEPAL, nº 136. Santiago, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).
- CEPAL. 2005. *Panorama Social de América Latina* [Panorama Social da América Latina]. Santiago do Chile. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39965/4/S1600175_es.pdf
- . 2016a. *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible* [Horizontes 2030: a igualdade no centro do desenvolvimento sustentável]. Santiago do Chile, CEPAL.
- . 2016b. *Desarrollo social inclusivo: una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe* [Desenvolvimento social inclusivo: uma nova geração de políticas para superar a pobreza e reduzir a desigualdade na América Latina e no Caribe]. Santiago do Chile, CEPAL.
- . 2017. *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos* [Situação dos afrodescendentes na América Latina e desafios de políticas para garantir seus direitos]. Santiago do Chile, CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42654/1/S1701063_es.pdf
- CEPAL y UNICEF. 2012. *Los derechos de las niñas y los niños indígenas* [Os direitos das meninas e dos meninos

- indígenas]. Boletín *Desafíos* Número 14, setembro de 2012. <http://www.unicef.org/lac/Desafios-14-CEPAL-UNICEF.pdf>
- Conferencia Iberoamericana de Educación V [Conferência Ibero-Americana de Educação V]. 1995. Declaración de Buenos Aires [Declaração de Buenos Aires]. Buenos Aires, Argentina, 8 de setembro de 1995. <http://www.oei.es/historico/vcie.htm>
- Conferencia Iberoamericana de Educación XVII [Conferência Ibero-Americana de Educação XVII]. 2007. Declaración de Valparaíso [Declaração de Valparaíso]. Valparaíso, Chile, 23 de julho de 2007. <http://www.oei.es/historico/xviicie.htm>
- Conferencia Iberoamericana de Educación XX [Conferência Ibero-Americana de Educação XX]. 2010. Declaración de Buenos Aires [Declaração de Buenos Aires]. Buenos Aires, Argentina, 13 de setembro de 2010. <http://www.oei.es/historico/cie20.php>
- Consejo de Derechos Humanos [Conselho de Direitos Humanos]. 2014. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación [Relatório do Relator Especial sobre o direito à educação]. A/HRC/26/27. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/140/92/PDF/G1414092.pdf?OpenElement>
- Constitución de la República de Cuba [Constituição da República de Cuba]. 1992. República de Cuba, Havana, Cuba, 24 de fevereiro de 1976. <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm>
- Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno V [Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo V]. 1995. Declaración de Bariloche [Declaração de Bariloche]. Bariloche, Argentina, outubro de 1995. <http://www.oei.es/historico/vcumbre.htm>
- Deppeler, J. y Ainscow, M. 2016. Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* [Eficácia Escolar e Desenvolvimento Escolar], Vol. 27, No. 1, pp. 1–6.
- Dirección Nacional de Educación Especial [Direção Nacional de Educação Especial]. *Plan Nacional de Educación Inclusiva* [Plano Nacional de Educação Inclusiva]. Panamá, Ministério da Educação. <http://www.educapanama.edu.pa/?q=articulos-educativos/plan-nacional-de-educacion-inclusiva>
- Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. 2004. *What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence* [O que realmente sabemos sobre as escolas inclusivas? Uma revisão sistemática da evidência da pesquisa]. D. Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education* [Necessidades Educativas Especiais e Educação Inclusiva: Principais Tópicos em Educação]. Londres, Routledge.
- European Agency for Development in Inclusive and Special Education. n.d. *Teacher Education for Inclusion (TE4I): Key policy messages* [Formação de Professores para a Inclusão (TE4I): Principais diretrizes políticas]. 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., y Rouse, M. 2016. *Achievement and Inclusion in Schools* [Conquistas e Inclusão nas Escolas], 2nd edn. Londres, Routledge.
- Forlin, C. y Nguyet, D. T. n.d. Teacher educators supporting inclusive education in Vietnam. *Inclusive Education in Action: Empowering Teachers: Empowering Learners* [Educação Inclusiva em Ação: Empoderando Professores: Empoderando Alunos]. Website European Agency for Development in Special Needs Education and UNESCO. <http://www.inclusive-education-in-action.org>
- Fulcher, G. 1989. *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability* [Políticas Incapacitantes? Uma Abordagem Comparativa da Política de Educação e a Deficiência]. Londres, Falmer.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change* [O Novo Significado da Mudança Educacional], 4th ed. Nova Iorque, Teachers College Press.
- Gómez, E. 2008. *La valoración del trabajo no remunerado: una estrategia clave para la política de igualdad de género* [A valorização do trabalho não remunerado: uma estratégia fundamental para a política de igualdade de gênero]. Organização Pan-Americana da Saúde (ed.), *La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado* [A economia invisível e as desigualdades de gênero. A importância de medir e valorizar o trabalho não remunerado]. Washington, D.C., OPS, pp. 3-19.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. 2009. *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change* [O Quarto Caminho: O Futuro Inspirador para a Mudança Educacional]. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D. 2004. *Learning without Limits*. [Aprendizagem sem Limites]. Maidenhead, Open University.
- Hawes, H. 1988. *Child-to-Child: Another Path to Learning* [De Criança para Criança: Outro Caminho para a Aprendizagem]. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J.W. 2002. *A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?* [Uma base de conhecimentos para a profissão docente: como ela seria e como construí-la?]. *Educational Researcher*, Vol. 31, No. 5, pp. 3–15.
- Huberman, M. 1993. *The model of the independent artisan in teachers' professional relationships* [O modelo do artesão independente nas relações profissionais dos professores]. J.W. Little y M.W. McLaughlin (eds), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* [Trabalho Docente: Indivíduos, Colegas e Contextos] Nova Iorque, Teachers College Press.
- Instituto Panameño de Habilitación Especial. 2006. *Módulo para el Desarrollo Profesional del Equipo Colaborativo para una Escuela Inclusiva* [Módulo para o Desenvolvimento Profissional da Equipe Colaboradora para uma Escola Inclusiva]. Panamá, Ministério da Educação. http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/DNEE/page/doc/ORIENTACIONES_PEDAGOGICAS.pdf
- International Bureau of Education. 2008. Educación Inclusiva [Educação Inclusiva]. *Revista Trimestral de Educación Comparada* [Revista Trimestral de Educação Comparada]. N. 145. Vol XXXVIII. Genebra. Suíça. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ivanovska, M., Muratovska, K.D., Georgieva, V., Petkovska, N., Spirovska, B., Durlevik, M., Georgieva, A., Ristova, Z., Nikolovska, L., Jvanovska, V., Stefkovska, O. y Jovanova, E. 2012. *A team approach to inclusion, Macedonia* [Uma abordagem em equipe para a inclusão, Macedônia]. *Enabling Education Review*. No. 1, pp. 4–5. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%201%20~%202012.pdf>
- Johnson, D.W. y Johnson, R. 1989. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* [Aprendendo Juntos e Sozinhos: Aprendizagem Cooperativa, Competitiva e Individualista]. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. 2005. Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries [Liderando escolas inclusivas: uma comparação de práticas em três países]. *Journal of Research in Special Needs Education*, Vol. 4, No. 3, pp. 3–12.
- Lentz, J. 2015. Inddragelse af "BarnetsStemme" og udvikling af netværksmøder og læringsfællesskaber. *La inclusión de "la voz de los niños" y el desarrollo de redes de reuniones y comunidades de aprendizaje* [A inclusão da "voz das crianças" e o desenvolvimento de redes de encontros e comunidades de aprendizagem]. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* [Revista de Psicologia Educativa], No. 4, pp. 3–15. (Em dinamarquês).
- Lei N.º 20.845/2015 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado [De inclusão escolar que regula a admissão dos estudantes, elimina o financiamento compartilhado e proíbe o lucro nas instituições de ensino que recebem contribuições do Estado]. *Diário Oficial da República do Chile*, Santiago, Chile, 1º de março de 2016. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- López, N. 2008. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano* [Equidade educacional e desigualdade social. Desafios da educação no novo cenário latino-americano]. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento em Educação, UNESCO.
- Meduca. 2016. *Aptitudes Sobresalientes* [Altas Habilidades/Superdotação]. Panamá, Dirección Nacional de Educación Especial, Ministério da Educação. <http://www.meduca.gob.pa/educacioninclusiva/lineas/sobresalientes>
- Messiou, K. y Ainscow, M. 2015. Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development? [Respondendo à diversidade dos alunos: a opinião dos estudantes como um catalisador para o desenvolvimento docente mais eficaz?]. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, pp. 246–255.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., e Vitorino, T. 2016. Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity [Aprendendo com as diferenças: uma estratégia para o desenvolvimento de professores em relação à diversidade estudantil]. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 1, pp. 45–61.

- Miles, S. 2002. *Family Action for Inclusion in Education*. [Ação Familiar para a Inclusão na Educação] Manchester, Enabling Education Network.
- MINEDU do Peru. 2016. *Currículo Nacional de la Educación Básica* [Currículo Nacional da Educação Básica]. Lima, Ministério da Educação do Peru. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Minerd. 2016. *Memoria Institucional 2016* [Memória Institucional 2016]. Santo Domingo, Ministério da Educação da República Dominicana. <http://www.minerd.gob.do/Transparencia/InformeLogros/Memorias%202016%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. 2016. *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas* [Diretrizes para a construção de comunidades educativas inclusivas]. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión e Diversidade. Santiago do Chile, Ministério da Educação da República do Chile. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Ministerio de Educación de El Salvador. 2017. *Modelo Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno* [Modelo de Escola Inclusiva de Período Integral]. El Salvador, Ministério da Educação da República de El Salvador. <http://www.mined.gob.sv/index.php/programas-educativos/eitp>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. 2012. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades Específicas de apoyo Educativo* [Estatísticas de Ensino não universitário. Os Alunos com Necessidades Específicas de Apoio Educacional]. Madri, Subdireção Geral de Estatísticas e Estudos.
- Ministerio de Educación y Deportes de Argentina. 2016. *Argentina Enseña y Aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021* [Argentina Ensina e Aprende. Plano Estratégico Nacional 2016-2021]. Buenos Aires, Ministério da Educação e Esportes da República Argentina. http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-plan-estrategico-nacional-58af35bfa3d00.pdf
- Mittler, P. 2000. *Working Towards Inclusive Education* [Trabalhando Rumo à Educação Inclusiva]. Londres, David Fulton.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. 2011. *Collaboration and Networking in Education* [Colaboração e Networking (rede de contatos) na Educação]. Londres, Springer.
- Murenzi, V. y Mebratu, D. 2013. *Cluster Schools & Resource Centres (school & authority level). Learning Lessons from Experience: Good Practice Case Studies. Rwanda and Ethiopia* [Lições Aprendidas a partir de Experiências: Estudos de Caso de Boas Práticas na Ruanda e na Etiópia]. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/ClustersSchoolsResourceCentersRwandaEthiopia.pdf
- Murenzi, V. y Purnomo, S. 2013. *Inclusive education planning in school and local authority levels, Learning Lessons from Experience: Good practice case studies Rwanda and Indonesia* [Planejamento de educação inclusiva no âmbito da gestão escolar e local. Lições aprendidas a partir de experiências: estudos de caso de boas práticas na Ruanda e na Indonésia]. Handicap International. http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/IEPlanningLocalAuthoritiesRwandaIndonesia.pdf
- OEA/CIDH. 2011. *La situación de las personas afrodescendientes en las Américas* [A situação das pessoas afrodescendentes nas Américas]. V.2. Doc.62. http://www.oas.org/es/cidh/afrodescendientes/docs/pdf/AFROS_2011_ESP.pdf
- OEI. 2010. *Metas Educativas 2021: Documento Final* [Metas Educativas 2021: Documento Final]. Madri, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111
- . 2014a. *Honduras: Por una Educación Inclusiva y de Calidad autoridades Educativas dan inicio al Año Escolar 2014* [Honduras: Por uma Educação Inclusiva e de Qualidade, as autoridades Educacionais iniciam o Ano Escolar de 2014]. Madri, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13598>
- . 2014b. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* [Avanços e desafios da educação inclusiva na Ibero-América]. Metas Educativas 2021. Madri, OEI/Fundação Mapfre. http://files.matices-ugc.webnode.es/200000041-a4669a6898/Metas_inclusiva.pdf
- . 2015. *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes* [Relatório Miradas sobre a Educação na Ibero-América 2015: Educação

- dos povos e comunidades indígenas (nativas) e afrodescendentes]. Madri, Organización dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15354>
- . 2016. *Informe Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016: Avance en las Metas Educativas 2021* [Relatório Miradas sobre a Educação na Ibero-América 2016: Avanços nas Metas Educativas 2021]. Madri, Organización dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>
- OIE-UNESCO. 2009. Informe Final: La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro [Relatório Final: A Educação Inclusiva: O Caminho para o Futuro]. 48ª Conferência Internacional sobre Educação. Genebra, Escritório Internacional de Educação. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- . 2016. *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education* [Alcançando Todos os Alunos: Um Pacote de Recursos para Promover a Educação Inclusiva] Genebra, OIE-UNESCO.
- OIM. 2010. *Rutas y dinámicas migratorias entre los países de América Latina y el Caribe (ALC), y entre ALC y la Unión Europea* [Rotas e dinâmicas migratórias entre os países da América Latina e do Caribe (ALC) e entre a ALC e a União Europeia]. Genebra, OIM. http://publications.iom.int/bookstore/free/Rutas_Migratorias_Final.pdf
- OMS y Banco Mundial. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad* [Relatório mundial sobre a deficiência]. Genebra, OMS.
- Otaah, P.T., Arthur, A. y Bohan-Jacquot, S. 2013. Assessing the inclusiveness of mainstream schools in Ghana [Avaliação da inclusividade nas escolas regulares em Gana]. *Enabling Education Review: Special Edition: Inclusive Education and Disability*, No. 2, pp. 26–27. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Enabling%20Education%20Review%20issue%20%20~%202013.pdf>
- PNUD. 2002. *Informe Desarrollo Humano 2002. Profundizando la democracia en un mundo fragmentado* [Relatório do Desenvolvimento Humano 2002. Aprofundar a democracia num mundo fragmentado]. Nova Iorque, PNUD. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2002_es.pdf
- . 2016. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso* [Relatório Regional sobre Desenvolvimento Humano para a América Latina e o Caribe. Progresso multidimensional: bem-estar além da renda]. Nova Iorque, PNUD. http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-america-latina-y-e.html
- Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española* [Dicionário da língua espanhola]. 23ª edição. Madri, RAE.
- RIE-LGBTI. 2016. *Sumando libertades. Guía iberoamericana para el abordaje del acoso escolar por homofobia y transfobia* [Unindo liberdades. Guia Ibero-Americano para enfrentar o assédio escolar por homofobia e transfobia]. Rede Ibero-Americana de Educação LGBTI. http://educacionlgbti.org/wp-content/uploads/2016/12/SumandoLibertades_Dic16.pdf
- Samaniego de García, P. 2006. *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica* [Aproximação à realidade das pessoas com deficiência na América Latina]. Madri, Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. [http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego\(3\).pdf](http://www.bivipas.unal.edu.co/jspui/bitstream/10720/647/1/260-Aproximacion_Realidad_Discapacidad-Samaniego(3).pdf)
- Schein, E. 1985. *Organizational Culture and Leadership* [Cultura Organizacional e Liderança]. San Francisco, Jossey-Bass.
- Shaeffer, S. 2013. *Identifying and Promoting Good Practice in Equity and Child-Friendly Education* [Identificando e Promovendo Boas Práticas em Equidade e na Educação Amiga da Criança]. Nova Iorque, UNICEF. https://www.unicef.org/cfs/files/Identifying_and_Promoting_Good_Practice_in_Equity_and_Child-Friendly_Education.pdf
- Shaeffer, S. 2015. Case studies: quality education through inclusive education in Laos [Estudo de caso: a educação de qualidade mediante a educação inclusiva no Laos]. (Informação fornecida à OIE-UNESCO, Inédita.)
- SENADIS. 2016. *Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad* [Concurso Nacional de Projetos para a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiências]. Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Discapacidad [Santiago do Chile, Serviço Nacional de Deficiência].

- http://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/5877
- Sightsavers. 2012. *Sightsavers' Inclusive Education Work in Bangladesh: Summary of a Scoping Study 2010* [Trabalho de Educação Inclusiva da Sightsavers em Bangladesh]. West Sussex, Reino Unido, Sightsavers. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Sightsavers_Bangladesh_booklet.pdf
- Subdirección General de Educación para Personas con Capacidades Diferentes o Talentos Excepcionales [Subdireção Geral de Educação para Pessoas com Diferentes Capacidades ou Talentos Excepcionais]. (31 de janeiro de 2017). Recuperado em 14 de Julho de 2017, da Secretaria de Estado da República de Honduras: <http://transparencia.se.gob.hn/index.php/estructura-organica/atribuciones-por-unidad-administrativa-mph/78-portal-transparencia-secretaria-educacion/381-subdireccion-general-de-educacion-para-personas-con-capacidades-diferentes-o-talentos-excepcionales>
- Surour, S. y Ashour, A. 2015. Linking advocacy and inclusive pedagogy: an example from Gaza [Vinculando a defesa de direitos à pedagogia inclusiva: um exemplo de Gaza]. *Enabling Education Review: Special Issue 2015*. pp. 14–19. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/EER%20advocacy.pdf>
- Tawil, S y Cougoureux, M. 2013. Una Mirada Actual a la Educación Encierra un tesoro: Evaluar la influencia del informe Delors de 1996 [Educação: um tesouro a descobrir: Avaliar a influência do relatório Delors de 1996]. UNESCO. Paris, França. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050s.pdf>
- Takala, M., Pirttimaa R. y Tormane M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland [Educação especial inclusiva: o papel dos professores de educação especial na Finlândia]. *British Educational Journal of Special Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 162–172.
- Thijs, A., van Leeuwen, B., y Zandbergen, M. 2008. *Inclusive Education in the Netherlands* [Educação Inclusiva na Holanda] Enschede, The Netherlands, National Institute for Curriculum Development (SLO). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf
- Torres Fuentes, D. M. 2014. La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia. Una mirada pedagógica y cultural [A primeira infância nos povos afrodescendentes da Colômbia. Uma perspectiva pedagógica e cultural]. A. Marchesi, R. Blanco e L. Hernandez. (eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* [Avanços e desafios da educação inclusiva na Ibero-América]. Madri, Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), pp. 95-105. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Udvari-Solnar, A. 1996. Theoretical influences on the establishment of inclusive practices [Influências teóricas no estabelecimento de práticas inclusivas]. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, No. 10, pp. 101–120.
- UNESCO. 1977. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación [Classificação Internacional Normalizada da Educação]. Paris, França.
- . 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales* [Declaração de Salamanca e Marco de Ação para as necessidades educacionais especiais]. Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad [Aprovado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade]. Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- . 2000. Marco de Acción de Dakar "Educação para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes" [Marco de Ação de Dakar "Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos"]. Adotado no Fórum Mundial sobre a Educação. Dakar, Senegal. 26 a 28 de abril de 2000. Obtido por: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- . 2001. *Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada* [Compreender e atender às necessidades especiais da escola integrada]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394sb.pdf>
- . 2008a. *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio* [O Desafio da Alfabetização Global: um perfil de alfabetização de jovens e adultos na metade da década]. Paris, UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf>
- . 2008b. *Educação nas Prisões na América Latina: Direitos, liberdade e cidadania*. Brasília, UNESCO Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162643s.pdf>

- . 2009. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* [Diretrizes sobre políticas de inclusão na educação]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- . 2014. *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines* [O Direito à Educação: Diretrizes para a Revisão de Leis e Políticas] Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf>
- . 2015a. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism* [Um Guia do Professor sobre a Prevenção do Extremismo Violento] Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244676e.pdf>
- . 2015b. *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción* [Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação 2030]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- . 2015c. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo [Relatório de Monitoramento Global de EPT]. *La Educación para Todos 2000-2015: Logros y Desafíos* [A Educação para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- . 2015d. *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje* [Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233876s.pdf>
- . 2016. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo [Relatório de Monitoramento Global da Educação]. *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de Futuros Sostenibles para Todos* [Educação para pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos]. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526s.pdf>
- UNICEF. 2009. *Panamá el contexto general* [Panamá o contexto geral]. https://www.unicef.org/panama/spanish/SITAN8aMC_.pdf
- . 2012. *La exclusión educativa un desafío urgente para Chile: Propuestas para ampliar las capacidades de inclusión del sistema educativo chileno* [A exclusão educacional, um desafio urgente para o Chile: Propostas para ampliar as capacidades de inclusão do sistema educacional chileno]. Santiago do Chile, UNICEF Chile.
- . 2014. *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education: Webinar 13 Companion Technical Booklet* [Pais, Família e Participação da Comunidade na Educação Inclusiva: Webinar 13 Brochura Técnica Auxiliar]. Nova Iorque, UNICEF.
- . 2015. *Inclusión social de los niños y niñas con discapacidad en Cuba* [Inclusão social de meninos e meninas com deficiência em Cuba]. Havana, UNICEF Cuba. https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_ProyectoInclusionSociallberostar.pdf
- . s.f. *Comunidad Educativa que Aprende* [Comunidade Educacional que Aprende]. Santo Domingo, UNICEF. https://www.unicef.org/republicadominicana/Perfil_EDUCACION.pdf
- UNICEF, FUNPROEIB Andes, AECID. 2009. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* [Atlas Sociolinguístico dos Povos Indígenas da América Latina]. https://www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf
- United Nations. 2015 *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* [Transformando o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável]. Nova Iorque, General Assembly, Seventieth Session.
- Valenzuela, M. E. 2003. *Mujeres, Pobreza y el Mercado de Trabajo: Argentina y Paraguay* [Mulheres, Pobreza e o Mercado de Trabalho: Argentina e Paraguai]. Escritório Regional da OIT para a América Latina e o Caribe.
- Vitello, S. J. y Mithaug, D. E. (eds). 1998. *Inclusive Schooling: National and International Perspectives* [Educação Inclusiva: Perspectivas Nacionais e Internacionais] Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Wamsley, R. 2016. *World Prison Population List*. Institute for Crime Policy Research. World Prison Brief [Lista Mundial de População Prisional. Instituto de Pesquisa sobre Políticas Criminais. Resumo da prisão mundial]. University of London.
- William, D. 2011. *Embedded Formative Assessment* [Avaliação formativa incorporada]. Bloomington, Solution Tree Press.
- World Bank Group. 2011. *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development* [Aprendizagem para Todos. Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento]. Washington DC, World Bank Group.

IBERO-AMÉRICA INCLUSIVA

Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América

O Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação, publicado pela UNESCO, em 2017, oferece a possibilidade de ampliar a reflexão sobre a mudança de paradigma, que está sendo promovida mundialmente, em relação à educação inclusiva e equitativa de qualidade, no marco da nova agenda global de desenvolvimento. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS) enfatiza a inclusão e a equidade como princípios-chave para os sistemas educacionais. Este guia, elaborado em torno da ideia de que “todas as crianças são igualmente importantes”, destaca a relevância do papel da educação inclusiva e equitativa na transformação dos sistemas educacionais da Ibero-América.

A contextualização para a Ibero-América propõe uma visão mais detalhada sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas e equitativas efetivas da região que complementa a discussão conceitual e que alimenta a reflexão sobre os caminhos a serem percorridos. Devido à sua estrutura, este guia funciona como um “medidor” e como um “marcador”, convidando os usuários a identificar boas práticas de políticas públicas e a refletir sobre o que poderia ser feito para alcançar sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos nos países da região.

