

OEI

Educação inclusiva hoje:

Ibero-América em
tempos de pandemia



O estudo "*Educação Inclusiva Hoje: Ibero-América em tempos de pandemia*" foi elaborado por um grupo de profissionais liderado pela consultora e especialista Pilar Samaniego. Além disso, contou com a supervisão da equipe da Direção de Educação da Secretária-Geral da OEI (www.oei.int), com a colaboração dos Ministérios da Educação dos países da região e dos 18 escritórios da OEI presentes na Ibero-América.

© Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

Direção do estudo

Mariano Jabonero, Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI)

Tamara Díaz Fouz, Diretora de Educação da OEI

Coordenação OEI

María del Carmen Peral

María Angélica Páez

Juan José Leal

Equipe de pesquisa

Pilar Samaniego

Karla Meneses

Lina M^a González

Milena Nazamués

M^a Alejandra García

Layout e design: Mónica Vega Bule

Acessibilidade layout e design: Mara Lis Vilar

Tradução para o português: Ana Ribeiro Alves, Maria João Albernaz, Paula Barros (OEI-PT), Simone Nascimento Campos (SG OEI) e Rui Silva (AICK-Porto)

Revisão do texto em português: Simone Nascimento (SG OEI) e Rui Silva (AICK-Porto)

Publicado: setembro 2021

Impresso por: DIN

ISBN 978-84-86025-10-6

Contato: Direção da Educação. Secretaria Geral OEI educacion@oei.int

Este estudo é uma contribuição para os governos nacionais dos países ibero-americanos, para o sistema de cooperação internacional e para a sociedade civil em geral. Portanto, autoriza-se a reprodução desta publicação, em parte ou no todo, sem alteração do conteúdo, desde que citada a fonte e sem fins comerciais.

NOTA EXPLICATIVA

Neste documento, tentou-se evitar a linguagem sexista. No entanto, a fim de facilitar a leitura, não se incluíram recursos como: "@", "x", "-a/as". Nos casos em que não foi possível evitar o gênero masculino, por favor, considere este esclarecimento.





CONTEÚDO

	LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS	6
	APRESENTAÇÃO	7
	INTRODUÇÃO	11
PARTE I	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E APRESENTAÇÃO DAS FERRAMENTAS	16
	1. ANTECEDENTES	18
	2. MARCO CONCEITUAL	20
	3. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	24
	3.1. Dimensões da educação inclusiva e equitativa	24
	1) Dimensão conceitual	24
	2) Dimensão política	25
	3) Dimensão estrutural	27
	4) Dimensão pragmática	29
	3.2. Abordagem metodológica	31
PARTE II	DESAGREGAÇÃO E RESULTADOS DO ESTUDO POR DIMENSÕES	36
	4. RESULTADOS POR DIMENSÃO	38
	4.1. Conceitos Dimensão 1	39
	4.1.1. Organismos oficiais de gestão educacional	40
	4.1.2. Diferentes perspectivas	46
	4.1.3. Experiências locais compartilhadas	48
	4.2. Políticas Dimensão 2	49
	4.2.1. Organismos oficiais de gestão educacional	49
	4.2.2. Diferentes perspectivas	60
	4.2.3. Experiências locais compartilhadas	64
	4.3. Estruturas e sistemas Dimensão 3	64
	4.3.1. Organismos oficiais de gestão educacional	65
	4.3.2. Diferentes perspectivas	77
	4.3.3. Experiências locais compartilhadas	83
4.4. Práticas Dimensão 4	84	
4.4.1. Organismos oficiais de gestão educacional	84	
4.4.2. Diferentes perspectivas	92	
4.4.3. Experiências locais compartilhadas	98	

PARTE III

PROJEÇÕES E ABORDAGENS DO ESTUDO QUANTO AOS NÍVEIS DE ENSINO E GRUPOS POPULACIONAIS 100

5.	QUE NINGUÉM FIQUE PARA TRÁS NEM FORA DA ESCOLA	102
5.1.	População afrodescendente, povos indígenas e ruralidade	105
5.1.1.	População afrodescendente do setor rural	106
5.1.2.	Povos indígenas	107
5.1.3.	Ruralidade	109
5.2.	Meninas, adolescentes e mulheres	109
5.3.	Aproximação por nível de ensino	110
5.4.	Estudantes em situação de mobilidade humana	112
5.5.	Educação de jovens e adultos	112
5.6.	Educação em contexto hospitalar	116
5.7.	Estudantes em situação de risco	116
5.8.	Alunos com deficiência	117
5.8.1.	Organizações de pessoas com deficiência	117
5.8.2.	Educadores de pessoas com deficiência	119
5.8.3.	Uma coalizão regional	119
5.8.4.	A cooperação	120
5.8.5.	Contribuições de alguns países	122
	Uruguai	122
	República Dominicana	123
	Chile	123
	Portugal	124
	Panamá	125
	Paraguai	125
	México	125
	Espanha	126
	El salvador	127
	Nicarágua	127
	Equador	128
	Brasil	129
5.9.	O corpo docente	130

PARTE IV

EPÍLOGO 132

6.	CONCLUSÕES	134
	Bibliografia citada	142
	Lista de figuras	143
	Lista de gráficos	143
	Lista de tabelas	144
	Lista de anexos	145
	Autoras e colaboradoras	148



LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

CDPD	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
COVID-19	Doença causada pelo Corona vírus SARS-CoV-2, identificada pela primeira vez em 2019.
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem.
EPJA	Educação de Jovens e Adultos.
FIIAPP	Fundação Internacional e Ibero-americana para a Administração Pública e Políticas Públicas.
GEM	Sigla em inglês: Global Education Monitoring Report.
HLI	Falantes da Língua Indígena.
IDA	Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência (IDA) - International Disability Alliance.
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
ONG	Organizações Não Governamentais.
RIADIS	Rede Ibero-Americana de Organizações de Pessoas com Deficiência e suas Famílias.
RIINEE	Rede Intergovernamental Ibero-Americana de Necessidades Educacionais Especiais.
RREI	Rede Regional de Educação Inclusiva na América Latina.
SITEAL	Sistema de Informação sobre Tendências Educacionais na América Latina.
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
WASH	Disponibilidade de serviços básicos de água para consumo humano, saneamento e instalações de higiene (sigla em inglês: <i>water, sanitation and hygiene</i>).



APRESENTAÇÃO

O orçamento programa 2021-2022 da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), aprovado pelo Conselho Diretivo realizado no primeiro dia de dezembro de 2020 - composto pelos ministros e ministras da Educação dos vinte e três países-membros da OEI - considera a inclusão educacional como uma das linhas temáticas prioritárias a serem desenvolvidas na cooperação educacional da nossa organização e, entre outras ações a serem realizadas, propõe o levantamento de informações sobre políticas e práticas educacionais nesta área na região.

Tomando como referência o "Guia para garantir a inclusão e equidade na educação na Ibero-América" - um trabalho realizado e publicado pela OEI em 2018, no qual tivemos a colaboração do Escritório Internacional de Educação da UNESCO -, empreendemos a preparação do estudo que estamos apresentando, cujo título é: *"Educação inclusiva hoje: Ibero-América em tempos de pandemia"*.

Tínhamos consciência da escassez de dados sobre esta matéria na Ibero-América, mas também dos esforços que vêm sendo feitos há décadas na região para elevar a qualidade dos nossos sistemas educacionais com base na inclusão e equidade. Também conhecíamos as tensões existentes entre a norma e a práxis das organizações públicas responsáveis por garantir uma educação de qualidade, equitativa, inclusiva e ao longo da vida para todos e para todas, especialmente para quem está em risco de exclusão, e para as diversas organizações da sociedade civil que lutam para defender o direito à educação, um dos direitos considerados fundamentais.

Hoje podemos afirmar que o nosso objetivo de apoiar os Estados Ibero-Americanos a tomar consciência do grau de inclusão e equidade nos seus sistemas educacionais - em termos normativos e pragmáticos - foi alcançado em grande medida. Vinte países da região, através das suas equipes políticas e técnicas, aproveitaram



este estudo para realizar uma revisão das normas legais e da sua aplicação, incorporando assim o conceito de inclusão e melhorando a atenção educacional recebida pelas populações com maior risco de exclusão. Esta revisão e atualização foi realizada respeitando os hábitos de trabalho, os recursos disponíveis e as prioridades na sua alocação e, sempre, considerando as consequências e efeitos gerados pela pandemia COVID-19, situação que também orientou a elaboração deste relatório.

Para a OEI, foi um desafio maior. Não se tratava de apresentar mais um relatório descritivo da situação, nem de financiar mais um trabalho acadêmico, por muito brilhante que fosse. O objetivo era realizar um estudo que incluísse a voz dos diferentes grupos populacionais, que refletisse e destacasse a solidariedade espontânea gerada pela pandemia a partir de e para a comunidade, como uma forma imediata de apoiar as pessoas que mais necessitam, e compará-la com a de organismos internacionais, organizações governamentais e civis, redes, especialistas e pesquisadores, dando visibilidade a todas as contribuições dos mais diversos níveis educacionais.

Recebemos informações de 22 países¹ da região, que nos falaram sobre o estado da educação inclusiva hoje numa Ibero-América em tempos de pandemia.

¹ Os países incluídos no estudo são: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

A metodologia aplicada permitiu-nos reunir dados estatísticos e qualitativos relacionados com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da *Agenda 2030* – a referência que orienta a atividade programática da OEI - em termos de educação de qualidade, trabalhando pela equidade de gênero na educação e garantindo igualdade de acesso a todos os níveis de ensino, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis.

Apresentamos um relatório que inclui aspectos dos sistemas de monitoramento, acesso, permanência e conclusão, diferenciados por níveis educacionais, incluindo formação profissional e ensino superior; formação docente; desenvolvimento de habilidades; existência e uso de elementos digitais e tecnológicos; participação da comunidade educativa na geração de normas e programas; participação dos estudantes; oportunidades para diretores e professores fazerem parte de redes de inclusão; incorporação de conceitos como cidadania global no currículo; e a relação interministerial e intersetorial necessária para cumprir o ciclo de acessibilidade do sistema educacional; oportunidades para diretores e professores fazerem parte de redes de inclusão; a incorporação de conceitos como cidadania global no currículo; e a relação interministerial e intersetorial necessária para cumprir o ciclo de acessibilidade do sistema educacional, que não é outra coisa senão a necessidade de gerar respostas completas que levem em conta o contexto socioeconômico dos envolvidos na aprendizagem, assim como as



expectativas e oportunidades para o futuro que a educação lhes oferece.

A pandemia aumentou o valor da educação. O seu protagonismo nos meios de educação foi tão relevante quanto inesperado, e o seu poder de sanar e compensar as desigualdades, entre outras, produzidas pela chamada lacuna digital, tem sido motivo de reivindicação diária. Aprendemos coisas novas durante a pandemia, principalmente que a escola é um lugar seguro e essencial, pois é o único lugar onde a comunicação, a socialização, a contenção e o diálogo acontecem, que são essenciais para o objetivo final da educação: o desenvolvimento integral da criança.

Também aprendemos que "o futuro já não é o que era", como afirmou o poeta francês Paul Valéry, e que depois da pandemia, a solução não é responder a uma inércia que nos devolve a um passado educacional ineficiente e ineficaz, mas apostar num futuro inovador e transformador.

O estudo que lhes apresentamos demonstra o que para nós era uma evidência que necessita de demonstração, assim como a necessidade imperativa de garantir os mais altos níveis de segurança em espaços físicos, transporte e alimentação. O retorno ao contexto presencial, a melhor, mais saudável e mais segura opção.

Convidamos todos os ministérios, organizações públicas e da sociedade civil, fundações e escolas que prestam serviços educacionais a baixarem o questionário

deste estudo e fazerem a própria análise sobre o nível de inclusão e equidade com o qual estão trabalhando. Sem dúvida, isso lhes mostrará um caminho a seguir e os ajudará a tomar decisões e a gerar projetos e/ou políticas públicas com base na experiência.

Queremos agradecer aos responsáveis dos Ministérios e Secretarias de Educação de Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, aos diretores e especialistas da OEI, à equipe multidisciplinar de pesquisadoras - liderada por Pilar Samaniego - e a todas as pessoas que contribuíram para este estudo, direta e indiretamente, pelo seu trabalho, compromisso e solidariedade.

Graças ao apoio de todas e todos, a OEI apresenta este estudo, talvez sem precedentes, tanto pelo número de grupos populacionais que aborda como pelo modo como é realizado, sempre com respeito e rigor e, ao mesmo tempo, com transparência e proatividade.

Mariano Jabonero

Secretário-Geral da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI)





INTRODUÇÃO

N

o decorrer de pouco mais de um ano, a transformação dos sistemas educacionais foi exponencial. É o momento certo para se fazer uma introspecção para avaliar rigorosamente as decisões tomadas e as ações implementadas, para consolidar as informações disponíveis até o momento e para destacar elementos inovadores com a possibilidade, sempre dinâmica, de reinterpretá-los à luz de abordagens e realidades em mudança, a fim de contribuir para a adoção de novas decisões e continuar acompanhando o longo caminho que deve ser percorrido em favor da inclusão e da equidade. Este é o objetivo do estudo “Educação inclusiva hoje: Ibero-América em tempos de pandemia”, desenvolvido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que contextualiza as quatro dimensões da educação inclusiva e equitativa: conceitual, política, estrutural e pragmática.

O estudo visa identificar os significados associados aos componentes de cada dimensão, legislação e políticas públicas. Também os relaciona com grupos populacionais com maior risco de exclusão e com as respostas geradas no contexto da emergência de saúde pública provocada pela COVID-19 que, embora revelando desigualdades e criando novas assimetrias com consequências devastadoras, tem sido uma oportunidade excepcional para ativar respostas das mais altas esferas nacionais e tomar decisões regionais e mundiais conjuntas, com ecos em diversos cenários, incentivando a reflexão e gerando novas dimensões de cidadania, solidariedade e criatividade.

O presente estudo acrescenta, ao pronunciamento oficial, a escuta atenta das experiências e a abordagem a partir de diferentes perspectivas, explicando o ca-



minho percorrido por 22 países da região ibero-americana participantes do estudo: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

As informações fornecidas pelos Ministérios de Educação ibero-americanos e a compreensão das diferentes realidades levam a uma avaliação mútua tanto do aprendizado quanto das descobertas imprevistas durante um período inusitado que obrigou à identificação de novas necessidades, dando origem a uma transformação complexa e abrupta dos sistemas educacionais e, concomitantemente, do tecido social.

Nesta época de incertezas e evolução, é difícil responder com precisão quantitativa quem ficou para trás e quem ficou de fora. No entanto, como um imperativo moral e ético, exigem-se respostas conceituais,

políticas, estruturais e pragmáticas, tanto imediatas quanto a médio e longo prazo, que fortaleçam a liderança dos governos e promovam diálogos em torno da equidade e inclusão, e que aumentem a resiliência e flexibilidade, e a interdisciplinaridade e intersetorialidade.

O acordo da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4), ao reafirmar a aspiração de colocar a educação no centro como um direito fundamental e facilitador de outros direitos e liberdades, é acompanhado por um compromisso político. Além disso, há uma crescente participação de todos os setores da sociedade que avançaram (gradualmente e a ritmos diferentes) em como e quando se engajar na tomada de decisões sobre questões que têm impacto, direta ou indiretamente, nas suas vidas e bem-estar. Para olhar o futuro com otimismo, é uma condição sine qua non valorizar as melhorias registradas, embora com resultados desiguais e até

“ O acordo da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, especificamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4), ao reafirmar a aspiração de colocar a educação no centro como um direito fundamental e facilitador de outros direitos e liberdades, é acompanhado por um compromisso político. ”



opostos, com grupos populacionais que permanecem invisíveis devido à exclusão persistente. No curto lapso de tempo decorrido desde a pandemia, acumulou-se uma quantidade significativa de conhecimento e experiência que muito contribuiu para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Este documento consolida o processo de pesquisa, assim como a sistematização das informações e a análise das respostas com base na estatística descritiva através do programa SPSS (acrônimo para Statistical Product and Service Solution, IBM) e do *software Tableau*. Para facilitar a compreensão, apresentam-se gráficos e ilustrações de forma complementar.

O fio condutor do estudo é constituído pelas quatro dimensões para garantir a inclusão e equidade, definidas pela UNESCO e endossadas pela OEI:

- 1. A dimensão conceitual**, que vincula elementos, características e relações para guiar e dar suporte aos princípios de equidade e inclusão como fundamento da educação.
- 2. A dimensão política**, que articula princípios e direitos para definir, normatizar e regulamentar a educação com os princípios fundamentais de equidade e inclusão.
- 3. A dimensão estrutural**, que correlaciona variáveis para a mobilização e distribuição de recursos, a organização e coordenação de ações para elaborar políticas públicas que promovam uma educação equitativa e inclusiva.

4. A dimensão pragmática, que enfoca as estratégias organizadas no ambiente escolar para incentivar a presença, a participação e o desempenho acadêmico de cada aluno, sem deixando ninguém para trás.

O estudo estrutura-se em quatro partes. A primeira responde aos objetivos de contextualização, articula o quadro de referência e a metodologia e oferece indicações sobre as fontes do estudo derivadas da constelação de informantes identificados em três círculos: o primeiro fornece informações oficiais através de um questionário preenchido por funcionários dos Ministérios e Secretarias de Educação da região, permitindo um mapeamento regional sob o ponto de vista de cada país; o segundo amplia e enriquece o estudo a partir de diferentes perspectivas e contextos através de entrevistas semiestruturadas com integrantes de organizações internacionais, agências multilaterais e órgãos governamentais, membros do mundo acadêmico, observatórios e redes, organizações não governamentais e movimentos associativos; e o terceiro círculo reúne iniciativas na região, compartilhadas através de um inquérito on-line chamado «Coloco a minha peça para uma educação inclusiva e equitativa».

A segunda parte segue a estrutura das quatro dimensões que fundamentam a educação inclusiva e equitativa, que permeiam e são o fio condutor deste estudo: dimensão conceitual, dimensão política, dimensão estrutural e dimensão pragmática. Responde aos objetivos de aprofundamento, com uma descrição interpretativa



e contextualizada dos resultados. Cada seção analisa os dados e informações fornecidos pelos países sobre os indicadores selecionados para cada dimensão através do questionário, analisa os critérios e reflete as pontuações atribuídas a partir de uma abordagem global que permite uma aproximação regional. A análise é acompanhada pelas evidências enviadas por cada país, e conclui com contribuições obtidas através das entrevistas e de um inquérito on-line que posiciona a atenção, a escuta atenta e o diálogo social orientado para a construção de uma cidadania global.

A terceira parte apresenta projeções e abordagens baseadas na convicção de que a educação por si só não é capaz de eliminar assimetrias ou erradicar a pobre-

afrodescendentes; meninas, adolescentes e mulheres; os níveis de ensino; a situação da mobilidade humana; a aprendizagem de jovens e adultos; a condição de deficiência; os estudantes em situação de risco; e os professores. Ao longo desta seção, incorporam-se propostas que estão alinhadas com uma convivência sem exclusão ou discriminação, em coerência com o macrossistema de políticas educacionais e respostas a uma emergência que transformou repentinamente o presente para continuar avançando em direção ao ideal de uma educação humana e humanizadora, que não deixe ninguém de fora ou para trás.

Em sintonia com o objetivo do estudo, a quarta e última parte apresenta, a título de conclusões, os progressos que - enfati-

“ Este documento consolida o processo de pesquisa, assim como a sistematização das informações e a análise das respostas com base na estatística descritiva através do programa SPSS (acrônimo para Statistical Product and Service Solution, IBM) e do *software Tableau*. ”

za, mas é fundamental porque tem o potencial de provocar mudanças estruturais. Também apresenta dilemas e tensões que giram em torno de diversas questões: a população rural; os povos indígenas e

zando a população mais gravemente afetada pela emergência de saúde - nos encorajam a continuar avançando além das circunstâncias, potencializando a capacidade de resposta dos sistemas e ativida-





des educacionais nos quais a inclusão e a equidade são os princípios fundamentais que dão valor à ação sempre dinâmica da educação.

Como contribuição adicional do estudo, dada a complexidade da situação atual e a necessidade de uma visão prospectiva em meio às incertezas tão generalizadas quanto difusas, coloca-se à disposição de todos o questionário referido na primeira parte. Este questionário é uma ferramenta acessível que facilita a ampliação de uma abordagem sistêmica com tratamento interativo de situações e condições, o aproveitamento de talentos

e a expressão de necessidades, assim como a elaboração e o funcionamento do sistema educacional. Portanto, é uma ferramenta viva que inclui 27 indicadores distribuídos nas seguintes dimensões: conceitual (2 indicadores); política (9 indicadores); estrutural (8 indicadores); e pragmática (8 indicadores). Por sua vez, cada indicador divide-se em perguntas que apresentam características desagregadas por níveis e modalidades de ensino, setores, grupos e coletivos e órgãos decisórios, entre outras áreas para uma melhor e maior compreensão.





PARTE I





OEI



P A R T E I

**CONTEXTUALIZAÇÃO DO
ESTUDO E APRESENTAÇÃO
DAS FERRAMENTAS**



ANTECEDENTES

1

A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), criada em 1949, atualmente é composta pelos Ministérios da Educação de 23 países, Estados membros de pleno direito: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela. A sua Secretária-geral está sediada em Madri, Espanha, e tem Escritórios Nacionais em 18 países².

A OEI, como organização governamental internacional de cooperação entre os países ibero-americanos, no âmbito dos seus fins e objetivos, tem publicado em espanhol e português: [estudos](#), artigos, livros, relatórios e publicações em revistas científicas de interesse para a região, com um caráter social e participativo. Es-

² Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, República Dominicana e Uruguai..

tabeleceu relações e [parcerias](#) com organizações internacionais como: CEPAL, OEA, UNICEF, o Escritório Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe (OREALC), o Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIEP) e o Sistema de Informação sobre Tendências Educacionais na América Latina (SI-TEAL), uma iniciativa conjunta OEI-IIPE, entre outras.

Antes da adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015), com a promessa de "não deixar ninguém para trás", a OEI já trabalhava para oferecer alternativas e propostas de cooperação voltadas para os grupos mais desfavorecidos, de forma sustentável e com respeito à cultura e ao meio ambiente. Prova disso é o desenvolvimento do curso "Escolas Inclusivas: Ensinar a Aprender na Diversidade", assim como o programa "Luzes para Aprender" (2011). Posteriormente, para contribuir para a implementação da Agenda 2030, colaborou com a UNESCO na edição do guia "Ibero-América Inclusiva" (2018) para garantir a inclusão e





equidade da educação na região; participa do Observatório Regional de Educação Inclusiva (OREI); e coopera com a Rede Intergovernamental Ibero-Americana de Necessidades Educacionais Especiais (RIINEE), entre outras iniciativas³.

As ações da OEI fundamentam-se na convicção do direito à educação inclusiva como base de uma sociedade mais equitativa e, portanto, como instrumento que permite a preservação da dignidade do indivíduo, a participação social e o desenvolvimento da personalidade e das sociedades, reconhecendo os Estados como o seu garante e, conseqüentemente, reafirmando o seu caráter público e universal.

O programa estratégico da OEI compartilha esta certeza com a Agenda da Educação 2030, um compromisso moral global.

O súbito fechamento temporário das instituições de ensino, na grande maioria dos países, como medida para deter a propagação da COVID-19, obrigou os governos a tomar decisões urgentes com articulação intersetorial e a implementar modalidades de ensino a distância; integrar novos atores com uma abordagem interdisciplinar e criar estratégias de remediação para problemas urgentes; e mobilizar pais, mães, cuidadores e comunidades para assegurar a continuidade das trajetórias educacionais.

³ [OEI.Programa-Orçamento 20-2022](#)



MARCO CONCEITUAL

2

O conceito de educação inclusiva surgiu no contexto internacional há três décadas, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, realizada em Jomtien (Tailândia). Evoluiu positivamente, passando da integração ligada às reformas e acomodações, à reestruturação das escolas para atender às necessidades de cada aluno, sem exceção. Embora a primeira mudança de direção tenha sido marcada pela Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educacionais Especiais promovida pela UNESCO (1994), em 2005 o foco volta-se para o atendimento, participação e rendimento, com atenção especial aos grupos de estudantes em risco de marginalização ou exclusão (Ainscow). O maior posicionamento é expresso no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS-4) da Agenda 2030: "Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" [1].

Apesar do compromisso mundial assumido em 2015, no imaginário social e nas estruturas organizacionais e institucio-

nais, a educação inclusiva tem significados diferentes, e dilemas e contradições também diversos, sendo persistentemente associada a necessidades educacionais especiais e estudantes com deficiência, assim como a uma educação especial que subsiste como modalidade de ensino ou como subsistema. Ao falar de educação inclusiva, esta associação reflete-se numa maior participação dos responsáveis ministeriais pela educação especial, membros dos Conselhos Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ou algumas ONGs vinculadas a esta temática.

Embora as construções conceituais de inclusão e equidade estejam explicitadas em leis, resoluções e decretos ministeriais, que são configuradas em diretrizes, planos e políticas nacionais de educação, as definições diferem entre países e, dentro de cada um deles, entre diferentes órgãos jurídicos. Nos países da região, a aceitação da educação inclusiva prevalece como a superação de barreiras que limitam tanto o acesso quanto as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, especialmente para grupos



potencial ou historicamente vulneráveis, incluindo: povos indígenas; minorias étnicas; população afrodescendente; pessoas em situações de mobilidade (refugiados, deslocados e migrantes); populações socioeconomicamente desfavorecidas; pessoas com deficiência; meninas, adolescentes e mulheres; pessoas que vivem em áreas suburbanas ou rurais; ou condição de sexo. Da mesma forma, a diversidade é valorizada na região (reconhecimento que deveria implicar equidade), mas, na prática, a diversidade acaba incessantemente por se transformar em desigualdade. Prova disso é que esses grupos populacionais não se beneficiaram na mesma medida do aumento exponencial e da democratização das TIC, atualmente consideradas como a principal opção para novas modalidades de aprendizagem, com um impacto insondável durante a crise de saúde.

A mudança de paradigma promovida pela Agenda 2030 coloca a inclusão e a equidade como a espinha dorsal dos sistemas educacionais, e é taxativa, já que não admite nenhuma exceção. A meta 4.5 exorta os países a "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir igualdade de acesso das pessoas vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações de vulnerabilidade, a todos os níveis de ensino e formação profissional" [1]. A igualdade de gênero implica a adoção de medidas que também promovam saúde, justiça, boa governança e emancipação do trabalho infantil, com atenção especial aos casos de violência de gênero; casamento infantil;

gravidez precoce; sobrecarga de tarefas domésticas; viver em áreas com altos índices de pobreza ou regiões rurais remotas; e, adotar (não adaptar, a diferença é abismal) objetivos específicos para jovens em contextos desfavorecidos [2].

Assumindo o compromisso com a Educação 2030, e baseando-se na publicação da UNESCO "Guia para assegurar a inclusão e a equidade" (2017), através de uma ampla discussão com o objetivo de continuar promovendo sistemas educacionais mais equitativos e inclusivos, concebidos como um processo que nunca termina, em 2018 a OEI e a UNESCO apresentaram o documento «**Ibero-América inclusiva: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação**» [3], disponível em inglês, português e espanhol⁴. Formula um marco conceitual, retomado neste estudo, que sustenta uma definição relativamente universal com foco nos contextos regionais; e define inclusão como o processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, participação e aproveitamento de todos os alunos, e equidade, como a garantia de que a educação de todos os estudantes é considerada igualmente importante, um termo que incorpora noções de justiça e igualdade social.

Além disso, as diretrizes políticas sobre inclusão na educação promulgadas pela UNESCO em 2009 são atualizadas, proporcionando uma base significativa para um olhar mais amplo sobre o conceito de educação inclusiva desde o documento

⁴ [Notícias OEI. OEI e Unesco apresentam um guia de inclusão e equidade educacional para Ibero-América.](#)





original da UNESCO (2017). Para estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos, são identificadas quatro dimensões complementares que se cruzam e até se sobrepõem e se retroalimentam constantemente umas às outras: **1) a dimensão conceitual**, que vincula elementos, características e relações para orientar e dar suporte aos princípios de equidade e inclusão como fundamento da educação; **2) a dimensão política**, que articula princípios e direitos para definir, normatizar e regulamentar a educação com os princípios fundamentais da equidade e inclusão; **3) a**

dimensão estrutural, que correlaciona variáveis para a mobilização e distribuição de recursos, a organização e coordenação de ações para elaborar políticas públicas que promovam uma educação equitativa e inclusiva; e, **4) a dimensão prática ou pragmática**, que evidencia as estratégias que são organizadas no ambiente escolar para favorecer a presença, participação e aproveitamento de todos os alunos, sem deixar ninguém para trás.

“ A meta 4.5 exorta os países a "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir igualdade de acesso das pessoas vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações de vulnerabilidade, a todos os níveis de ensino e formação profissional". ”



Figura 1. Inclusão e equidade como processo baseado no ODS-4



OBJETIVO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 4

Garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.



META 4.5:

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir igualdade de acesso das pessoas vulneráveis, incluindo pessoas com deficiências, povos indígenas e crianças em situações de vulnerabilidade, a todos os níveis de ensino e formação profissional".



TERMOS-CHAVE:



EQUIDADE

Garante que a educação de todos os estudantes seja considerada igualmente importante. Incorpora noções de justiça social e igualdade.



INCLUSÃO

Processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, participação e aproveitamento de todos os alunos.

DIMENSÕES PARA ESTABELECEMOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVOS E EQUITATIVOS



Fonte: Adaptado da OEI-UNESCO, 2018.



DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

3.

O estudo "Educação inclusiva hoje: Ibero-América em tempos de pandemia" levou mais tempo a ser concluído do que o inicialmente previsto, devido ao interesse em explorar aspectos que se revelaram fundamentais, assim como a complexidade da tarefa.

Como o objetivo final do estudo era apoiar os Estados Ibero-Americanos, possibilitando uma reflexão introspectiva e um aprendizado conjunto que viabilizassem respostas globais a problemas complexos, estabeleceram-se objetivos de contextualização baseados na revisão documental de referências internacionais e relatórios mundiais e regionais sobre educação, que proporcionaram as peças fundamentais para a criação de instrumentos para cumprir os objetivos de aprofundamento.

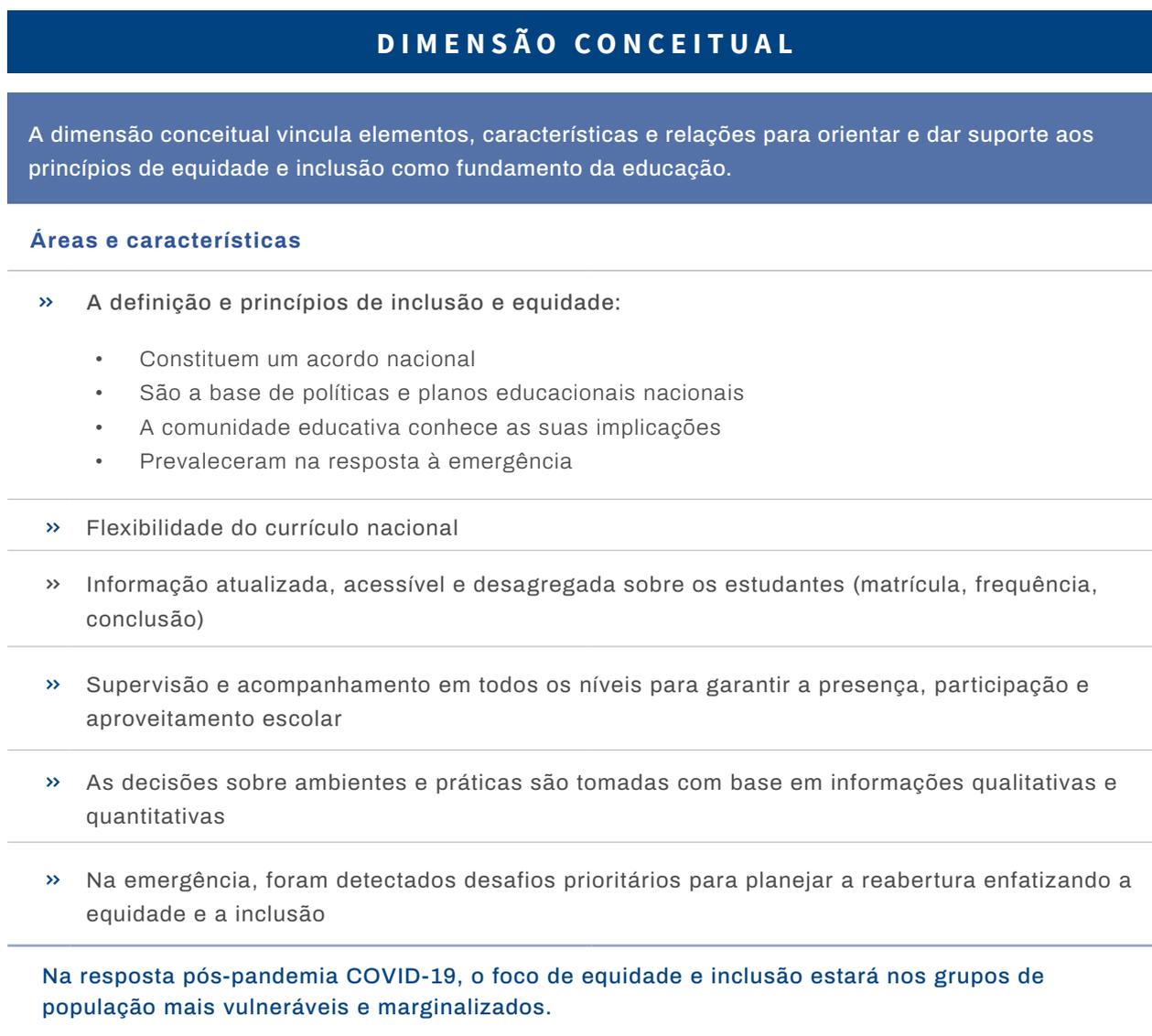
A seguir, apresenta-se a definição de cada dimensão e, graficamente, resumem-se os indicadores, que coincidem com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS-4), assim como as áreas e características do Guia Ibero-América Inclusiva,

registrados no questionário preenchido pelos Ministérios da Educação dos países participantes do estudo.

3.1. Dimensões da — educação inclusiva e equitativa

1. Dimensão conceitual

A dimensão conceitual refere-se à inclusão e equidade como **princípios fundamentais** que orientam as políticas, práticas e planos educacionais. Isto se reflete no desenho do currículo nacional e dos sistemas de avaliação que garantem uma atenção efetiva a todas e todos os estudantes, com um claro entendimento e compromisso dos parceiros na gestão educacional, assim como nos sistemas de supervisão que são responsáveis pela presença, participação e aproveitamento de todos os alunos no sistema educacional.

Figura 2. Dimensão conceitual: indicador, características e áreas

Fonte: Baseada em OEI-UNESCO, 2018. [3].

2. Dimensão política

A dimensão política refere-se ao **marco regulatório que regulamenta as práticas inclusivas fundamentais**, prevê a articulação de princípios e direitos, bem como procedimentos e práticas, e integra a legislação educacional com outros setores, como o bem-estar social e a saúde. Também estabelece que se reformem os elementos

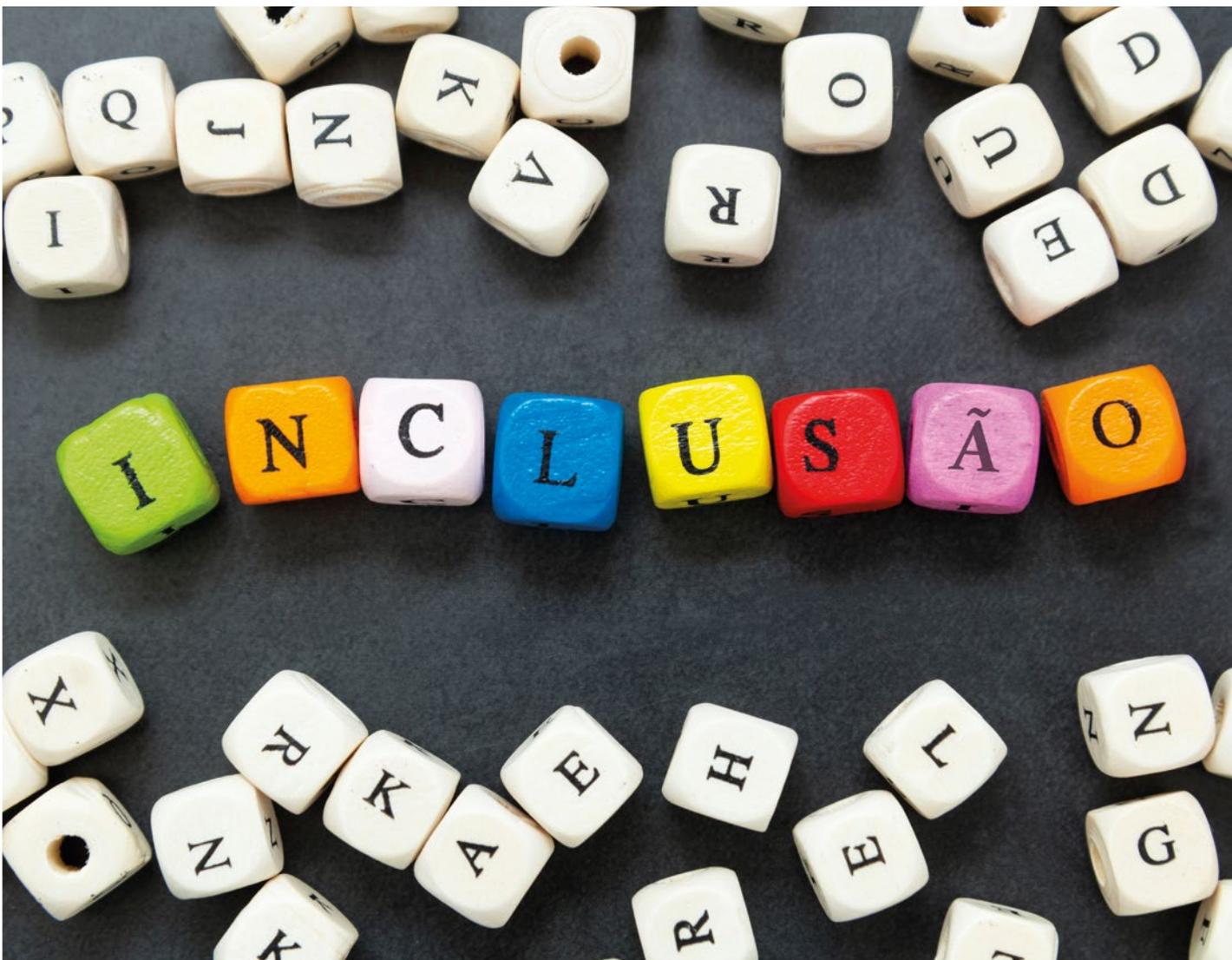
do sistema existente que possam constituir barreiras significativas à equidade e se assegure a comunicação entre as partes interessadas e a distribuição de recursos. As políticas são concretizadas com o compromisso e o fomento (a nível nacional e local) de altos funcionários, legisladores, administradores, líderes e membros da comunidade educativa.



Figura 3. Dimensão política: indicadores, características e áreas

DIMENSÃO POLÍTICA		
A dimensão política articula princípios e direitos para definir, normatizar e regulamentar a educação com os princípios.		
Inclusão e equidade	Intersectorialidade	Visibilidade de grupos e coletivos
<p>Define-se educação inclusiva e equitativa como uma norma de alta hierarquia, outros órgãos jurídicos concordam com esta definição.</p> <p>Os princípios de inclusão e equidade orientam prioridades para garantir a continuidade educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Bem-estar / proteção / inclusão social • Telecomunicações / conectividade • Migração / estrangeiros • Transporte • Outros 	<ul style="list-style-type: none"> • Povos indígenas e afrodescendentes • Meninas, adolescentes e mulheres • Pessoas com deficiência • Pessoas em situação de mobilidade humana • Crianças e adolescentes que sofrem os efeitos de conflitos • Adolescentes infratores • Pacientes hospitalizados ou de licença médica prolongada • Escolaridade incompleta, ...
Principais documentos de política educacional	Setores que promovem inclusão e equidade	Legislação educacional
Medidas jurídicas	Promovem inclusão e equidade	Previstos na regulamentação e implementados
<ul style="list-style-type: none"> • Admissão e readmissão de estudantes • Aprendizagem da língua materna • Acessibilidade ao ambiente físico, informação e comunicação • Apoio educacional e adaptações razoáveis • Garantia de continuidade dos estudos Erradicação de todas as formas de violência • Acesso a dispositivos eletrônicos e conectividade • Outras medidas jurídicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridades nacionais • Autoridades territoriais / locais / regionais • Gestores e professores • Líderes de grêmios, sindicatos... Políticos, legisladores,... • Membros de universidades • Famílias e comunidades • Organizações • Estudantes, ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Em todos os níveis e modalidades do sistema educacional. • Oferta variada (presencial, semipresencial, dual, on-line, a distância) • Conteúdo relativo a diferentes funções: professor, orientador, tutor, diretor, formador. • Programas elaborados de acordo com as características, condições e necessidades do contexto educacional dos participantes. • Consideração das possibilidades e limitações, motivações e níveis de conhecimento dos participantes • Aumento da capacitação digital devido à pandemia da COVID-19.
Garantir o direito a uma educação inclusiva e equitativa	Agentes políticos, tomadores de decisão e atores educacionais	Programas de formação e capacitação sobre educação inclusiva

Fonte: Baseada em OEI-UNESCO, 2018. [3].



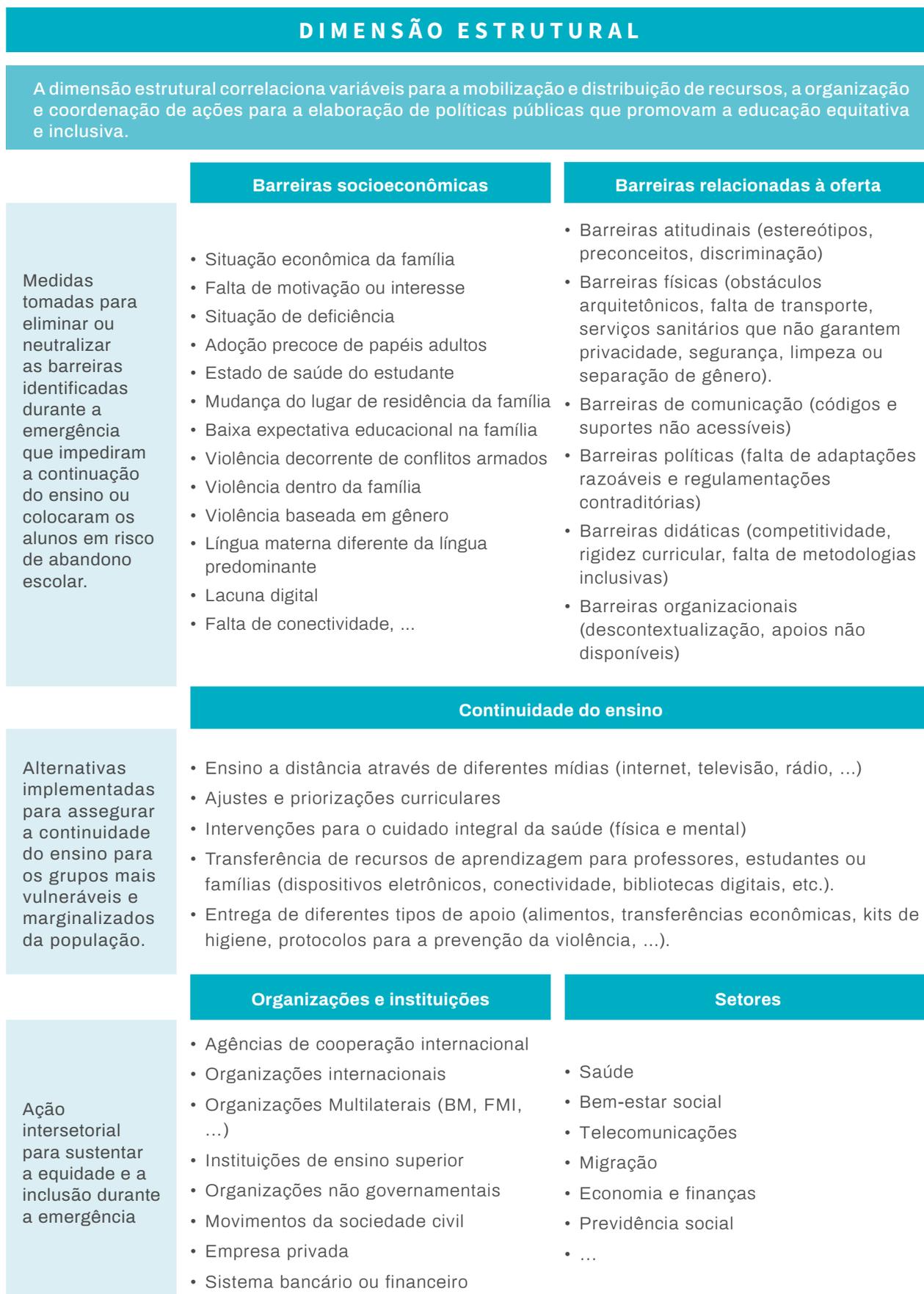
3. Dimensão estrutural

A inclusão e equidade na educação, a partir da dimensão estrutural, é promovida pela **mobilização de recursos humanos e financeiros**, gerando parcerias baseadas na confiança para a articulação e coordenação de ações entre as principais partes interessadas a nível nacional, local e escolar. Para os professores, o **desafio** é refletir sobre as suas práticas e procurar

alternativas mais receptivas e flexíveis; para os governos, trata-se de estabelecer parcerias sustentáveis com doadores potenciais, enquanto se fortalecem os sistemas de supervisão para otimizar recursos e assegurar que estes beneficiem estudantes potencialmente vulneráveis; e para as instituições de educação especial, o desafio é agir como centros de recursos a fim de apoiar as escolas regulares que procuram ser mais inclusivas.



Figura 4. Dimensão estrutural: indicadores, características e áreas



DIMENSÃO ESTRUTURAL

Ações realizadas	
<p>Estratégias implementadas em escolas e unidades especiais para apoiar a continuidade dos serviços.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio aos pais, mães e cuidadores para se envolverem no ensino a distância através de comunicação telefônica, grupos WhatsApp, redes sociais ou visitas domiciliares • Entrega de material adaptado • Acompanhamento e apoio emocional às famílias • Adaptação de programas de educação individualizada • Conteúdo educacional em idiomas locais e minoritários, linguagem de sinais, uso de legendas, fornecimento de áudio e gráficos • Salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária
Visão prospectiva com foco na equidade e inclusão	
<p>Mecanismos com foco na equidade e inclusão para um cenário de pós-pandemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos interseccionais baseados nas experiências colocadas pelos estudantes • Articulação de ações intersetoriais para reverter as desigualdades • Diversificação da oferta educacional (escolaridade em casa, modelos híbridos...) • Propostas alternativas para a progressão linear das trajetórias escolares • Implementação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). • Readequação dos espaços escolares • Garantia de tecnologia e conectividade • Recursos digitais para escolas, professores e estudantes • Fortalecimento dos mecanismos comunitários de proteção • Aumento da oferta de apoios educacionais relevantes • ...

Fonte: Baseada em OEI-UNESCO, 2018. [3].

“
A inclusão e equidade na educação, a partir da dimensão estrutural, é promovida pela **mobilização de recursos humanos e financeiros.**
”

4. Dimensão pragmática

A dimensão pragmática enfoca o âmbito escolar. Refere-se a **estratégias que promovem a presença, participação e aproveitamento** de todos os alunos da comunidade local de escolas e outros centros de ensino; o **apoio** prestado pelas instituições de ensino aos estudantes em risco de fracasso, mar-

ginalização e exclusão, bem como ao corpo docente e pessoal de apoio para assegurar a sua formação, fornecer-lhes as ferramentas para a gestão pedagógica e oportunidades de participar em processos contínuos de desenvolvimento profissional relativos a práticas inclusivas.



Figura 5. Dimensão pragmática: indicadores, características e áreas



Fonte: Baseada em OEI-UNESCO, 2018. [3].

3.2. Abordagem metodológica

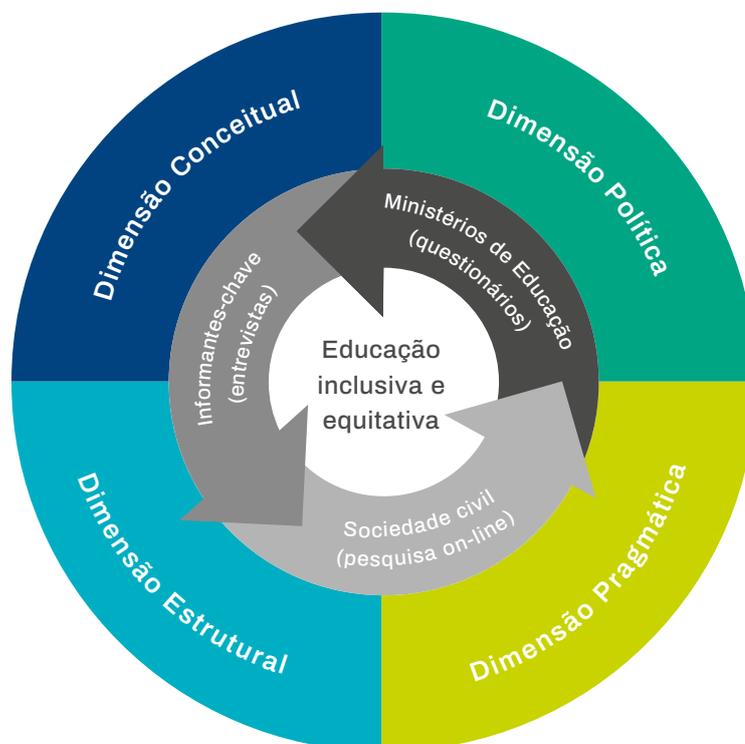
A abordagem metodológica procura avaliar as respostas dos governos à emergência sanitária, assim como as contribuições e iniciativas de organizações internacionais, locais e da sociedade civil. É, portanto, uma pesquisa emancipatória e interpretativa quanto a sua finalidade, de diagnóstico quanto ao processo, e democrática por ter envolvido as vozes dos diversos grupos implicados.

Em relação às formas de coleta de informações e à natureza dos dados obtidos,

esta é uma pesquisa mista, na qual o aspecto quantitativo é relevante na fase extensiva, em que permite uma visão global, analisando as informações dos questionários enviados pelos Ministérios da Educação da Ibero-América. Por outro lado, o aspecto qualitativo predomina na fase intensiva, que implica a análise das informações complementares incorporadas nos questionários, assim como nas respostas coletadas através das entrevistas e do inquérito on-line.

Após estabelecer três esferas na constelação de informantes (ministérios da educação, informantes-chave e sociedade civil), à luz das dimensões para criar sistemas

Figura 6. Constelação de informantes



Fonte: Elaboração própria.



educacionais inclusivos e equitativos, foram criados três instrumentos para coletar informações em cada uma das esferas.

Tentou-se assegurar a validade e a confiabilidade dos instrumentos, validando-os através do parecer de especialistas da OEI e de diversas provas-piloto. As três ferramentas são: questionário, roteiro de entrevista e inquérito on-line, escritos em espanhol e português. As fontes que alimentam o estudo são:

1. Informações oficiais, obtidas através de um **questionário** preenchido pelos Ministérios da Educação da região, que permitiu um mapeamento global a partir da visão e do contexto de cada país.
2. 1) Contribuições e perspectivas, de diferentes níveis de gestão e

trajetórias, obtidas através de **entrevistas semiestruturadas** com funcionários de organizações internacionais; agências multilaterais e órgãos governamentais; academia e âmbitos de pesquisa; observatórios e redes; organizações não governamentais; e movimentos associativos.

3. Iniciativas de colaboração da sociedade civil para apoiar a educação em tempos de pandemia, compartilhadas através de um **inquérito on-line** 1) aberto ao público.

A apresentação do estudo por meio do ofício SG/241/2020, dirigido a ministros e ministras, foi enviada pela Secretária-geral da OEI. O contato com órgãos governamentais, organizações internacionais e entidades nacionais foi estabelecido através da Direção de Educação da OEI. O

Figura 7. Fontes do estudo



Fuente: Elaboración propia.

apoio dos Escritórios Nacionais foi decisivo para o acompanhamento e coordenação destas comunicações.

As fontes que alimentam este estudo, considerando os objetivos e o objeto da pesquisa, estão disponíveis para [download](#)⁵.

O **questionário**, dirigido aos Ministérios e Secretarias de Educação, fornece informações que proporcionam uma visão regional que permite analisar a situação em diferentes momentos, permitindo aos governos fazer um acompanhamento da dinâmica de mudança à qual o sistema educacional está sujeito no contexto de uma pandemia surpreendente e que requer respostas urgentes. Por conseguinte, se trata duma ferramenta viva que pode ser modificada e atualizada de acordo com as necessidades de cada ministério, podendo ser estendida a observatórios, redes ou movimentos associativos interessados em apoiar a educação inclusiva e equitativa.

Receberam-se respostas de 20 países: Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Espanha, Uruguai e Ve-

⁵ Ao clicar em [download](#) e / ou [rodapé](#) você [acessa a pasta com as fontes que alimentam este estudo](#).

nezuela. A análise foi baseada em estatísticas descritivas a partir do cálculo de frequências e distribuições percentuais para cada pergunta. Utilizou-se o programa SPSS (acrônimo para Statistical Product and Service Solution, IBM) e o *software Tableau*.

Com a finalidade de ampliar e enriquecer o estudo, considerou-se a opção de procurar (pelo menos) um alcance moderado através de **entrevistas** com os informantes-chave no panorama regional: organizações internacionais, agências multilaterais, governos, observatórios, redes, organizações não governamentais e movimentos associativos, assim como professores universitários e pesquisadores independentes.

As referências e citações no desenvolvimento do texto estão registradas com códigos para facilitar tanto a leitura quanto a identificação da área de gestão. As entrevistas estão agrupadas em dois blocos: da nº 1 à 29, correspondem a pessoas entrevistadas que desempenham funções a nível nacional, os dois casos de respostas conjuntas são registrados com um único código para evitar duplicação, e se adiciona uma abreviação ao código para identificar o país; entrevistas da 30 à 47 correspondem a organizações internacionais.

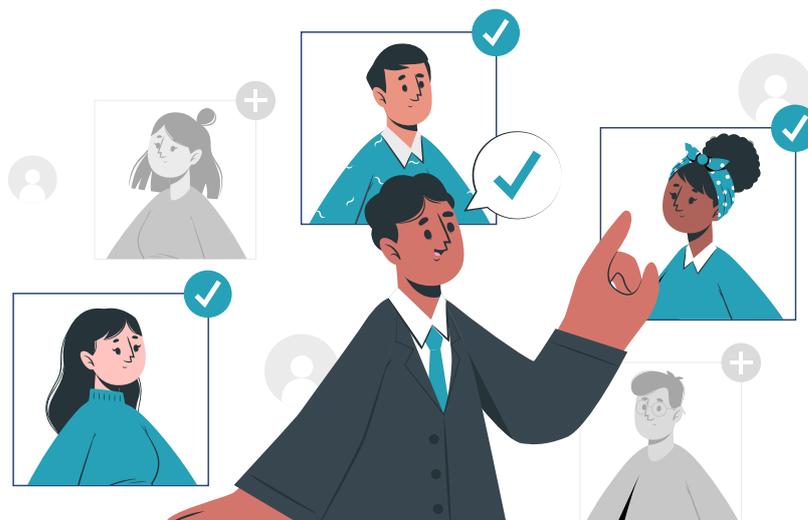


Tabela 1. Código de entrevistas

Entrevista	Organização Área de gestão	Código	País	Código	
E 01 - 29	Organização governamental - educação	OG.Ed	Bolivia	Bo	
	Organização governamental - deficiência	OG.Disc	Brasil	Br	
	Organização governamental – setor social	OG.S	Chile	Ch	
	Organização não governamental	ONG	Colômbia	Co	
	Docente universitário	Univ	Costa Rica	CR	
	Pesquisador independente		Indp	Ecuador	Ec
				El Salvador	ESv
				Espanha	Es
				México	Mx
				Nicarágua	Ni
				Panamá	Pa
				Paraguai	Py
				Peru	Pe
				Portugal	Po
República Dominicana				RD	
Uruguai	Uy				
E 30 - 47	Organização internacional	OI			
	Cooperação internacional	Coop.Int			
	Rede internacional	Red.Int			
	Fundação com alcance internacional	Fund.Int			

Fonte: Registro de entrevistas 2020-2021.

Com base na abordagem participativa adotada pela OEI e com o objetivo de identificar iniciativas ou experiências implementadas por diversos atores durante a fase da emergência sanitária provocada pela COVID-19, para apoiar os esforços governamentais de educação inclusiva e equitativa na região, foi preparado um **inquérito on-line** aberto ao público, que procurou proporcionar um espaço para que as vozes fossem ouvidas.

Foram enviados 1.819 questionários, dos quais 270 foram parcialmente respondi-

dos e 89 completamente preenchidos. O registro de entrega em tão curto período, levando em consideração os diferentes horários e modalidades nos países, revela o interesse despertado pelo tema da educação inclusiva e equitativa, alinhada com a mobilização das famílias, professores e comunidades para dar continuidade ao aprendizado, resultante das modalidades implementadas perante a emergência. O software SPSS (acrônimo para IBM's Statistical Product and Service Solution) foi utilizado para a análise.





PARTE II





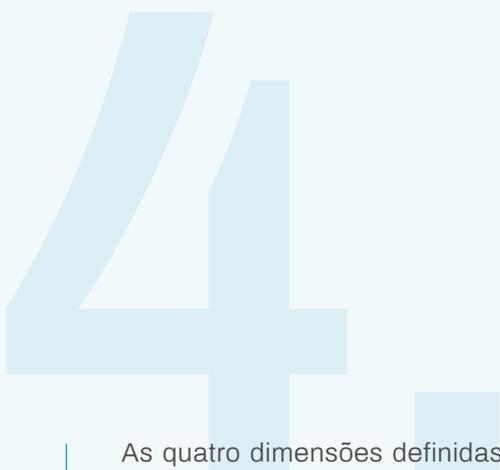
OEI

P A R T E II

**DESAGREGAÇÃO E
RESULTADOS DO ESTUDO
POR DIMENSÕES**



RESULTADOS POR DIMENSÃO



As quatro dimensões definidas pela UNESCO e ratificadas pela OEI no "Guia para garantir a inclusão e equidade na educação na Ibero-América" são o fio condutor comum do estudo. As dimensões foram contextualizadas, ampliadas e enriquecidas, transformando-as numa linguagem tangível através dos indicadores determinados para o estudo, utilizados de diferentes formas, com resultados quantitativos ou qualitativos em função da esfera dos informantes-chave, bem como da ferramenta de coleta de dados e/ou da informação a ela associada.

Após análise das informações fornecidas pelos questionários enviados aos Ministérios da Educação (20), pelas entrevistas aos principais informantes (49) e pelo inquérito a pessoas da sociedade civil, que expuseram e documentaram as iniciativas desenvolvidas durante a COVID-19 em benefício da sua comunidade (89), foi necessário decidir se os resultados deveriam ser apresentados em diferentes seções ou fazer uma análise integrada das três ferramentas.

Considerando o rigor, a representatividade, o peso e o objetivo principal de cada ferramenta, optamos por integrar a informação das três ferramentas, combinando no texto dados estatísticos (questionário), com declarações (entrevistas) e exemplos (inquérito).

Em cada uma das dimensões apresentadas nesta seção do estudo, haverá subseções: a análise dos dados e informações fornecidos pelos países sobre os indicadores selecionados relativos a essa dimensão, refletindo as avaliações atribuídas a partir de uma abordagem global que permite uma aproximação regional e as evidências enviadas; as contribuições obtidas através das entrevistas, que destacam a atenção, a escuta atenta e o diálogo social orientado para a construção da cidadania global; e alguns exemplos escolhidos entre as iniciativas compartilhadas através do inquérito on-line que ressaltam os critérios relacionados com a dimensão.

Os dados estatísticos são geralmente acompanhados por gráficos e as entrevis-



tas pelos seus correspondentes códigos de identificação (Tabela 1).

A análise combinada entre dimensões e esferas de informantes permite uma análise aprofundada do assunto, com uma descrição interpretativa e contextualizada dos resultados que permite o diálogo entre agentes educacionais com reconhecimento mútuo; ajuda a transitar entre níveis de gestão e a observar como as políticas públicas se materializam; e proporciona a oportunidade de encontrar práticas inspiradoras e de detectar lacunas a serem abordadas de forma inclusiva e equitativa. Trata-se de um estudo sem precedentes que dá voz no mesmo lugar, no mesmo espaço, na mesma mesa de diálogo, a governos, organizações internacionais, colaboradores, especialistas, sociedade civil organizada e outros, e que deixa nas nossas mãos um instrumento de trabalho acessível a todos e em conformidade com o Objetivo 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: "Ga-

rantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

4.1. Conceitos — | Dimensão 1

Os **princípios fundamentais** de inclusão e equidade, que orientam as políticas, planos e práticas educacionais, refletem-se na elaboração do currículo nacional e dos sistemas de avaliação para assegurar uma atenção efetiva a todas e todos os estudantes. A construção conceitual é claramente compreendida e gera o compromisso dos parceiros da gestão educacional. Consequentemente, os sistemas de supervisão são responsáveis pela presença, participação e aproveitamento de todos os alunos e alunas no sistema educacional.

“ As quatro dimensões definidas pela UNESCO e ratificadas pela OEI no "Guia para garantir a inclusão e equidade na educação na Ibero-América". ”



4.1.1 Organismos oficiais de gestão educacional



O questionário preenchido por funcionários dos Ministérios da Educação de 20 países⁶ da Ibero-América aborda 10 critérios para proporcionar uma visão conceitual do nível de progresso na educação inclusiva e equitativa, de modo a alcançar todas e todos os estudantes.

Questionários

Tabela 2. Campos considerados para a dimensão conceitual

Item	Detalhe
a)	Existe um acordo nacional sobre a definição e os princípios de uma educação inclusiva e equitativa.
b)	As políticas e planos nacionais de educação são baseados em princípios de inclusão e equidade.
c)	O currículo nacional é flexível para garantir uma atenção eficaz a todas e todos os estudantes.
d)	A comunidade educativa está consciente das implicações dos princípios de inclusão e equidade.
e)	O sistema nacional de educação proporciona informação atualizada, acessível e desagregada sobre os estudantes. <ul style="list-style-type: none"> e.1) Matrícula. e.2) Frequência. e.3) Conclusão (Histórico escolar).
f)	Os processos de supervisão e acompanhamento garantem a presença, participação e aproveitamento dos estudantes em diferentes níveis de ensino. <ul style="list-style-type: none"> f.1) Educação inicial (primeira infância). f.2) Pré-escolar. f.3) Primária. f.4) Secundária inferior. f.5) Secundária superior.
g)	As decisões sobre ambientes e práticas equitativos e inclusivos são tomadas com base na análise de informação qualitativa e quantitativa.
h)	Perante a disrupção provocada pela pandemia da COVID-19, os princípios fundamentais da equidade e da inclusão prevaleceram nas respostas em matéria de educação.
i)	A emergência sanitária permitiu identificar os desafios prioritários para o planejamento da reabertura de instituições de ensino com ênfase na equidade e inclusão.
j)	Na resposta pós-COVID-19, a abordagem de equidade e inclusão focalizará os grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados.

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

⁶ Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela.

A descrição genérica do nível de progresso em cada área é feita através de uma avaliação numérica numa escala de 0 a 5, onde 0 reflete o critério de ausência (praticamente nulo) e os restantes cinco mostram progressos em diferentes níveis: insuficiente (1), mínimo (2), limitado (3), avançado (4) e ótimo (5).

Devido à importância da subcategorização relacionada com informação atualizada, acessível e desagregada em termos de matrícula, frequência e conclusão (histórico escolar), bem como os processos de supervisão e acompanhamento nos diferentes níveis educacionais (educação inicial, pré-escolar, primária, secundária inferior e secundária superior), os 10 critérios são recategorizados para a análise, uma vez que se incorporam as oito subcategorias mencionadas.

Em média, o estado documentado do progresso do processo de educação inclusiva e equitativa para atingir todas e todos os alunos está presente e mostra-se mais próximo de um **nível avançado** (as escalas marcadas estão próximas da classificação 4). Verificam-se progressos na procura de um acordo nacional sobre a definição e princípios de educação inclusiva e equitativa, os quais, em notas explicativas, são posicionados na legislação nacional. As políticas e planos educacionais baseiam-se em princípios de equidade e inclusão, e o currículo tende a ser flexível.

Nota-se que os sistemas nacionais de educação oferecem informação atualizada, acessível e desagregada, especialmente

sobre matrículas, um pouco menos sobre frequência e conclusão (histórico escolar).

Na resposta pós-COVID-19, existe um alto nível de empenho em manter o foco na equidade e inclusão centrado nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados, tendo sido identificadas prioridades em grande medida durante a emergência sanitária. Os esforços atuais concentram-se em intervenções para reduzir as lacunas associadas às condições socioeconômicas, grupos étnicos, gênero, ruralidade, áreas rurais e zonas de difícil acesso.

O maior desafio reside em garantir a presença, participação e aproveitamento das alunas e alunos através de processos de supervisão e acompanhamento na educação inicial, secundária inferior e superior.

O nível ótimo define a direção dos esforços para alcançá-lo no futuro. As evidências de progresso relacionadas com os critérios marcados com as notas mais altas referem-se a leis, decretos, resoluções, políticas, programas e portarias que não só descrevem obrigações, mas também esclarecem definições. Em 12 dos 20 países, o foco da educação inclusiva centra-se na atenção dada a estudantes com deficiência, e em 10 países, a educação especial continua sendo um subsistema reconhecido. O enfoque nas necessidades educacionais especiais associadas ou não à deficiência tende a migrar para a necessidade de apoio educativo, que se torna um guarda-chuva abrangente que considera: entrada tardia, estilos



de aprendizagem, gênero, religião, altas habilidades intelectuais, população indígena, nacionalidade e status migratório, pobreza, padrões de violência, apoio educacional em contexto hospitalar e domiciliar, distúrbios neurológicos e transtornos mentais.

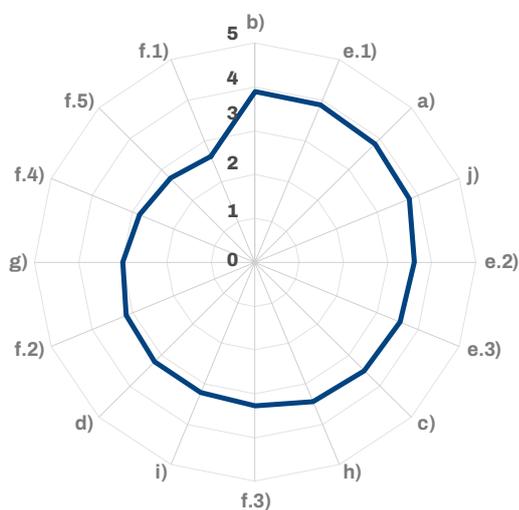
O objetivo é vincular equidade e inclusão com igualdade de oportunidades e flexibilidade curricular. A visão da diversidade é ampliada das condições pessoais às

situações socioeconômicas, com abordagens multiculturais e interculturais. Indicam-se sistemas de alerta precoce para evitar o abandono escolar, assim como caminhos e protocolos para a prevenção, ação e denúncia de violência.

O seguinte gráfico apresenta o nível de progresso na educação inclusiva e equitativa em 20 países que participaram no estudo.

Gráfico 1. Nível médio de realização dos critérios relacionados com a dimensão conceitual

Dimensión conceitual: nível de progresso da educação inclusiva e equitativa em 20 países da região.



a)	Acordo nacional sobre definição e princípios
b)	Políticas e planos educacionais
c)	Currículo nacional flexível
d)	Conhecimento da comunidade educativa
e.1)	Informação sobre a matrícula
e.2)	Informação sobre a frequência
e.3)	Informação sobre conclusão (histórico escolar)
f.1)	Supervisão e acompanhamento: Primeira Infância
f.2)	Supervisão e acompanhamento: Pré-escolar
f.3)	Supervisão e acompanhamento: Primária
f.4)	Supervisão e acompanhamento: Secundária Inferior
f.5)	Supervisão e acompanhamento: Secundária Superior
g)	Decisões baseadas na análise da informação
h)	Prevalência de princípios na emergência sanitária
i)	Identificação dos desafios prioritários na emergência sanitária
j)	Resposta pós-COVID-19 centrada em grupos prioritários

Escala: Nem um pouco sequer (0), Insuficiente (1), Mínimo (2), Limitado (3), Avançado (4), Ótimo (5)

Fonte: Questionários preenchidos pelos Ministérios da Educação da região (OEI, 2020-2021).

A evidência complementada por 13 países sobre os progressos nos critérios abordados nesta seção que registram uma pontuação mais alta dão maior ênfase às normas (Anexo 1).

Os dois critérios com uma **avaliação intermediária** relacionam-se com a flexibilidade do currículo para assegurar um alcance eficaz para todas e todos os alunos, e a prevalência dos princípios fundamentais de equidade e inclusão na resposta educacional, apesar das mudanças perturbadoras provocadas pela pandemia COVID-19. Ambos os critérios pontuam 3,4, o que os coloca entre os níveis "limitado" e "avançado".

Embora na escala não se atinja o nível ótimo, é encorajador ver os progressos relatados pelos países participantes, com nove deles apresentando evidências relacionadas com as respostas à crise sanitária (Anexo 2). É notável que o foco esteja nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados que merecem atenção prioritária. Observa-se que, além da implementação de plataformas digitais, foram promovidas opções multicanais; presencialidade em áreas rurais; esquemas de alternância; protocolos específicos para o cuidado de populações indígenas e centros de educação especial; apoio emocional; orientação aos pais; e ferramentas tecnológicas tanto para professores como para estudantes com deficiência.



Finalmente, embora ainda em curso, os critérios marcados com **progresso "insuficiente" ou "limitado"** podem colocar sobre a mesa o debate sobre a capacidade de manter os princípios de inclusão e equidade num contexto de crise sanitária. Mesmo que inicialmente a pontuação seja próxima de 4 ("avançada"), ao concentrar a atenção nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados, a possibilidade de detectar, neste contexto pandêmico, os desafios prioritários para planejar a reabertura de instituições de ensino com ênfase na equidade e inclusão é pontuada como "limitada".

Na mesma linha, embora o acordo nacional sobre a definição e princípios de educação inclusiva e equitativa seja também descrito como "avançado", para manter estes princípios nas políticas e planos educacionais nacionais, o conhecimento das implicações da inclusão e equidade na comunidade educativa é descrito como "limitado". Alguns países relatam que mesmo existindo uma legislação estabelecida, esta não é socializada nem colocada em prática.

O contraste dos valores atribuídos aos critérios da dimensão conceitual destaca a fragilidade do progresso, especialmente em contextos de crise e com baixa consciência das consequências de não manter os princípios de inclusão e equidade no sistema educacional como prioridade por parte dos atores mais próximos da implementação dos programas.

Para além desta fragilidade, os países classificam, em média, como "limitadas" as decisões sobre ambientes e práticas equitativas e inclusivas que são tomadas com base na análise de informação qualitativa e quantitativa, e o progresso dos processos de supervisão e acompanhamento para garantir a presença, participação e aproveitamento dos alunos nos diferentes níveis de ensino é avaliado como "mínimo".

O Anexo 3 apresenta as evidências enviadas por sete países que pontuaram o seu nível de progresso com valores entre 4 (avançado) e 5 (ótimo). Bolívia e Honduras destacam o acompanhamento e supervisão em todos os níveis; Peru e República Dominicana declaram que é mais alto no ensino primário; Paraguai enfatiza o acompanhamento para implementar resoluções ministeriais sobre acomodações razoáveis. Quanto ao conhecimento da comunidade educativa sobre as implicações dos princípios de inclusão e equidade, a Colômbia menciona instâncias e mecanismos para a aplicabilidade dos direitos, enquanto o Paraguai enfatiza as sessões de formação e capacitação.

Os resultados médios são úteis para se ter uma ideia global do progresso dos critérios analisados na dimensão conceitual. No entanto, é também enriquecedor conhecer a dispersão das pontuações em relação à média, o que se pode ver graficamente no Anexo 4. Por exemplo:

“ O objetivo é vincular equidade e inclusão com igualdade de oportunidades e flexibilidade curricular.”

- Em termos gerais, existe um nível avançado com poucas diferenças entre pontuações relacionadas com: acordo nacional sobre a definição e princípios de educação inclusiva e equitativa; políticas e planos educacionais nacionais baseados nestes princípios; respostas pós-COVID-19 com foco na equidade; e inclusão centrada nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados.
- O maior contraste é observado em relação à flexibilidade do currículo nacional. É ótima em dois países, ao contrário de outros dois que indicam um certo grau de rigidez, enquanto sete países declaram ter atingido um nível avançado de flexibilidade curricular.
- A dispersão encontrada nas respostas sobre supervisão e processos de apoio que garantem a presença, participação e aproveitamento dos estudantes, especialmente na educação inicial e secundária, pode ser vista como um apelo ao reforço dos pilares da inclusão e equidade, reduzindo as fragilidades e reforçando a institucionalização. O ponto forte mais evidente é identificado no ensino primário e na pré-escola.



4.1.2 Diferentes perspectivas



Entrevistas

Olhar para os princípios de equidade e inclusão de diferentes perspectivas enriquece a análise da **dimensão conceitual**, e permite avaliar o caminho percorrido, bem como repensar para se enfrentarem os desafios associados às causas estruturais e aqueles surgidos com a pandemia.

Partindo do princípio de que o que não é dito, não existe (E45-Coop.Int), torna-se especialmente importante que os princípios de inclusão e equidade sejam explícitos no ODS-4, uma vez que aumenta a sua prevalência na legislação educacional dos países, constituindo um dos avanços mais relevantes porque dão visibilidade e posicionam populações e grupos em situações vulneráveis que merecem atenção prioritária. Implica ritmos e tempos diferentes para permear os níveis de concretização até a sua plena implementação no nível micro (institucional) e, conseqüentemente, na gestão e vivência em sala de aula. A presença dos prin-

cípios de inclusão e equidade é um pouco menor no discurso educacional (nível meso) devido a variáveis intervenientes que estão relacionadas, por exemplo, com a formação e o âmbito de gestão de quem os pronuncia, com o público-alvo a quem se dirigem e as possíveis implicações com aspectos orçamentários; e, embora a maioria dos entrevistados considere que, durante a emergência, estes princípios permanecem intermitentes, por outro lado afirma-se que: *Os princípios de equidade e inclusão obviamente continuam em vigor e mais válidos do que nunca, precisamente porque a realidade os contradiz.* (E36-Red.Int).

Figura 8. Níveis de concretização dos princípios da educação



Fonte: Elaboração própria.

Das pessoas entrevistadas, os que acreditam que houve descontinuidade durante a emergência provocada pela COVID-19 apontam diversas razões, entre elas:

- A urgência com que os governos tiveram de tomar decisões sob circunstâncias totalmente imprevistas, com sistemas educacionais que não foram criados para incorporar a digitalização (E03-OG.S-Ch), enfatizando que o sistema continuava centrado em tarefas de instrução.
- Pensar que esta seria uma situação transitória que, numa questão de dois ou três meses, se voltaria ao “normal”.
- Supor que seria “fácil” passar para o ensino on-line porque os professores continuariam a ensinar na frente de uma câmera como faziam na sala de aula sem afetar o currículo (E15-Indp-Mx). Cair num reducionismo que levou a um paralelismo entre o ensino a distância e o envio de atividades, sem levar em conta as circunstâncias nem o contexto dos estudantes, a limitação de registrar a nota mínima de aprovação numa prática de “bom senso educacional”, que pode ser lido como subavaliação e negligência, reforçada por relatórios das autoridades que focavam o número de visitas registradas na plataforma, ou no número de vezes que um material foi baixado.
- Uma digitalização forçada e repentina que apresenta importantes nuances diferenciadoras, ao misturar-se com causas estruturais manifestadas mais duramente durante o isolamento social: pobreza multidimensional (E20-OG.Ed-Pa); superlotação; lacuna tecnológica tanto em termos de cobertura quanto de qualidade; condições de vida precárias; acesso a serviços de saúde; etc.
- A falta de recursos tecnológicos limita a comunicação e a continuidade da educação. A aprendizagem através de estratégias de remediação coloca os estudantes numa situação de desigualdade, uma vez que lutam para prosseguir a sua trajetória escolar através da televisão, rádio e material didático impresso.
- A falta de comunicação levou à desconexão e gerou sentimentos de abandono e exclusão.
- O medo prevaleceu entre alguns professores, que se recusaram a fazer visitas domiciliares a estudantes que não podiam fazer contato por outros meios.
- Situações semelhantes ocorreram com supervisores e diretores ou coordenadores, que se limitaram a perguntar sobre o envio de atividades sem ir ao local para assessorar, alegando “perigo”, mas publicaram nas redes sociais fotos de passeios familiares (E18-OG.Ed-Mx).
- Os cortes no pessoal, aliados a lacunas nos conhecimentos, competências e habilidades dos professores, diretores e supervisores, impossibilitaram a implementação de estratégias virtuais com base em princípios de equidade e inclusão.
- A direção e a coordenação, sendo “cargos de confiança”, estão sujeitas a se-



rem dispensadas. As pessoas nomeadas para estes cargos (cotas políticas) não têm necessariamente a formação exigida para a função.

- As reuniões do colegiado que, num cenário pré-pandêmico, analisavam os casos prioritários da escola em termos de equidade e inclusão, tornaram-se obrigações administrativas para entregar as informações ou os produtos solicitados pelas autoridades, deixando de lado o seu principal objetivo, que era o de dar atenção aos grupos mais vulneráveis e marginalizados da população.

Considerando que os termos equidade e inclusão não estão fortemente integrados nos sistemas educacionais, são desafios-chave:

- » Compreender os processos de identidade que constroem uma comunidade (E07-ONG-Co).

» Empoderar as organizações nos territórios para que, a partir das próprias visões, possam definir o caminho a seguir. Os países da região aprenderam a viver em situações extremas. Por exemplo, o Chile tem enfrentado catástrofes, terremotos, inundações, tsunamis, incêndios... A força das comunidades organizadas tem sido a melhor forma de seguir em frente (E04-ONG-Ch).

» Coordenar com as famílias para que os princípios de equidade e inclusão sejam utilizados nas estruturas arraigadas que continuam impedindo a igualdade de gênero.

» Reforçar a acessibilidade e o desenho universal para a aprendizagem como elementos essenciais para uma verdadeira equidade e inclusão (E44-Red. Int).

4.1.3 Experiências locais compartilhadas



Pesquisa

Indivíduos, comunidades e organizações que, ao fazerem a sua parte para apoiar princípios de equidade e inclusão, contribuem para a **dimensão conceitual**. São esforços locais que complementam ações para que ninguém seja deixado de fora ou para trás.

A partir de uma abordagem participativa e multidimensional, as iniciativas compartilhadas através do inquérito on-line, cujas estratégias de participação e realização se destacam em critérios relacionados com a dimensão conceitual, enfatizam: ouvir os

diferentes atores; promover intercâmbios significativos; evidenciar contradições; tomar consciência de práticas aparentemente inclusivas que geram exclusão; e incorporar ações corretivas.

Sublinha-se que a essência da dimensão conceitual reside em alcançar um acordo nacional sobre os princípios de inclusão e equidade. Portanto, implica passar pela palavra; transversalizar a cultura; posicionar crenças e resistências; dar visibilidade e valorizar o papel da mulher na história; reforçar princípios teóricos para colocá-los em prática; e ter em mente que se trata de

um processo dinâmico.

Nas áreas rurais, a maior dificuldade era a fraca ou ausência de conectividade. A estratégia de resposta foi criar material para ser enviado por WhatsApp, uma ferramenta privilegiada em todas as iniciativas para manter a comunicação e chegar a mais estudantes.

4.2. Políticas | Dimensão 2

A regulamentação das principais práticas inclusivas articula princípios e direitos; procedimentos e práticas; prevê ações in-

tersetoriais; recursos; comunicação entre agentes e atores; e eliminação de barreiras à equidade.

4.2.1 Organismos oficiais de gestão educacional



Questionários

O questionário, preenchido por funcionários dos Ministérios da Educação de 20 países⁷ ibero-americanos, aborda seis critérios que permitem visualizar o alcance do marco regulatório que regulamenta as principais práticas inclusivas nos países.

Tabela 3. Campos considerados para a dimensão política

Item	Detalhe
1.	Os principais documentos de política educacional definem e estabelecem prioridades relativas à inclusão e à equidade? <ul style="list-style-type: none"> 1.a A educação inclusiva e equitativa é definida em uma norma de alta hierarquia. 1.b Outros órgãos normativos (leis específicas, regulamentos, acordos...) harmonizam-se com a definição formulada na norma de mais alta hierarquia. 1.c Os princípios de equidade e inclusão orientam as prioridades nos esforços para assegurar a educação no contexto da crise da COVID-19.

⁷ Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela.



Item	Detalhe
2.	<p>Nível de incidência de cada setor na promoção de políticas de educação inclusiva e equitativa.</p> <ul style="list-style-type: none">2.a Saúde.2.b Bem-estar / proteção / inclusão social.2.c Telecomunicações / conectividade.2.d Migração / Estrangeiros.2.e Transportes.
3.	<p>A regulamentação da educação articula princípios e direitos para um âmbito de inclusão e equidade, dando visibilidade a grupos e comunidades de forma específica?.</p> <ul style="list-style-type: none">3.a Igualdade de gênero.3.b Alunos com deficiência.3.c Comunidades indígenas / Descendentes de povos indígenas.3.d População afrodescendente.3.e Pessoas em situação de migração.3.f Alunos que vivem em áreas rurais.3.g Crianças e adolescentes que sofrem efeitos de conflitos.3.h Infratores adolescentes.3.i Doentes hospitalizados ou em situação de repouso médico prolongado.3.j Em situação de escolaridade incompleta.
4.	<p>Implementação legal de medidas para assegurar o direito a uma educação inclusiva e equitativa.</p> <ul style="list-style-type: none">4.a Para admissão e readmissão de estudantes.4.b Para aprender na língua materna.4.c Para assegurar a acessibilidade ao meio físico.4.d Para assegurar o acesso à comunicação e à informação.4.e Para prestar apoio educativo.4.f Para incorporar acomodações razoáveis.4.g Para permitir a continuidade dos estudos.4.h Para erradicar todas as formas de violência.4.i Para garantir o acesso a dispositivos eletrônicos.4.j Para assegurar a conectividade.4.k Para eliminar práticas discriminatórias, de exclusão ou desiguais.4.l Para eliminar o bullying.
5.	<p>Os agentes políticos, tomadores de decisão e atores educativos promovem políticas de educação inclusivas e equitativas?</p> <ul style="list-style-type: none">5.a Autoridades nacionais.5.b Autoridades territoriais / locais / regionais.5.c Dirigentes escolares.5.d Professores em escolas e outros centros de aprendizagem.5.e Líderes locais da educação (sindicatos, grêmios).

Item	Detalhe
5.f	Políticos nacionais.
5.g	Legisladores/Membros da Assembleia/Congressistas/Deputados.
5.h	Membros da academia (universidades).
5.i	Famílias.
5.j	Comunidades.
5.k	Organizações da sociedade civil.
5.l	Alunos.
<hr/>	
6.	Nos regulamentos estão previstos programas de formação e capacitação em educação inclusiva para a equipe dirigente e professores.
6.a	A oferta está disponível para todos os níveis de ensino.
6.a.1	Educação inicial (primeira infância).
6.a.2	Pré-escolar.
6.a.3	Primária.
6.a.4	Secundária inferior.
6.a.5	Secundária superior.
6.b	Nos programas de formação e capacitação em educação inclusiva, convocam-se a equipe dirigente e os professores das diferentes modalidades do sistema educacional?
6.b.1	Educação geral, comum e regular.
6.b.2	Educação especial, diferenciada, especializada.
6.b.3	Educação intercultural bilíngue.
6.b.4	Educação técnica.
6.b.5	Educação compensatória.
6.c	Os programas de formação e capacitação são implementados em diferentes modalidades (presencial, semipresencial, dual, on-line, a distância).
6.d	Os programas de formação abordam conteúdos sobre as diferentes funções que podem desempenhar na atividade profissional: professor, orientador, tutor, diretor, formador.
6.e	Consideram-se possibilidades e limitações, motivações e níveis de conhecimento dos participantes.
6.f	A regulamentação prevê a possibilidade de adaptação dos programas de formação às características, condições e necessidades do contexto educacional dos(das) participantes.
6.g	A irrupção da pandemia da COVID-19 acelerou a capacitação digital dos professores.

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).



A maioria dos 20 países participantes no estudo incluem os **princípios de equidade e inclusão** na sua Constituição, bem como nas leis gerais ou leis orgânicas da educação (87,4%). Em certa medida, a definição destes princípios em outros órgãos normativos (leis específicas, regulamentos, acordos...) está de acordo com a formulação da norma de hierarquia mais alta (82,9%). Em termos gerais, o exercício do direito à educação é assegurado sem discriminação, exclusão ou segregação, dando visibilidade aos grupos e populações vulneráveis, ao mesmo tempo tendendo a equiparar oportunidades em termos de acessibilidade, aprendizagem e participação (ver os

detalhes enviados por cada país no Anexo 5). É um grande desafio harmonizar as definições da legislação menor com as normas de hierarquia superior, porque nas unidades executoras (terceiro nível de implementação das políticas) é dada atenção especial à legislação menor, que muitas vezes orienta diretamente as linhas de ação.

É importante destacar que a maioria dos países indica que as prioridades nas iniciativas para assegurar a educação no contexto da crise da COVID-19 são orientadas por princípios de equidade e inclusão (81,6%).

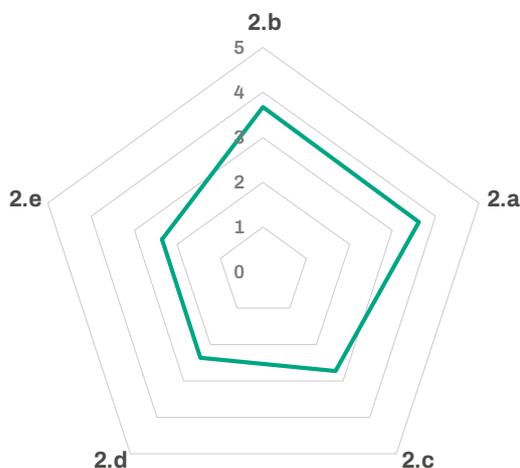
“ A maioria dos 20 países participantes no estudo incluem os **princípios de equidade e inclusão** na sua Constituição, bem como nas leis gerais ou leis orgânicas da educação (87,4%). ”

O nível de incidência dos diferentes **setores** na promoção de políticas de educação inclusiva e equitativa é variável. Numa escala de 0 a 5, o nível médio de articulação com o bem-estar social (3,7) e a saúde (3,6) registra um nível avançado, de acordo com princípios de equidade associados à satisfação de necessidades básicas com ênfase em grupos populacionais em situações de vulnerabilidade ou privação. É desejável uma maior articulação com o setor das telecomunicações (2,7), porque a conectividade passou a fazer parte da

cesta básica na modalidade de ensino a distância. Do mesmo modo, os setores da migração e transportes (2,4) estão ganhando importância na região para dar resposta à situação de maior mobilidade humana. O Anexo 6 reúne a informação apresentada por 16 países sobre mecanismos e estratégias que lhes permitiram alcançar um nível de articulação intersectorial entre avançado (4) e ótimo (5), e representa graficamente a dispersão das respostas.



Gráfico 2. Avaliação média do impacto setorial na promoção de políticas para uma educação inclusiva e equitativa



Setor	
2.a	Saúde
2.b	Bem-estar / proteção / inclusão social
2.c	Telecomunicações / conectividade
2.d	Migração / Estrangeiros
2.e	Transportes

Valor	Critério
0	De modo algum
1	Insuficiente
2	Mínimo
3	Limitado
4	Avançado
5	Ótimo

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020)

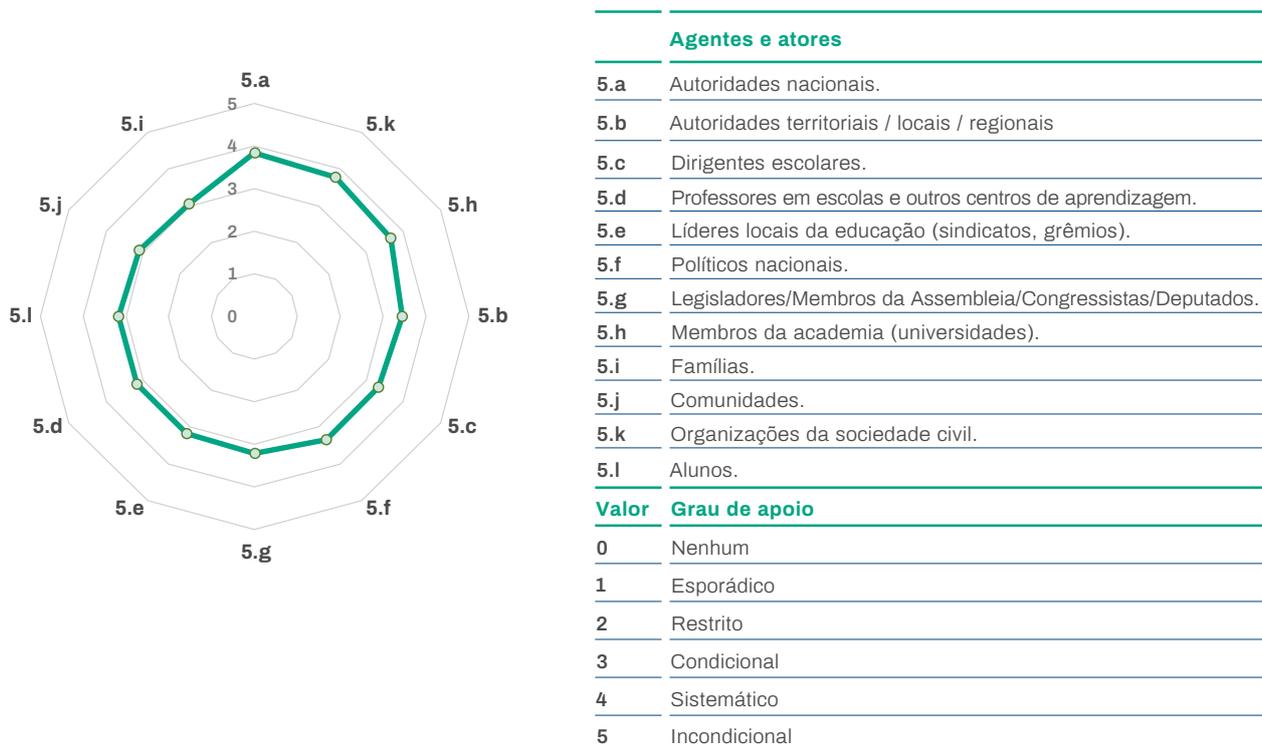
As políticas de educação inclusivas e equitativas para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) requerem o empenho e o envolvimento dos **agentes políticos, tomadores de decisões e atores educacionais** para promovê-las. As respostas ao questionário demonstram que, numa escala de 0 a 5, o apoio das autoridades nacionais e organizações da sociedade civil (3.8), bem como do meio acadêmico (3.7), está muito próximo de ser sistemático; enquanto se verifica um apoio condicionado por parte das autoridades locais (3.4), dirigentes escolares e políticos nacionais (3.3), legisladores, líderes educacionais locais, professores e estudantes (3.2), comunidades e famílias (3.1). Olhar para o caminho percorrido leva-nos a valorizar o progresso alcançado

e, com base neste progresso, a nos concentrarmos nos esforços necessários para conseguir o apoio incondicional que tornará a Educação 2030 uma realidade.

A dispersão das respostas permanece. Por exemplo, em relação ao apoio comunitário, a maioria dos países concorda que é condicional. No entanto, dois países classificam-no como sistemático e um como restrito. Por outro lado, há países que classificam o apoio de líderes educacionais e famílias locais como "esporádico". Alguns países apontam classificações superiores à média para as autoridades nacionais, organizações da sociedade civil, autoridades territoriais, dirigentes escolares, políticos nacionais, e legisladores.



Gráfico 3. Avaliação média da promoção de políticas educacionais inclusivas e equitativas pelos atores políticos, tomadores de decisões e outros agentes educacionais



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

lguns dos esforços documentados por seis países em relação ao apoio de atores políticos, tomadores de decisões e agentes educacionais destacam casos de sucesso. Por exemplo, o trabalho com os povos indígenas no Peru, com entidades como o Conselho Nacional de Educação Intercultural (CONEIB), a educação comunitária e associações civis indígenas. O Anexo 7 apresenta as contribuições apresentadas por sete países, bem como a representação gráfica da dispersão das respostas.

A partir da tendência de heterogeneidade nas avaliações é possível concluir que, embora os princípios de equidade e in-

clusão sejam explícitos na legislação, a articulação intersetorial, bem como o envolvimento de atores políticos e agentes educacionais, é desigual. Em outras palavras, há avanços importantes no posicionamento normativo, mas a implementação e a colocação em prática exigem esforços para consolidar o quadro institucional criado para a sua execução.

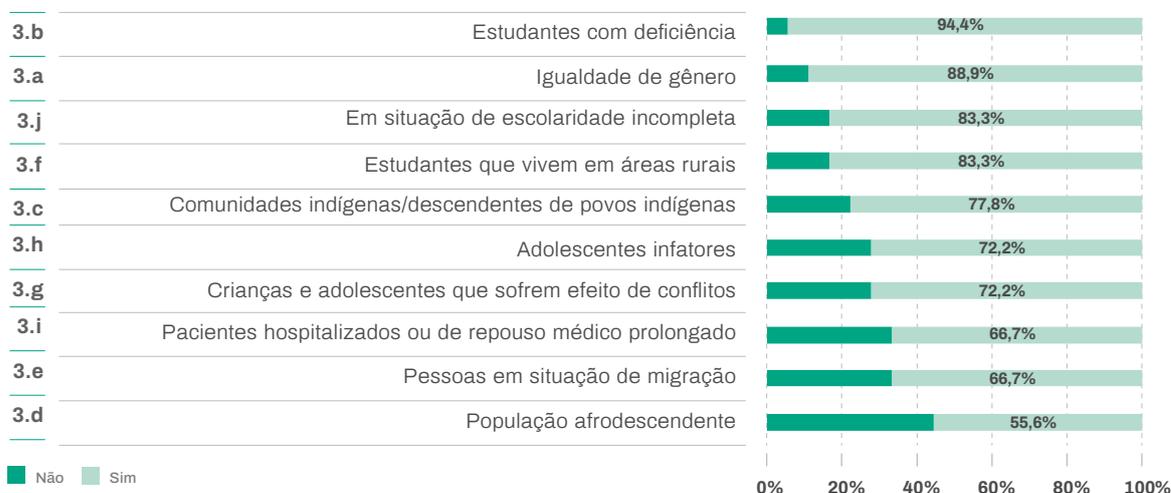
Em termos gerais, a porcentagem de países que não têm um marco regulatório é baixa, um resultado que é consistente com os critérios observados na dimensão conceitual, onde a presença dos princípios de inclusão e equidade no âmbito da elabo-

ração e planejamento da política de educação é evidente. Segue-se uma análise dos quatro critérios restantes da dimensão política referentes à **regulamentação de práticas fundamentais inclusivas e equitativas** nos países, bem como a porcentagem de cumprimento nas diferentes áreas.

Existe uma importante articulação de princípios e direitos nos regulamentos, posicionando especificamente grupos e coletivos para assegurar que o direito à educação seja tornado efetivo para todos. A **visibilidade** dos estudantes com deficiência

(94,4%) e a igualdade de gênero (88,9%) é notável, bem como situações de ruralidade e escolaridade inacabada com porcentagens iguais (83,3%). Em menor escala, as comunidades indígenas (77,8%), as crianças e adolescentes afetados por conflitos e os agressores adolescentes (72,2%) estão especificamente incluídos nos regulamentos. O direito à educação das pessoas em situações de migração, dos doentes hospitalizados ou em repouso médico prolongado (66,7%), e da população afrodescendente (55,6%) precisa ter mais visibilidade e estar melhor posicionado.

Gráfico 4. A regulamentação da educação articula princípios e direitos para um quadro de inclusão e equidade, dando visibilidade a grupos e comunidades de forma específica



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

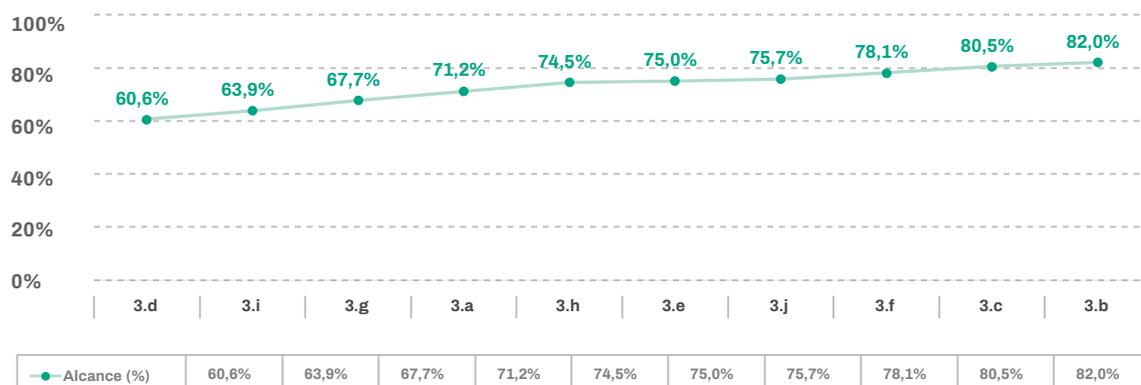
Embora nenhum grupo esteja ausente, a heterogeneidade de respostas é considerável (Anexo 8), uma dispersão que se reflete no âmbito da articulação de princípios e direitos para um quadro de inclusão

e equidade, tornando grupos e coletivos especificamente visíveis na regulamentação da educação, que variam entre 60% e 80%.



Gráfico 5. Alcance do critério 3 da dimensão política

Alcance (%) da articulação de princípios e direitos com vista à inclusão e equidade, visibilizando grupos e coletivos de forma específica na regulamentação da educação.



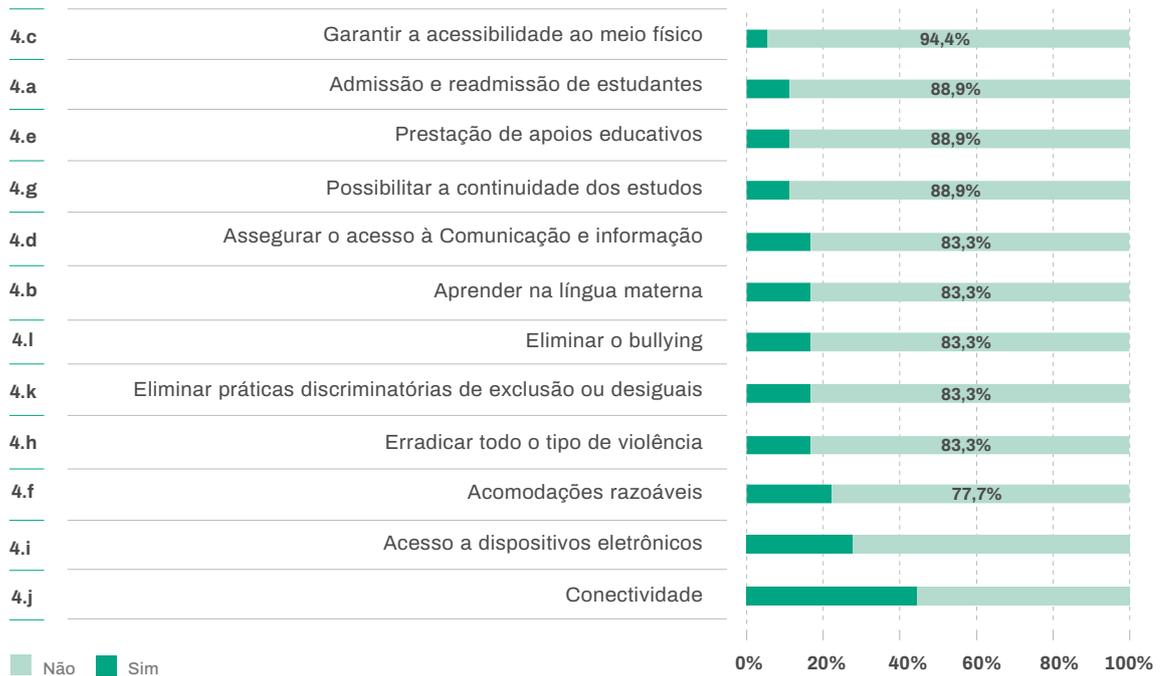
3.a	Igualdade de gênero.	3.f	Alunos que vivem em áreas rurais.
3.b	Alunos com deficiência.	3.g	Crianças e adolescentes que sofrem efeitos de conflitos.
3.c	Comunidades indígenas / descendentes de povos indígenas.	3.h	Infratores adolescentes.
3.d	População afrodescendente.	3.i	Doentes hospitalizados ou em situação de repouso médico prolongado.
3.e	Pessoas em situação de migração.	3.j	Em situação de escolaridade incompleta.

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

Não há uma presença generalizada no que diz respeito à **implementação jurídica de medidas** para assegurar o direito a uma educação inclusiva e equitativa. Privilegia-se a garantia de acessibilidade ao meio físico (94,4%). Muito de perto, segue-se a intenção de garantir a continuidade dos estudos, em consonância com a admissão e readmissão dos estudantes, e a prestação de apoio educativo (88,9%), que são áreas-chave porque, como as escolas estão fechadas devido a medidas de biossegurança, o abandono escolar associado à possibilidade de não retornar ao sistema educacional é um desafio que orienta esforços e ações.

É possível inferir progressos no acesso à comunicação e à informação, viabilizar o aprendizado na língua materna, bem como eliminar o bullying, as práticas discriminatórias, de exclusão ou desiguais e a erradicação de todos os tipos de violência (83,3%). Em menor grau, são asseguradas acomodações razoáveis (77,7%); acesso a dispositivos eletrônicos (72,2%); e, muito atrás, a conectividade (55,5%). Com a modalidade do ensino a distância, assumida como uma resposta à emergência sanitária, as duas últimas áreas mencionadas deixaram de ser importantes para se tornarem indispensáveis.

Gráfico 6. Implementação de medidas na esfera jurídica para garantir o direito à educação inclusiva e equitativa



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

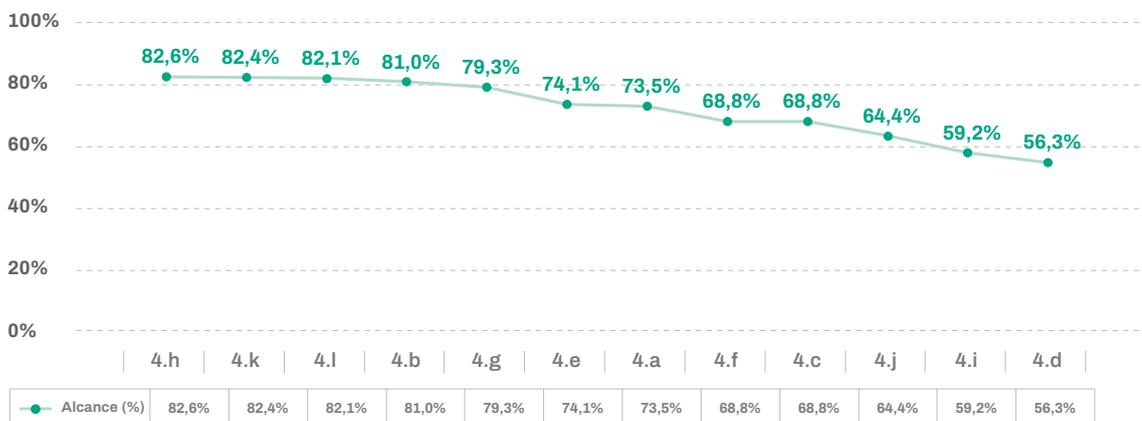
Os resultados médios mostram que nenhuma das áreas consultadas tem um nível de progresso inferior a 50% (o Anexo 9 mostra os gráficos que tornam visível a dispersão destas porcentagens). Em termos do alcance da implementação de medidas na esfera jurídica para assegurar o

direito à educação inclusiva e equitativa, a tendência mantém-se em relação ao terceiro critério (articulação de princípios e direitos para um quadro de inclusão e equidade, tornando grupos e coletivos especificamente visíveis na legislação educacional) e flutua entre 56% e 83%.



Gráfico 7. Alcance de implementação (%) do critério 4 da dimensão política

Alcance (%) da implementação de medidas na esfera jurídica para assegurar o direito à educação inclusiva e equitativa



4.a	Para admissão e readmissão de estudantes.	4.g	Para permitir a continuidade dos estudos.
4.b	Para aprender na língua materna.	4.h	Para erradicar todas as formas de violência.
4.c	Para assegurar a acessibilidade ao meio físico.	4.i	Para garantir o acesso a dispositivos eletrônicos.
4.d	Para assegurar o acesso à comunicação e à informação.	4.j	Para assegurar a conectividade.
4.e	Para prestar apoio educativo.	4.k	Para eliminar práticas discriminatórias, de exclusão ou desiguais.
4.f	Para incorporar acomodações razoáveis.	4.l	Para eliminar o bullying.

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

As respostas indicam uma ampla presença das áreas consultadas em relação à maioria dos países. Em mais de 15, quase todas as áreas estão presentes, embora o nível médio de cumprimento para cada uma delas seja diferente, com exceção da **oferta de programas de formação e capacitação** sobre educação inclusiva para dirigentes escolares e professores no nível

inicial, que tem uma taxa de cumprimento de 48% e está presente em 12 países. Os critérios restantes excedem 60% de cumprimento, sendo os de maior alcance aqueles que se podem ver no quadro seguinte, tendo a formação digital de professores acelerado com a irrupção da pandemia COVID-19.

Tabela 4. Existência e percentagem de progresso em áreas relacionadas com programas de formação e capacitação em educação inclusiva para equipe dirigente e professores

Âmbito	N.º de países que respondem SIM	Âmbito de aplicação (%)
6. Nos regulamentos estão previstos programas de formação e capacitação em educação inclusiva para a equipe dirigente e professores.		
6.a A oferta está disponível para todos os níveis de ensino.		
6.a.1 Educação inicial (primeira infância).	15	80,8%
6.a.2 Pré-escolar.	15	77,2%
6.a.3 Primária.	14	67,8%
6.a.4 Secundária inferior.	14	65,0%
6.a.5 Secundária superior.	12	48,0%
6.b Convocam-se a equipe dirigente e os professores das diferentes modalidades do sistema educacional para os programas de formação e capacitação em educação inclusiva?		
6.b.1 Educação geral, comum e regular.	15	81,0%
6.b.2 Educação especial, diferenciada, especializada	15	87,5%
6.b.3 Educação intercultural bilíngue.	13	81,6%
6.b.4 Educação técnica.	12	63,6%
6.b.5 Educação compensatória.	8	70,0%
6.c Os programas de formação e capacitação são implementados em diferentes modalidades (presencial, semipresencial, dual, on-line, a distância).	17	89,5%
6.d Os programas de formação abordam conteúdos sobre as diferentes funções que podem desempenhar na atividade profissional: professor, orientador, tutor, diretor, formador.	17	77,9%
6.e Consideram-se possibilidades e limitações, motivações e níveis de conhecimento dos participantes.	16	81,4%
6.f A regulamentação prevê a possibilidade de adaptação dos programas de formação às características, condições e necessidades do contexto educacional dos(das) participantes.	16	76,6%
6.g A irrupção da pandemia da COVID-19 acelerou a capacitação digital dos professores.	15	87,7%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

Devido à importância de abordar as lacunas que variam a partir do nível local, as contribuições enviadas por 13 países

incluem: regulamentação, links e algumas experiências que permitem uma análise profunda da dimensão política (Anexo 10).



4.2.2 Diferentes perspectivas



Entrevistas

As diferentes perspectivas enriquecem a análise da **dimensão política**, permitindo ampliar horizontes e dar atenção aos diferentes círculos de concretização.

Em termos gerais, os entrevistados consideram que os **marcos regulatórios** são propositivos e progressistas, colocando os princípios de equidade e inclusão como a norma para o sistema educacional, mas, e embora haja um compromisso para que isso aconteça, não está muito claro como será concretizado. Por exemplo, a legislação secundária⁸ não contempla totalmente estes princípios. Denomina-se “inclusiva”, mas é orientada para o apoio à deficiência.

Prevê-se que as circunstâncias obrigarão a um maior nível de autonomia nas escolas, com a concomitante alteração das normas, atribuindo níveis de flexibilidade às tarefas educativas. A revisão curricular, com a priorização de mínimos indispensáveis, será um passo decisivo na reestruturação do sistema ao refletir e acordar o que se entende por expressões como: realização, abordagem humanista, desenvolvimento integral, desempenho académico, participação, diversidade, identidade ou multiculturalismo. A interse-

ção destas e outras expressões inscritas em documentos forja oportunidades ou estabelece barreiras; constitui-se em fatores de facilitação ou impedimento que se multiplicam exponencialmente.

A legislação que orienta a elaboração das políticas públicas deve incorporar a atualização contínua dos diagnósticos relacionados com a vulnerabilidade digital acompanhada de uma previsão de recursos e protocolos de intervenção baseados em consultas com as próprias instituições.

Um elemento claramente diferenciador dentro das políticas públicas é a acessibilidade, mantendo o gênero e as TIC como elementos transversais - acessibilidade em toda a dimensão do termo (E44-Red.Int). Uma abordagem interseccional é também importante, para que, perante uma emergência, não haja uma dupla situação de barreiras que tornem as situações de desigualdade mais complexas (E13-Univ-Es).

⁸ As leis orgânicas desenvolvem os direitos fundamentais e as liberdades públicas previstos na Constituição. As leis ordinárias desenvolvem conteúdos estabelecidos nas leis orgânicas e são explicitadas por meio de regulamentos, decretos e acordos, e portarias distritais ou municipais.

Com base no carácter dinâmico do direito, Hart distingue entre regras primárias (regras de conduta) e regras secundárias (regras de competência)..

Os princípios de inclusão e equidade opõem-se à tendência de gerar soluções parciais. É necessário avançar para uma escola significativamente diferente, porque a inclusão não é apenas uma questão de ética, mas também de desenvolvimento social e econômico da sociedade como um todo (E25-Indp-Po).

Para a Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência (IDA), é importante estabelecer políticas de apoio para que não seja negado a nenhum estudante o seu direito de ir à escola, seja esta inclusiva ou especializada (E37-Red.Int).

Da perspectiva da progressividade dos direitos e olhando para o futuro, considera-se conveniente fazer uma avaliação da regulamentação como resposta a esta realidade particular de emergência para identificar lacunas e, a partir dessa linha de base, gerar um novo impulso de progressividade (E40-Fund.Int).

Diferentes setores estão fazendo esforços para enfrentar a emergência sem atingir a categoria de **intersectorialidade** com mecanismos de coordenação, monitoramento e avaliação. Implica formar redes de apoio para uma vida livre de violência, articulando o território com as escolas rurais. Num contexto de vulnerabilidades múltiplas e sobrepostas, garantir condições mínimas de bem-estar em condições de igualdade requer abordagens multissistêmicas e multisectoriais complementares. É necessária uma abordagem centrada na pessoa e não na instituição, num espaço geográfico e contexto particular, bem como dar

atenção às singularidades sem perder o horizonte, com sinergias que evitem a duplicação de esforços e investimentos com orçamentos participativos num exercício de cooperação entre os diferentes níveis de governo (E40-Fund.Int).

A **integração regional** mostra que o todo é maior do que a soma das suas partes. O Sistema de Integração Centro-Americana (SICA), que inclui o Belize, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e República Dominicana, está trabalhando conjuntamente para implementar o plano de contingência, promover iniciativas e enfrentar desafios, incluindo a COVID-19 (E46-OI).

Durante a emergência, foram aplicadas **medidas jurídicas**. Houve reclamações sobre casos de estudantes com deficiência que não foram aceitas. O Ministério da Educação emitiu orientações e as Mesas de Diálogo com organizações da sociedade civil funcionaram muito bem (E5-OG. Ed-Co).

É necessário pôr à disposição **mecanismos de exigibilidade e de reclamações acessíveis**, independentes e eficazes, que permitam reverter e sancionar práticas discriminatórias que ocorram no contexto educacional, entendendo por acessibilidade as formas, meios e formatos, sem deixar de lado as línguas nativas.

A reforma da **formação docente** deve considerar a inclusão e a equidade, mantendo o foco na forma como se traduz na vida cotidiana. Fala-se de trabalho co-



laborativo, mas a verticalidade se mantém. Os próximos grupos de professores devem orientar o seu trabalho pedagógico no sentido de uma colaboração mais sólida, capaz de transferir o trabalho da sala de aula para a escola e, a partir daí, para a comunidade. Como se trata de uma questão de experiências e não de decretos, leva tempo. "Como a cultura é uma normalização das práticas sociais, e não o contrário, devemos começar com as práticas" (E15-Indp-Mx). Na formação de professores, as políticas, práticas e cultura devem ser articuladas e reforçadas.

A **formação de formadores** deve prestar atenção às lições aprendidas com a pandemia, bem como às necessidades sentidas pelos professores.

O ensino remoto e semipresencial permitiu aproximar os professores de recursos digitais poderosos, anteriormente desconhecidos e, em muitos casos, implicou uma maior aproximação e comunicação entre famílias e escolas, o que é também um fator-chave para o desenvolvimento de culturas inclusivas (E29-OG.Ed-Uy).

Uma das lições da pandemia é a necessidade de educar e formar professores em questões de saúde mental, dado que, neste contexto, prestaram cuidados emocionais tanto aos estudantes como às famílias. É também necessário reforçar o papel do orientador escolar, dar-lhe instrumentos, porque se trata de um elemento fundamental para o bem-estar dos

membros da comunidade educativa da instituição (estudantes, professores, dirigentes escolares, pessoal administrativo e famílias) e, principalmente, ter pessoal suficiente.

Um desafio na oferta de formação são os benefícios ou **incentivos**, tanto para os professores como para o pessoal administrativo e de gestão que trabalha em zonas fronteiriças e escolas rurais com relevância linguística e cultural (E22-OG.Ed-Pe). Devem tomar-se as devidas precauções devido a experiências com programas de incentivos a professores que trouxeram consigo a compra de cursos e graus académicos, a fim de alcançar uma pontuação mais alta que lhes permitiria ter acesso a tais incentivos (E18-OG.Ed-Mx).

É feita referência à importância do posicionamento da **formação de professores** no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas políticas públicas e no desenvolvimento de adaptações curriculares em casos extraordinários, uma vez que são eliminados conteúdos que prejudicam os estudantes com deficiência.

A **capacitação** não pode ser uma receita de "café para todos e todas", que termina com a entrega de certificados para preencher um "currículo" ou melhorar a remuneração. Deve ser relevante e estar de acordo com as necessidades dos professores, e para responder aos desafios colocados pelos seus alunos, caso contrário é uma maquiagem perversa. "Muitas vezes a capacitação é como a segunda edição da formação inicial e isso não funciona, as





peessoas dizem "já fiz isso", "isso já está feito", precisamos de caminhar juntos com os olhos abertos para os problemas que a escola tem, (...) para que funcione deve haver reflexão, ou seja, uma atmosfera de confiança" (E25-Indp-Po). Nesta época de austeridade e cortes orçamentários, as iniciativas devem ser criativas e inovadoras sem prejuízo da qualidade, consistência e rigor do conhecimento, ao mesmo tempo que diversificam o acesso.

Nenhum sistema educacional é melhor do que os seus professores. Temos que fortalecê-los. Tudo o que é feito com professores é multiplicado por centenas de estudantes. É por isso que é estratégico. Qualquer reforma requer ouvir os professores. Precisamos de professores confiantes, nem vítimas, nem maltrata-

dos, devem ser cidadãos privilegiados em termos de cuidados com a sociedade, porque são pessoas que lutam pelo que é certo e podem mudar a sociedade (E25-Indp-Po).

Uma coisa que me parece fundamental é que os nossos professores também precisam de apoio socioemocional. Em outras palavras, os nossos professores não devem apenas ser formados, devem também ser cuidados! Como? A forma como queremos que os nossos alunos sejam cuidados pelos seus professores. Um professor que não se sinta bem cuidado dificilmente pode cuidar dos outros. Nesta pandemia, com a pressão a que têm estado sujeitos de diferentes lados, os professores precisam realmente de apoio. É urgente, porque o que têm passado, tem sido muito duro (E36-Red.Int).



4.2.3 Experiências locais compartilhadas



Pesquisa

Indivíduos, comunidades e organizações que, fazendo a sua parte para apoiar os princípios de equidade e inclusão, contribuem para a **dimensão política**.

Partindo do entendimento de que o empenho dos membros da comunidade educativa é essencial para a realização de políticas, das várias iniciativas apresentadas através do inquérito on-line, muitas compartilham experiências, especialmente em termos de reflexão, em relação a:

- Dar prioridade aos conteúdos curriculares para responder aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Foram eliminados os conteúdos que não eram práticos.
- Considerar que os estudantes, sendo os primeiros a serem atingidos pela pandemia, não foram levados em conta nas decisões que os afetam. Foram utilizadas ferramentas digitais para ouvir as suas necessidades no campo educacional e foi promovida a autoformação em estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, metodologia de ensino virtual e *homeschooling*.
- Desenvolver novas competências pedagógicas para provocar mudanças e adaptações curriculares que garantam a continuidade da aprendizagem.
- Conhecer as acomodações razoáveis. Socializar regulamentos e diretrizes para

a educação inclusiva que precisavam de ser "analisados ponto por ponto" para serem compreendidos.

- Estabelecer nexos com educadores em áreas distantes, compartilhar propostas para ampliar o alcance e fortalecer a rede de apoio à educação inclusiva.

Entre as dificuldades enfrentadas estavam a sobreposição de atividades, o que levou à saturação excessiva e à redução da participação; a dirigentes escolares desengajados; a professores relutantes e despreparados; e pais sobrecarregados. "Face a isto, a palavra move, mas o exemplo arrasta".

4.3. Estruturas e sistemas — | Dimensão 3

Para a elaboração de políticas públicas que promovam a educação equitativa e inclusiva, a partir da dimensão estrutural, há variáveis que se correlacionaram para a mobilização e distribuição de recursos, a organização e coordenação de ações, a geração de alianças sustentáveis e a reflexão sobre práticas educacionais.

4.3.1 Organismos oficiais de gestão educacional



O questionário, preenchido pelos Ministérios da Educação de 20 países⁹ ibero-americanos, aborda cinco critérios que permitem visualizar o alcance das estruturas e sistemas para uma educação inclusiva e equitativa em tempos de pandemia.

Questionários

Tabela 5. Campos considerados para a dimensão estrutural

Item	Âmbito
1.	Adoção de medidas para eliminar ou neutralizar as barreiras ou os obstáculos identificados para a população que, durante a emergência sanitária, ficou excluída do sistema educacional ou em risco de abandono escolar.
Barreiras socioeconômicas e culturais	
1.a	Situação econômica da família.
1.b	Desmotivação ou falta de interesse do menino, menina ou adolescente.
1.c	Situação de deficiência.
1.d	Adoção precoce de papéis adultos.
1.f	Estado de saúde do estudante.
1.g	Mudança do local de residência da família.
1.h	Baixas expectativas educacionais na família.
1.i	Situações de violência derivadas de conflitos armados.
1.j	Violência doméstica.
1.k	Violência de gênero.
1.l	Língua materna diferente da língua predominante.
1.m	Lacuna digital.
1.n	Falta de conectividade.
Barreiras relativas à oferta	
1.o	Barreiras de atitude (estereótipos, preconceitos, discriminação).
1.p	Barreiras físicas (obstáculos arquitetônicos, falta de transporte, serviços sanitários que não garantem a privacidade, segurança, limpeza ou separação de gênero).
1.q	Barreiras de comunicação (códigos e suporte não acessíveis, idioma diferente da língua materna).

⁹ Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela.



Item	Âmbito
	<p>1.r Barreiras políticas (ausência de acomodações razoáveis, leis contraditórias, confusas...).</p> <p>1.s Barreiras didáticas (competitividade, rigidez curricular, desconhecimento de metodologias inclusivas).</p> <p>1.t Barreiras organizacionais (descontextualização, apoio não disponível).</p>
<p>2.</p>	<p>Implementação de alternativas em resposta à inesperada crise sanitária da Covid-19 para garantir a continuidade educacional para os grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados.</p> <p>2.a Ensino a distância através de diferentes meios (internet, televisão, rádio...).</p> <p>2.b Ajustes e priorizações curriculares.</p> <p>2.c Intervenções destinadas ao cuidado integral da saúde (física e mental).</p> <p>2.d Transferência de recursos para a aprendizagem (dispositivos eletrônicos, conectividade, bibliotecas digitais...).</p> <p>2.d.1 Professores.</p> <p>2.d.2 Alunos.</p> <p>2.d.3 Famílias.</p> <p>2.e Entrega de diferentes tipos de ajuda.</p> <p>2.e.1 Alimentos.</p> <p>2.e.2 Transferências econômicas (abonos).</p> <p>2.e.3 Kits de higiene.</p> <p>2.f Protocolos para prevenção da violência.</p> <p>2.g Mecanismos de acompanhamento.</p>
<p>3.</p>	<p>Envolvimento de outras instituições e setores para apoiar a equidade e a inclusão durante a emergência, com foco nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados - incluindo povos indígenas, afrodescendentes, refugiados e migrantes, grupos socioeconômicos mais desfavorecidos e pessoas com deficiência - bem como a diversidade sexual e de gênero.</p>
	<p style="text-align: center;">Organizações e instituições</p> <p>3.a Agências de cooperação internacional.</p> <p>3.b Organizações internacionais.</p> <p>3.c Agências multilaterais de desenvolvimento (BM, FMI...).</p> <p>3.d Instituições de ensino superior.</p> <p>3.e Organizações não governamentais (terceiro setor).</p> <p>3.f Movimentos da sociedade civil.</p> <p>3.g Empresas privadas.</p> <p>3.h Sistema bancário ou financeiro.</p>

Item	Âmbito
Setores	
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 360 596 389">3.i Saúde. <li data-bbox="443 400 708 430">3.j Bem-estar social. <li data-bbox="443 441 730 470">3.k Telecomunicações. <li data-bbox="443 481 628 510">3.l Migração. <li data-bbox="443 521 753 551">3.m Economia e finanças.
4.	<p data-bbox="424 624 1342 696">Implementação de estratégias para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas durante a emergência sanitária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 725 1374 797">4.a Apoio a pais, mães ou cuidadores para participar na educação a distância por meio de comunicação telefônica, grupos de WhatsApp ou redes sociais. <li data-bbox="443 808 852 837">4.b Entrega de material adaptado. <li data-bbox="443 848 1054 878">4.c Acompanhamento e apoio emocional às famílias. <li data-bbox="443 889 1118 918">4.d Adaptação de programas de educação individualizada. <li data-bbox="443 929 1150 958">4.e Apoio e sessões terapêuticas em diferentes modalidades. <li data-bbox="443 969 1342 1041">4.f Fornecimento de conteúdos educacionais em idiomas locais e minoritários, linguagem de sinais, uso de legendas, fornecimento de áudio e gráficos. <li data-bbox="443 1052 1114 1081">4.g Salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária.
5.	<p data-bbox="424 1184 1369 1256">Mecanismos a partir de uma perspectiva de equidade e inclusão para o planejamento pós-pandêmico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="443 1285 1401 1314">5.a Mecanismos de caráter intersetorial baseados nas experiências dos estudantes. <li data-bbox="443 1326 1401 1397">5.b Ações intersetoriais (educação, saúde, bem-estar, telecomunicações, migração, transportes...) destinadas à redução das desigualdades. <li data-bbox="443 1408 1007 1438">5.c Garantir a relevância dos apoios educativos. <li data-bbox="443 1449 1390 1520">5.d Diversificar a oferta educacional (homeschooling ou educação em casa, ensino on-line, educação a distância...). <li data-bbox="443 1532 1331 1561">5.e Gerar propostas alternativas à progressão linear das trajetórias escolares. <li data-bbox="443 1572 1219 1601">5.f Implementar o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA. <li data-bbox="443 1612 1401 1684">5.g Reabilitação dos espaços escolares (sinalização, distância física, distribuição de estudantes por grupos, horários escalonados...). <li data-bbox="443 1695 772 1724">5.h Garantia de tecnologia. <li data-bbox="443 1736 1150 1765">5.i Recursos digitais para escolas, professores e estudantes. <li data-bbox="443 1776 1129 1805">5.j Fortalecer os mecanismos de proteção da comunidade. <li data-bbox="443 1816 938 1845">5.k Aumentar a oferta de apoio educativo.

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).



A emergência sanitária não deixou espaço para o planejamento e exigiu a mobilização de recursos e a implementação de ações imediatas num contexto de completa incerteza. Neste cenário, os países foram consultados sobre a existência e o nível de progresso nas áreas de ação correspondentes à dimensão estrutural.

Começa-se analisando o **envolvimento das instituições e setores** para apoiar a equidade e a inclusão durante a emergência (critério 3). As respostas mostram que, embora houvesse envolvimento, não se tratava de uma prática generalizada na região. Em 16 países, as instituições de ensino superior e ONGs tiveram uma presença maior; em 15, foram as agências de cooperação internacional e as empresas privadas. Em contraste, o sistema bancário ou financeiro esteve envolvido em apenas 10 países.

O envolvimento de outros setores com a educação foi menor. Por exemplo, o bem-estar social, embora mais prevalente, esteve presente em apenas 13 países, enquanto a economia e as finanças em somente seis.

Também se consultou sobre os níveis de envolvimento das instituições e setores. Como mostrado na tabela seguinte, os resultados indicam que, num cenário de crise sanitária, nenhum dos setores e instituições foi classificado com um percentual de envolvimento que atingisse 100%. Em todos os países, o maior percentual (81,8% em média) é para as agências de cooperação internacional, que também atuaram na maioria deles (15 países); e para os setores, o maior percentual é para o setor da saúde (90%), embora com uma presença global menor (12 países responderam afirmativamente).

Tabela 6. Envolvimento de outras instituições e setores para garantir a equidade e a inclusão durante a emergência

Item	Organização/setor	Nº de países que responderam Sim	Alcance (%)
Organizações e instituições			
3.a	Agências de cooperação internacional.	15	81,8%
3.b	Organizações internacionais.	14	66,8%
3.c	Agências de desenvolvimento multilateral.	12	68,3%
3.d	Instituições de ensino superior.	13	66,8%
3.e	Organizações não governamentais.	16	76,3%
3.f	Movimentos da sociedade civil.	16	67,9%
3.g	Empresas privadas.	15	67,7%
3.h	Sistema bancário ou financeiro.	10	63,4%

Setores

3.i	Saúde.	12	90,0%
3.j	Bem-estar social.	13	68,8%
3.k	Telecomunicações.	10	67,4%
3.l	Migração.	7	60,9%
3.m	Economia e finanças.	6	53,0%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

Entre outras instituições, destacam-se: Ministério da Mulher, Gênero e Diversidade (Argentina); Compromisso Nacional pela Educação (COPEME); Instituto de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos (IFARHU); Secretaria Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SENACYT, Panamá); e, entre outros setores, sobressaem a justiça, trabalho, meio ambiente e cultura (Peru).

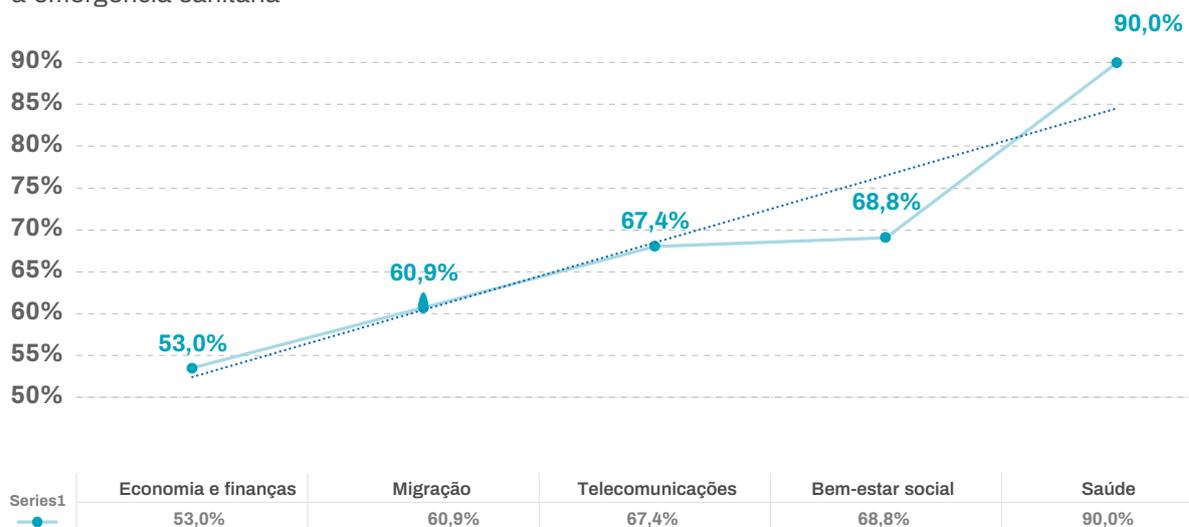
Entre as organizações e instituições, as agências de cooperação internacional são as que têm maior alcance, superando o sistema bancário em quase 20 pontos percentuais. O alcance do setor de saúde para apoiar a educação inclusiva e equitativa durante a emergência ultrapassa significativamente os outros setores, com uma diferença de 40 pontos percentuais em comparação com o setor econômico e financeiro. A dispersão das respostas encontra-se detalhada no Anexo 11.

Gráfico 8. Alcance (%) do envolvimento das instituições e setores no apoio à educação inclusiva e equitativa durante a emergência sanitária

Alcance (%) do envolvimento das instituições e setores para apoiar a educação inclusiva e equitativa durante a emergência sanitária



Alcance (%) do envolvimento de outros setores para apoiar a educação inclusiva e equitativa durante a emergência sanitária



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

A articulação entre organizações e setores está relacionada à resposta da população que foi excluída do sistema educacional ou em risco de abandono escolar durante a emergência sanitária, através da adoção de **medidas para eliminar ou neutralizar barreiras ou obstáculos** identificados (critério 1). Das barreiras consultadas, 13 são de natureza socioeconômica e cultural, e 6 são relacionadas à oferta. A adoção de medidas não se demonstra, em nenhum dos casos, estar presente em todos os países.

Entre as medidas adotadas para combater as barreiras socioeconômicas e culturais, foi dada prioridade ao tratamento de: condições de deficiência (16 países); língua materna diferente da língua predominante (15 países); e a superação da lacuna di-

gital (15 países). Para ultrapassar as barreiras de oferta mais frequentes entre os países, o foco foi: barreiras atitudinais (estereótipos, preconceitos, discriminação); barreiras políticas (falta de acomodações razoáveis, leis contraditórias, confusas...); e barreiras didáticas (competitividade, rigidez curricular, desconhecimento de metodologias inclusivas), presentes em 11, 10 e 10 países, respectivamente.

A adoção de medidas para superar esses obstáculos, além de não estar presente de forma generalizada, demonstra níveis moderados de progresso, com uma média de 70%, como mostra a tabela abaixo.



Tabela 7. Adoção de medidas para eliminar ou neutralizar barreiras ou obstáculos identificados em relação à população que ficou excluída do sistema educacional ou em risco de abandono escolar durante a emergência sanitária.

Item	Detalhe	Nº de países que responderam Sim	Alcance (%)
Barreiras socioeconômicas e culturais			
1.a	Situação econômica da família.	14	50,3%
1.b	Desmotivação ou falta de interesse do menino, menina ou adolescente.	14	64,6%
1.c	Situação de deficiência.	16	67,5%
1.d	Adoção precoce de papéis adultos.	7	43,0%
1.e	Estado de saúde do estudante.	12	61,2%
1.f	Mudança do local de residência da família.	6	43,8%
1.g	Baixas expectativas educacionais na família.	11	62,1%
1.h	Situações de violência derivadas de conflitos armados.	4	25,5%
1.i	Violência doméstica.	12	58,1%
1.j	Violência de gênero.	11	56,8%
1.k	Língua materna diferente da língua predominante.	11	53,5%
1.l	Lacuna digital.	15	63,4%
1.m	Falta de conectividade.	15	64,2%
Barreiras relativas à oferta			
1.o	Barreiras de atitude (estereótipos, preconceitos, discriminação).	11	57,8%
1.p	Barreiras físicas (obstáculos arquitetônicos, falta de transporte, serviços sanitários que não garantem a privacidade, segurança, limpeza ou separação de gênero).	9	63,6%
1.q	Barreiras de comunicação (códigos e suporte não acessíveis, idioma diferente da língua materna).	9	59,7%
1.r	Barreiras políticas (ausência de acomodações razoáveis, leis contraditórias, confusas...).	10	61,5%
1.s	Barreiras didáticas (competitividade, rigidez curricular, desconhecimento de metodologias inclusivas).	10	63,0%
1.t	Barreiras organizacionais (descontextualização, apoio não disponível).	9	63,3%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).



Embora, em média, nenhum dos itens acima exceda 70% de progresso, há países que reportam progressos acima da média em alguns itens. Por exemplo, na Argentina¹⁰, no caso particular dos estudantes com deficiência, o Conselho Federal de Educação aprovou o protocolo para a modalidade de educação especial, com o objetivo de garantir em todas as jurisdições do país um mínimo daquilo que foi acordado, para que esta população não seja vítima de novas exclusões ao retornar à educação presencial, além de garantir que beneficiem das diferentes configurações e ajustes necessários para o desenvolvimento ótimo da sua trajetória.

Na Bolívia¹¹ foram entregues vales às famílias socioeconômicas desfavorecidas, além de cestas básicas de alimentos. Na Guatemala, o Ministério da Educação elaborou a Estratégia Integral de Educação sobre Sexualidade e Prevenção da Violência (EIS-PV, 2010) e, no Panamá, o governo ofereceu apoios como o vale solidário, sacolas de alimentos e a bolsa de estudos universal trimestral, bem como o programa "Estudar sem Fome" em áreas rurais. Além disso, foram estabelecidas medidas de biossegurança nacionais através de comitês locais e regionais e através da organização comunitária de pais e famílias ativas durante o período da COVID-19. As contribuições enviadas por

nove países são apresentadas no Anexo 12.

Uma vez identificado o grau e a presença de envolvimento de organizações e setores, assim como as medidas para eliminar barreiras identificadas na emergência sanitária, são analisadas **alternativas para garantir a continuidade educacional** dos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados (critério 2) e a implementação de **estratégias para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas** durante a emergência sanitária (critério 4).

As alternativas mais frequentes para garantir a continuidade educacional dos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados, em resposta à inesperada crise de saúde COVID-19, foram o ensino a distância por diferentes meios, bem como os ajustes e priorização curriculares (17 países), com um nível médio de progresso de 84% em ambos os casos. Também oferecem informações sobre a transferências de recursos de aprendizagem (dispositivos eletrônicos, conectividade, bibliotecas digitais...) para professores e estudantes, e mecanismos de acompanhamento. Observa-se uma cobertura de cerca de 68% para transferências, 87% para entregas de alimentos e 70% para mecanismos de acompanhamento. As respostas estão resumidas na tabela a seguir.

¹⁰ [Argentina. Protocolo Marco y lineamientos generales para la educación especial](#)

¹¹ [Bolívia. Bono contra el hambre.](#)



Tabela 8. Detalhes sobre a continuidade da educação para grupos vulneráveis e sobre serviços nas escolas

Item	Critério	Nº de países que respondem Sim	Alcance (%)
Critério 2. Implementação de alternativas para garantir a continuidade educacional dos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados em resposta à inesperada crise sanitária da Covid-19.			
2.a	Ensino a distância através de diferentes meios (internet, televisão, rádio...).	17	84,1%
2.b	Ajustes e prioridades curriculares.	17	84,0%
2.c	Intervenções destinadas ao cuidado integral da saúde (física e mental).	15	61,7%
2.d	Transferência de recursos de aprendizagem (dispositivos eletrônicos, conectividade, bibliotecas digitais etc.).		
	2.d.1 Professores.	15	68,5%
	2.d.2 Estudantes.	14	69,9%
	2.d.3 Famílias.	8	62,5%
2.e	Entrega de diferentes tipos de ajuda.		
	2.d.1 Alimentos.	14	86,9%
	2.d.2 Transferências econômicas (abonos).	13	59,0%
	2.d.3 Kits de higiene.	13	75,6%
2.f	Protocolos para prevenção da violência.	12	74,0%
2.g	Mecanismos de acompanhamento.	14	74,0%
Critério 4. Implementação para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas durante a emergência sanitária.			
4.a	Apoio a pais, mães ou cuidadores para participar na educação a distância por meio de comunicação telefônica, grupos de <i>WhatsApp</i> ou redes sociais.	14	71,4%
4.b	Entrega de material adaptado.	15	71,3%
4.c	Acompanhamento e apoio emocional às famílias.	13	63,5%
4.d	Adaptação de programas de educação individualizada.	11	56,3%
4.e	Apoio e sessões terapêuticas em diferentes modalidades.	9	33,6%
4.f	Oferecer conteúdo educativo em idiomas locais e minoritárias, língua de sinais, uso de legendas, fornecimento de áudio e gráficos.	13	53,2%
4.g	Salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária.	6	43,3%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).



Os casos destacados pelos países que documentaram mais de 85% de progresso foram:

- **Argentina:** Para o ensino a distância, o Ministério da Educação Nacional criou o programa «*Seguimos educando*», uma plataforma virtual, a produção de material impresso para aqueles que não têm conectividade, para todos os anos de ensino obrigatório, programas educacionais em formato de televisão e rádio.
- **Honduras:** capacitações virtuais para professores sobre violência, estratégias e priorização curricular.
- **Panamá:** preparação de guias, kits educacionais e de biossegurança, linha de apoio para a comunidade educativa nas regiões e acompanhamento em casos específicos.

Há profissionais de assistência social e gabinetes de apoio psicopedagógicos, equipes e serviços de apoio educativo que acompanham as ações do professor, conforme as necessidades do aluno e da família.

- **Paraguai:** coleta de informações.
- **Venezuela:** Plano "*Universidad en Casa*", desenvolvimento da "*Universidad en Casa TV*", entrega de tablets a professores em dedicação exclusiva e a tempo integral em instituições de ensino

universitário públicas e privadas em todo o país.

- **Colômbia:** iniciativas para a formulação de planos de alternância de investimentos em obras e elementos de biossegurança em instituições de ensino, bem como apoio a iniciativas para avançar na expansão da cobertura da conectividade nos territórios.

Embora haja uma dispersão de respostas em relação à média, em geral a maioria das áreas analisadas tem níveis de progresso concentrados acima de 50%, com exceção das intervenções para o cuidado integral da saúde e transferência de recursos de aprendizagem para professores e estudantes, que têm a maior dispersão de respostas em uma faixa a partir de 40% (Anexo 13).

Quanto às medidas mais frequentes para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas, o apoio aos pais ou cuidadores para se envolverem no ensino a distância através da comunicação telefônica, grupos de WhatsApp ou redes sociais, e o fornecimento de material adaptado foram as estratégias mais comuns e o seu nível de progresso foi de cerca de 71%. Medidas menos frequentes foram o apoio e sessões terapêuticas em diferentes modalidades, assim como salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária. O primeiro foi implementado em nove países e o segundo em seis.

Tabela 9. Implementação de estratégias para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas durante a emergência sanitária

Item	Âmbito	Nº de países que responderam Sim	Alcance (%)
4.a	Apoio a pais, mães ou cuidadores para participar na educação a distância por meio de comunicação telefônica, grupos de WhatsApp ou redes sociais.	14	71,4%
4.b	Entrega de material adaptado.	15	71,3%
4.c	Acompanhamento e apoio emocional às famílias.	13	63,6%
4.d	Adaptação de programas de educação individualizada.	11	56,3%
4.e	Apoio e sessões terapêuticas em diferentes modalidades.	9	33,6%
4.f	Fornecer conteúdo educacional em idiomas locais e minoritários, linguagem de sinais, uso de legendas, fornecimento de áudio e gráficos.	13	53,2%
4.g	Salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária.	6	43,3%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

As contribuições apresentadas por oito países a partir de uma abordagem local estão listadas no Anexo 14.

Ao contrário das medidas implementadas para garantir a continuidade educacional, as medidas para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas apresentam resultados mais díspares entre países e com baixos níveis de respostas de progresso. Os exemplos mais visíveis são salvaguardas e mecanismos de proteção comunitária (4.g); e fornecimento de conteúdo educacional em idiomas locais e minoritários; linguagem de sinais; uso de legendas; fornecimento de áudio; e gráficos (4.f). Em ambos os casos, o nível de progresso não ultrapassa 80% e há uma concentração de casos em porcentagens abaixo de 40% (gráfico detalhado no Anexo 15).

Embora seja verdade que cada área de gestão é importante, aqueles que estavam trabalhando num cenário pré-pandêmico têm um alcance que ultrapassa 50%, não é menos verdade que a magnitude da pandemia gerou novas necessidades para as quais nenhum país estava preparado, e ainda assim, as respostas iam surgido gradualmente.

Finalmente, abordam-se os mecanismos contemplados, sob a perspectiva da equidade e da inclusão, no plano pós-pandêmico baseado na identificação de 11 áreas. Os mecanismos mais frequentes, com 100% de progresso, são: garantir a relevância do apoio educativo; diversificar a oferta educacional; readaptar os espaços escolares; garantir a tecnologia; recursos digitais para escolas, professores e alunos; e aumentar a oferta de apoio educativo.



Tabela 10. Mecanismos a partir de uma perspectiva de equidade e inclusão para o planejamento pós-pandêmico

Item	Detalhe	Nº de países que responderam Sim	Alcance (%)
5.a	Mecanismos de caráter intersetorial baseados nas experiências dos estudantes.	9	50%
5.b	Ações intersetoriais (educação, saúde, bem-estar, telecomunicações, migração, transportes...) destinadas à redução das desigualdades.	12	75%
5.c	Garantir a relevância dos apoios educativos.	18	100%
5.d	Diversificar a oferta educacional (homeschooling ou educação em casa, ensino on-line, educação a distância...).	17	100%
5.e	Gerar propostas alternativas à progressão linear das trajetórias escolares.	10	71%
5.f	Implementar o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA.	14	82%
5.g	Reabilitação dos espaços escolares (sinalização, distância física, distribuição de estudantes por grupos, horários escalonados...).	17	100%
5.h	Garantia de tecnologia.	17	100%
5.i	Recursos digitais para escolas, professores e estudantes.	16	100%
5.j	Fortalecer os mecanismos de proteção da comunidade.	14	93%
5.k	Aumentar a oferta de apoio educativo.	15	100%

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

As avaliações de vários países refletem preocupações sobre o progresso e a atenção dada ao sistema educacional, bem como as ligações intersetoriais no contexto da pandemia. Estas preocupações estão sistematizadas abaixo:

- Além da estrutura de acordos estabelecidos ao nível nacional com o consenso das autoridades educacionais, cada realidade jurisdicional e local apresenta diferentes desafios e formas de resposta.

Portanto, não é possível pensar em uma porcentagem homogênea (Argentina).

- Havia uma política de educação muito limitada para responder à situação da COVID-19. A formação digital para professores não incluiu critérios de acessibilidade, inclusão e equidade (Bolívia).
- A educação no Brasil é da responsabilidade de estados e municípios. O papel do Ministério da Educação é fornecer apoio técnico

e financeiro, promover políticas públicas e desenvolver padrões e diretrizes nacionais. Cabe, portanto, ao sistema educacional estadual e municipal cobrir esta dimensão (Brasil).

- As iniciativas de assistência estão fora das atribuições do Ministério, mas tiveram que ser abordadas pelo Ministério, por exemplo, as estratégias de bem-estar dos professores e de apoio psicológico (Colômbia).

4.3.2 Diferentes perspectivas



Entrevistas

As contribuições relacionadas à **dimensão estrutural** ampliam os horizontes e ratificam a importância dos esforços dos governos para garantir a continuidade educacional e articular ações para um cenário pós-pandêmico.

A pandemia da COVID-19 destacou a pouca atenção que damos à **preparação para emergências** em tempos normais. Estamos sofrendo as consequências de uma maneira dolorosa e é imperativo tirar lições e tomar medidas (E33-OI).

Com base na análise técnica e na experiência no território (Uruguai), as maiores **barreiras** na emergência referem-se ao componente frequência-participação com evidente fragilidade do vínculo educacional, e um aumento da lacuna em relação

aos estudantes que já estavam em risco de exclusão. Quanto à participação e ao progresso- aproveitamento na aprendizagem, parece que o maior obstáculo teve a ver com o alcance da igualdade de oportunidades. Nesta linha, o acompanhamento proporcionado às equipes docentes representou uma possibilidade de reflexão conjunta e maior consciencialização do fato de que as oportunidades de aprendizagem estão intimamente ligadas às barreiras e aos facilitadores que os ambientes educacionais apresentam. (E29-OG.Ed-Uy).

“ A pandemia da COVID-19 destacou a pouca atenção que damos à **preparação para emergências** em tempos normais. Estamos sofrendo as consequências de uma maneira dolorosa e é imperativo tirar lições e tomar medidas (E33-OI). ”



Na região, identificam-se três barreiras principais na educação de jovens e adultos: a invisibilidade do seu potencial, a insegurança alimentar que leva ao adiamento da melhoria das suas condições de vida através da educação, e os danos psicológicos. Entre as medidas para combatê-las, sugere-se favorecer oportunidades de desenvolvimento integral; manter uma abordagem intersetorial para gerar respostas no âmbito do bem-estar social; assegurar um futuro sustentável para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹²; desenvolver novas ofertas e oportunidades de aprendizagem; promover a disseminação de ferramentas e canais que melhorem a educação a distância; oferecer apoio psicossocial; e comunidades digitais de prática para o pessoal da EJA desenvolver competências, trocar experiências e apoiar-se mutuamente (E39-Coop.Int). Seria uma contribuição significativa que as empresas e outros empregadores motivassem os empregados que não completaram os seus estudos a terminarem o ensino primário (fundamental) ou secundário (médio), ou a progredirem para o nível superior, conforme o caso.

As dificuldades estão muitas vezes alinhadas com os recursos, para além das leis escritas e da boa vontade. As necessidades são de diversa ordem, especialmente no setor rural, em áreas dispersas e pouco acessíveis, e em áreas suburbanas. Neste momento, “além da organização da comunidade, que tem as próprias autoridades e fortes processos administrativos que lhes permitiram orientar os seus professores

muito rapidamente a nível territorial, muito micro, e assim poder continuar o processo educacional, é necessário um sistema de conectividade, que nesta área é poder [Colômbia]” (E05-OG.Ed-Co).

Um verdadeiro obstáculo que não cessa mesmo em momentos tão delicados como o que estamos atravessando devido à pandemia, é a disputa entre os partidos políticos: o partido governante e a oposição. Deve-se buscar um “acordo nacional para a educação” (E01-Indp-Bo), para que tenha a categoria de uma política de Estado e não de governo.

Antes da pandemia, os governos não davam muita atenção à questão da **saúde mental**; conseqüentemente, o orçamento é limitado. Os preconceitos persistem nas famílias e esta questão não é considerada como parte das suas necessidades, tanto que não registram nenhuma alocação para “consulta ao psicólogo” (E12-ONG-Esv). O contexto da COVID-19 evidencia alterações que são observadas através de manifestações físicas, cognitivas, relacionais e emocionais. Foram realizados vários inquéritos na região por organizações multilaterais, governamentais e da sociedade civil. É preciso uma resposta urgente, caso contrário a deterioração da saúde mental será um obstáculo ao desenvolvimento integral e uma barreira à continuidade dos estudos. Os esforços iniciais (como uma estratégia reativa) através de consultas virtuais e primeiros socorros psicológicos ajudaram, mas é necessária uma abordagem sistêmica, equitativa e inclusiva.

¹² Educação de jovens e adultos (EJA ou EPJA)



O bullying deve ser tratado com responsabilidade e determinação, especialmente se estiver associado à violência de gangues, recrutamento forçado ou pequenos traficantes, o que afasta as crianças dos seus pais e os alunos do sistema educacional. Também será necessário prestar atenção a novos vícios e dependências. A situação obriga crianças, adolescentes e jovens a interagir mais com um dispositivo do que pessoalmente (E43-Fund.Int).

Há lutas e perdas que não estão sendo processadas,

(...) a perda de emprego e a queda na renda de muitas famílias gera condições desfavoráveis para a escolaridade. Assim, outro desafio é assegurar a aquisição de insumos essenciais para garantir, em contextos de maior vulnerabilidade social e extrema pobreza, a continuidade pedagógica (recursos tecnológicos e didáticos, conectividade) e o acesso a conhecimentos fundamentais que permitam a todos os alunos

avanzarem na sua escolaridade. Neste sentido, será mais do que necessário melhorar o planejamento estratégico, a alocação orçamentária, a gestão, a supervisão e a avaliação das políticas de equidade educacional (E32-O1).

As **bolsas de estudo e os apoios financeiros** continuarão sendo necessários, embora insuficientes. As transferências financeiras nos programas de redução da pobreza estavam condicionadas à saúde e à educação. Agora são tratados diretamente com base nas necessidades básicas, e provavelmente resultarão em mais negligência. Em sistemas econômicos onde predomina a informalidade (venda ambulante, mendicância), é possível que se dediquem a atividades econômicas em idade precoce.

Para que ocorram mudanças reais e positivas, é necessária uma boa governança, pessoas que construam políticas não de cima para baixo, mas de baixo para cima, estabelecendo prioridades de acordo com



as necessidades. Este é um momento para privilegiar a equidade e unir esforços para reduzir a imensa dívida social que se multiplicou exponencialmente (E35-OI).

As organizações que apoiam a Educação intercultural bilíngue têm continuado a trabalhar com os povos indígenas, apesar do distanciamento do governo federal, que confia mais em seus funcionários e em sindicatos do que nas associações da sociedade civil (México). A nível regional e local, existem organizações que trabalham com escolas, professores e famílias com contribuições importantes, mas não está claro, nesta fase, como será esta ação no futuro. Parcerias efetivas entre o **Estado e a sociedade civil** podem sustentar a equidade e a inclusão.

Para garantir efetivamente políticas de inclusão educacional, é necessário **coordenar com outros setores**, para garantir o acesso equitativo a serviços e bens básicos necessários para toda a população, especialmente com o setor de saúde, desenvolvimento social, trabalho e as áreas de proteção de direitos (E32-OI).

Todos sabem que quando um termo não é reconhecido como tal, ele não existe. O fato de a palavra deficiência estar incluída na Agenda 2030 de forma literal, foi um ponto de inflexão que, juntamente com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, está impulsionando uma mudança na visão de todas as instituições. Além da *cooperação horizontal e da aprendizagem entre iguais* [...], é

importante conectar elementos externos ou a cooperação multilaterais com diferentes órgãos institucionais dos setores público, privado, associativo e de cooperação internacional. Nesta linha, a Espanha está dando passos firmes, há um novo guia para a integração da deficiência em todos os projetos que a cooperação espanhola está realizando (E44-Red.Int, grifo nosso).

A **continuidade dos serviços educacionais** envolve uma ampla gama de componentes: segurança; recursos; ferramentas tecnológicas; educação e capacitação de professores; apoio aos pais que sustentam os processos educacionais em casa; entre muitos outros. Considerando que no futuro provavelmente se introduzam modalidades que incluam atividades de ensino a distância de forma permanente, é possível sondar até que ponto as estratégias implementadas chegaram aos alunos, para proceder com um enfoque renovado na avaliação dos resultados da aprendizagem e na medição da perda de aprendizagem. É compreensível que as avaliações sejam complexas, mas são essenciais porque alunos, famílias e educadores, assim como tomadores de decisões e legisladores, precisam de informações para conhecer o estado da situação e agir de acordo com ela.

Os **modos de ensino e a avaliação** deverão ser progressivamente repensados de acordo com os princípios de equidade e inclusão, para evitar o descaso com as necessidades, características e interesses dos estudantes com deficiência, e para alcançar

uma educação crítica e emancipatória que forme para a justiça econômica, social e ambiental (E30-RedInt).

Os projetos de **cooperação internacional** podem apoiar a continuidade dos serviços de educação desde que a agenda seja definida pelos territórios, sem disfarçar a participação ou manipular o conhecimento das pessoas (E06-Univ-Co). O financiamento da educação (mais especificamente da educação inclusiva) deve ser reforçado. O Plano de Ação de Addis Abeba para o Financiamento do Desenvolvimento não inclui este elemento de forma efetiva, que seria fundamental para melhorar os sistemas de uma forma muito mais global e holística (E44-Red.Int).

É desejável que o **projeto educacional anual** seja desenvolvido por cada centro de ensino com a sua comunidade educativa. Nas condições atuais, para configurar os próprios modelos de atenção relativamente à sua realidade, é essencial que cada escola faça um diagnóstico muito claro da sua situação; olhe em especial

para os grupos mais vulneráveis (o grupo cigano que já estava superexposto ao abandono escolar); analise o impacto que a COVID-19 está tendo sobre os membros da instituição; conheça a trajetória pessoal de cada aluno; e fortaleça a coordenação das equipes de orientação com os tutores de cada grupo (E14-ONG-Es).

Além das disciplinas básicas para a continuidade dos **serviços educacionais**, é necessário incluir protocolos sobre saneamento e violência, assim como sobre informação e comunicação, para evitar a incerteza e o mal-estar causados pela desinformação que aparece nas redes sociais. Na última década, as questões de redução de risco foram incorporadas aos currículos, mas a educação não foi entendida como uma prioridade dentro da resposta humanitária. Para se ter uma ideia, o financiamento destinado à educação foi de cerca de 4%, e na última emergência, variou de 4% a 8% do orçamento de apoio humanitário. Tem-se defendido firmemente que as escolas não devem ser usadas como abrigos porque nem as salas de aula, nem os banheiros e as cozinhas não

“ Os modos de ensino e a avaliação deverão ser progressivamente repensados de acordo com os princípios de equidade e inclusão, para evitar o descaso com as necessidades, características e interesses dos estudantes com deficiência, e para alcançar uma educação crítica e emancipatória que forme para a justiça econômica, social e ambiental (E30-RedInt). ”



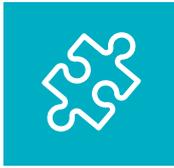
foram construídos para acomodar adultos. No entanto, nos países afetados por furacões, muitas escolas foram utilizadas como abrigos e em geral acabaram por ficar destruídas. Agora estão sendo preparadas para serem utilizadas como centros de vacinação. Foram abertos centros comerciais e bares, mas não as escolas. Há contradições a este respeito, pois alguns países se recusam, com o argumento de que as crianças podem ser infectadas se forem à escola, mas em supermercados a sua presença é significativa. A abertura terá que ser gradual, em diferentes modalidades, com respostas contextualizadas, mas terão que abrir. Há exemplos na região: a Nicarágua nunca fechou, o Uruguai começou abrindo escolas em áreas

rurais e continuou gradualmente, e o Haiti já abriu todas as escolas (E46-OI).

Em qualquer emergência, a recuperação requer recursos financeiros adicionais, [...] juntamente com um planejamento claro para a sua distribuição, baseado em princípios de equidade, inclusão e direcionamento [...]. Num contexto de contração econômica em toda a região, que deverá afetar os orçamentos da educação da maioria dos países da região, isto será, sem dúvida, um desafio nos próximos anos. Os sistemas de informação, planejamento e políticas específicas serão, sem dúvida, ferramentas fundamentais para uma recuperação equitativa do setor (E33-OI, grifo nosso).



4.3.3. Experiências locais compartilhadas



Indivíduos, comunidades e organizações que, fazendo a sua parte para apoiar os princípios de equidade e inclusão, contribuem para a **dimensão estrutural**.

Pesquisa

Embora a dimensão estrutural seja abordada a partir da perspectiva das políticas públicas, entre as experiências locais compartilhadas, identificam-se iniciativas relacionadas a esta dimensão devido à sua ligação com a mobilização e distribuição de recursos, a organização e coordenação de ações, a geração de alianças e a reflexão sobre o trabalho educacional.

As intervenções incluem:

- Processos de descentralização articulados entre órgãos governamentais e institucionais para alcançar estudantes localizados em áreas remotas ou de difícil acesso.
- Elaboração de projetos abrangentes para responder às necessidades sentidas pelos estudantes, famílias e comunidades.
- Envolvimento do governo, autoridades locais, agências de cooperação internacional, empresas privadas e comunidades para mobilizar recursos. Além da entrega de ajuda humanitária de qualidade na forma de alimentos, kits de higiene e transferências de dinheiro, também foram realizadas iniciativas para fornecer dispositivos eletrônicos e apoio à conectividade.
- Movimentos associativos que uniram forças para dar orientação e apoio legal às famílias para que o direito à educação dos seus filhos com deficiência seja restaurado. Ofereceram assistência virtual e presencial, dependendo das possibilidades de conectividade das famílias.
- Grupos de trabalho interinstitucionais, consultas, inquéritos e grupos focais para detectar necessidades, identificar níveis de risco e definir diretrizes ou estratégias corretivas.
- Organização de professores para solicitar ajuda de empresas privadas e da população, visitar casas de famílias em extrema pobreza, entregar alimentos e remédios e apoiar processos educacionais, fornecendo aos alunos materiais impressos.
- A ferramenta privilegiada para manter contato com os estudantes, tanto para apoiá-los com os deveres de casa, quanto para mantê-los informados sobre as suas necessidades, foi o WhatsApp. Apoio emocional, primeiros socorros psicológicos e, em situações de risco ou violência, foram encaminhados para profissionais dispostos a ajudar altruisticamente ou a organizações, centros de apoio e abrigos.



4.4. Práticas | Dimensão 4

Com foco no ambiente escolar, a dimensão pragmática centra-se nas estratégias que promovem a presença, a participação e o

aproveitamento de cada aluno. Refere-se ao apoio dado pelas instituições de ensino tanto aos estudantes quanto aos professores para a realização dos princípios de inclusão e equidade.

4.4.1 Organismos oficiais de gestão educacional



O questionário preenchido pelos Ministérios da Educação de 20 países¹³ ibero-americanos, na **dimensão pragmática**, aborda cinco critérios, considerando os diferentes níveis e modalidades de educação.

Questionários

Tabela 11. Campos considerados para a dimensão pragmática

Item	Âmbito
1. Em condições que não envolvem uma emergência sanitária, as escolas e os centros de aprendizagem têm estratégias de incentivo à participação individual e coletiva dos seus alunos, de acordo com a sua idade e desenvolvimento.	<p>Nos diferentes níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação inicial. Pré-escolar. Primária. Secundária inferior. Secundária superior. <p>Nas diferentes modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação geral, comum, ordinária. Educação especial/diferenciada. Educação intercultural bilíngue. Educação técnica. Educação compensatória.
2. Apoio educativo nas escolas e outros centros de aprendizagem.	
3. Atenção dos professores às diferenças entre os estudantes por meio de uma série de estratégias pedagógicas nas escolas e outros centros de aprendizagem.	
4. Oportunidades de participação em redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas para o corpo administrativo e docente.	
5. As escolas e outros centros de aprendizagem incorporam conhecimentos e competências para a paz e cidadania global no seu trabalho pedagógico:	
5.a Adoção de estilos de vida sustentáveis.	
5.b Direitos humanos (justiça social, democracia, liberdade...).	
5.c Igualdade de gênero (paridade, empoderamento...).	
5.d Promoção de uma cultura de paz e não violência.	
5.e Cidadania global (multiculturalismo e interculturalidade, migração e imigração, pensamento mundial-local...).	
5.f Valorização da identidade e da diversidade cultural	

Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

¹³ Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai y Venezuela.

Dos cinco critérios consultados para a dimensão pragmática, os quatro primeiros relacionados à participação, apoio educativo, atenção à diversidade e redes profissionais, dividem-se por níveis de ensino (inicial, pré-escolar, primário, secundário inferior e secundário superior) e modalidades educacionais (educação geral, comum, regular, especial, diferenciada, especializada; intercultural bilíngue; técnica; e compensatória)¹⁴. Deve-se observar que não há educação especial ou segregada na Colômbia. A dispersão das respostas relacionadas ao percentual de cumprimento destes quatro critérios, de acordo com o nível educacional, está representada graficamente no Anexo 16.

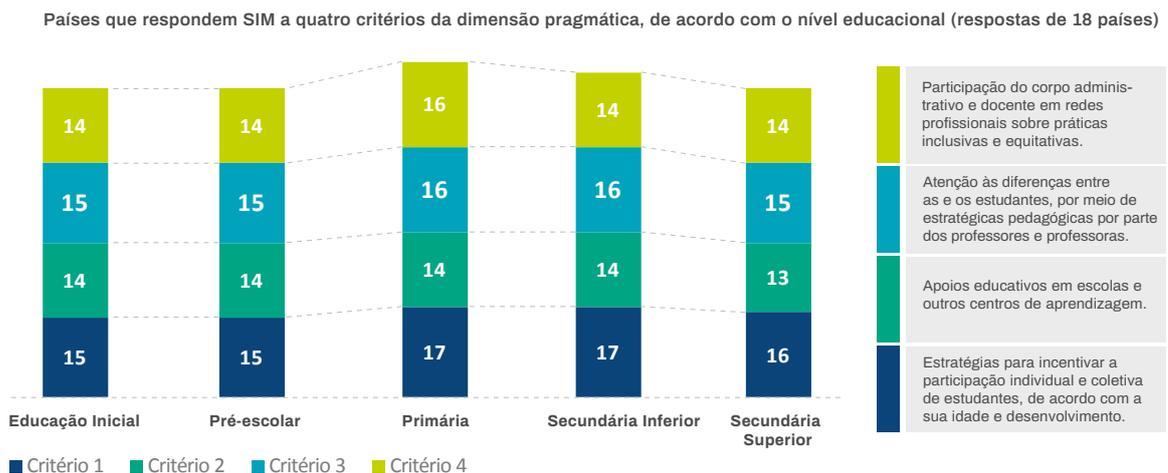
O quinto critério enfoca a educação para a paz e a cidadania global. Divide-se nos seguintes componentes: estilos de vida sus-

tentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, identidade e diversidade.

DE ACORDO COM OS NÍVEIS EDUCACIONAIS

A maioria dos países informa que os primeiros quatro critérios consultados estão presentes em todos os níveis de ensino. Existem pequenas diferenças em relação às estratégias para promover a participação individual e coletiva dos estudantes, de acordo com a idade e o desenvolvimento, bem como em relação ao tratamento das diferenças entre estudantes através de uma série de estratégias pedagógicas por parte dos professores nas escolas e outros ambientes de aprendizagem. Por outro lado, num número menor de países e para todos os níveis, os apoios educativos nas escolas e outros centros de aprendizagem estão menos presentes.

Gráfico 9. Número de países que respondem afirmativamente a quatro critérios avaliados da dimensão pragmática, segundo o nível educacional (respostas de 18 países)



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

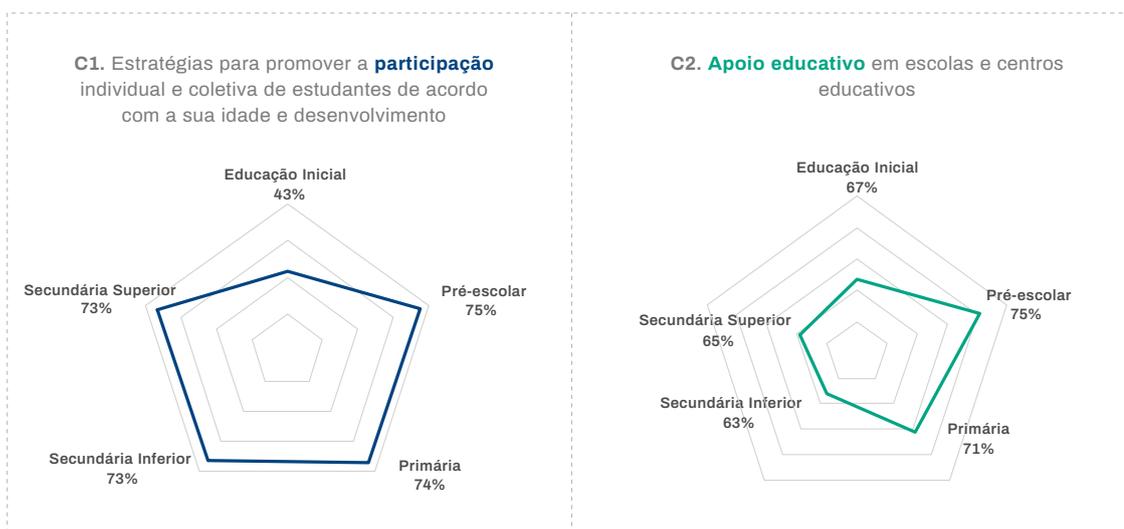
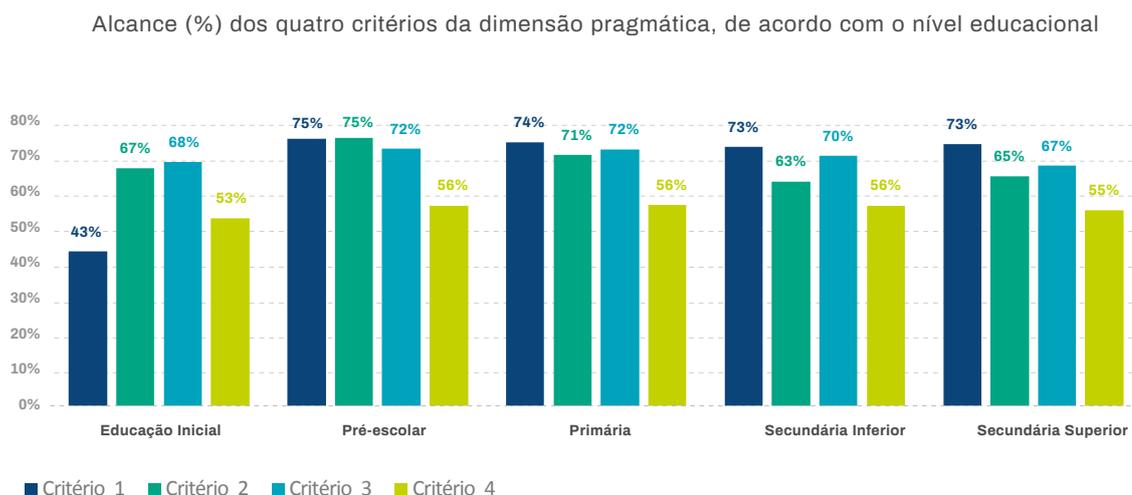
¹⁴ Em termos de modalidades, a Argentina adiciona a educação artística, educação em confinamento, educação rural, educação em contexto domiciliar e hospitalar. As Honduras adicionam educação artística, educação física e ensino doméstico. A Venezuela e o Panamá incorporam o ensino superior.

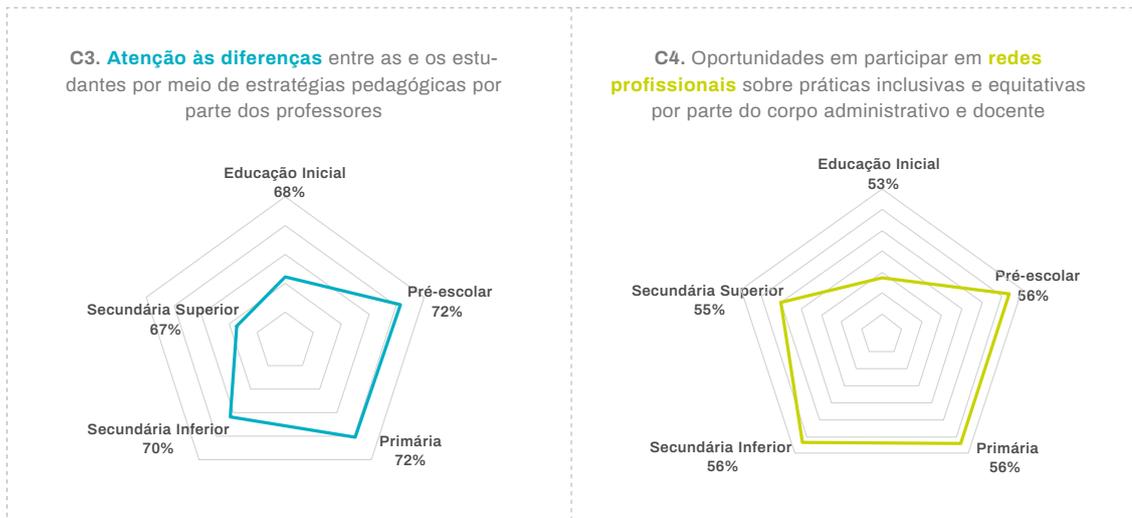


O percentual de conformidade atribuído a cada critério varia de acordo com o nível de ensino. Em média, a maior conquista é para educação pré-escolar (70%), com uma diferença de 12 pontos percentuais com a educação inicial. A variação é menor para os outros níveis (entre 65% e 68%). Por critério, a oportunidade de professores e corpo administrativo participarem de redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas atinge o menor percentual com uma diferença de 15 pontos percentuais em relação à atenção às

diferenças entre os alunos e alunas, por meio de estratégias pedagógicas por parte dos professores. A implementação de estratégias para incentivar a participação individual e coletiva, de acordo com a idade e o desenvolvimento, tem o percentual mais baixo em educação inicial (43%). A oferta de apoio educativo em escolas e outros centros de aprendizagem é semelhante em todos os níveis (entre 63% e 75%), assim como a atenção à diversidade (entre 67% e 72%).

Gráfico 10. Percentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com o nível educacional





Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

As informações e links de boas práticas enviadas por 14 países, relativos a procedimentos para garantir que as opiniões dos estudantes sejam levadas em consideração, são apresentadas no Anexo 17. Em geral, a participação tende a ter um carácter eleitoral com funções de representação estudantil. As abordagens variam duma participação a nível institucional até aos níveis nacionais, da abordagem de questões relacionadas com o estado da educação pública ao compartilhamento de experiências relacionadas a emergências, e com uma abordagem comunitária e produtiva.

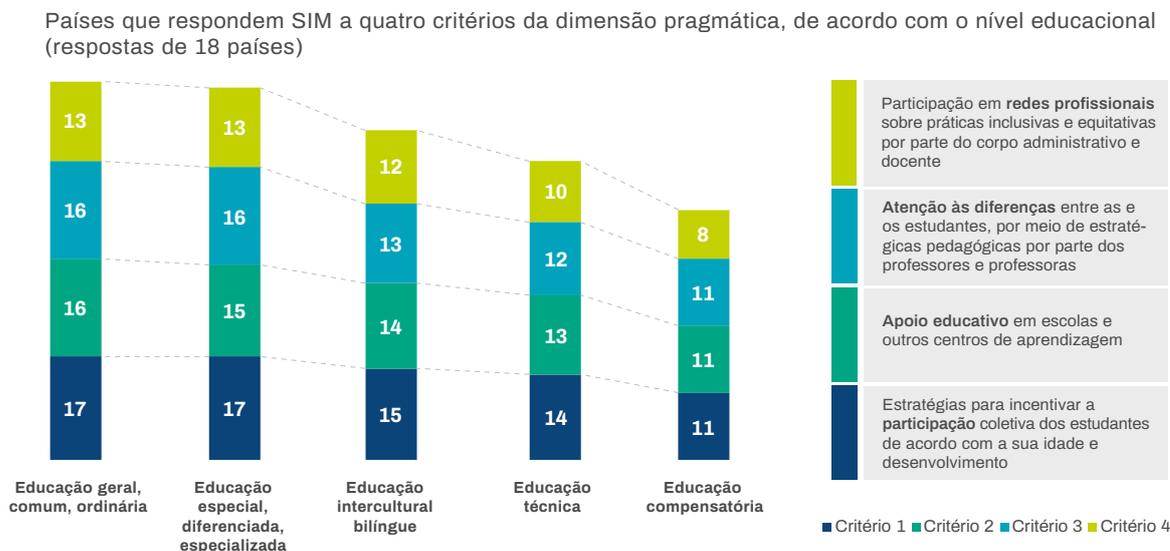
DE ACORDO COM AS MODALIDADES DE ENSINO

Os primeiros quatro critérios da dimensão pragmática estão presentes na maioria dos países, independentemente da mo-

dalidade de ensino, mas com diferenças pronunciadas. A resposta afirmativa dos países concentra-se na educação geral e especial, e diminui nas modalidades de educação intercultural bilingue, técnica e compensatória. O Anexo 18 mostra graficamente a dispersão das respostas sobre o percentual de conformidade destes quatro critérios, de acordo com a modalidade de ensino: estratégias para incentivar a participação individual e coletiva dos alunos e alunas, de acordo com a sua idade e desenvolvimento (1); apoio educativo em escolas e outros centros de aprendizagem (2); atenção às diferenças entre os alunos e alunas, através de um conjunto de estratégias pedagógicas por parte dos professores em escolas e outros centros de aprendizagem (3); e oportunidades de participação em redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas por parte do corpo administrativo e docente, de acordo com a modalidade de ensino (4).



Gráfico 11. Número de países que respondem afirmativamente a quatro critérios avaliados da dimensão pragmática, de acordo com a modalidade de ensino (respostas de 18 países)

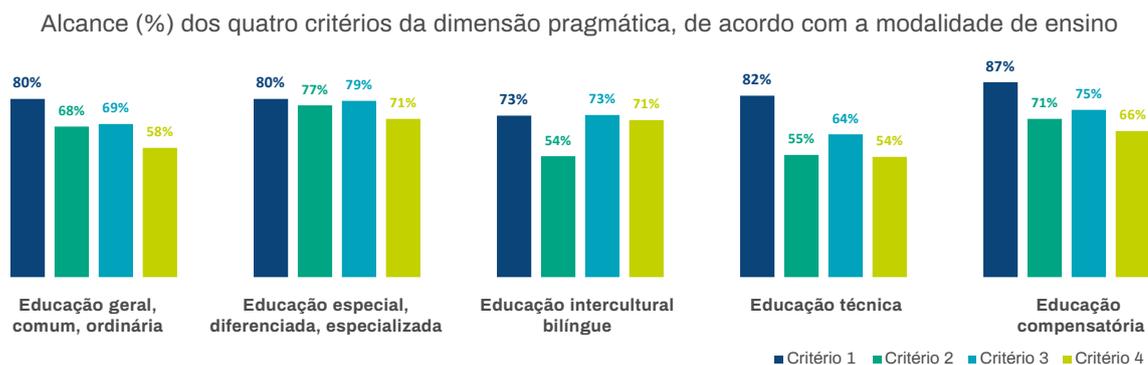


Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

Em termos de conformidade, o maior alcance é atribuído a estratégias para incentivar a participação individual e coletiva dos estudantes, de acordo com a sua idade e desenvolvimento, embora esteja menos presente na educação intercultural bilingue (73%), com uma diferença de 14 pontos percentuais em comparação com a educação compensatória, que tem o maior percentual (87%). A educação especial, diferenciada ou especializada é a modalidade

com maior cobertura (77%), superando a educação intercultural bilingue (54%) e a educação técnica (55%) em mais de 20 pontos percentuais em termos de apoio educativo, uma tendência que continua (embora um pouco menos) em termos de atenção às diferenças através de estratégias pedagógicas e oportunidades de participação em redes profissionais, sobre práticas inclusivas e equitativas para a administração e o corpo docente.

Gráfico 12. Porcentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com a modalidade de ensino





Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).

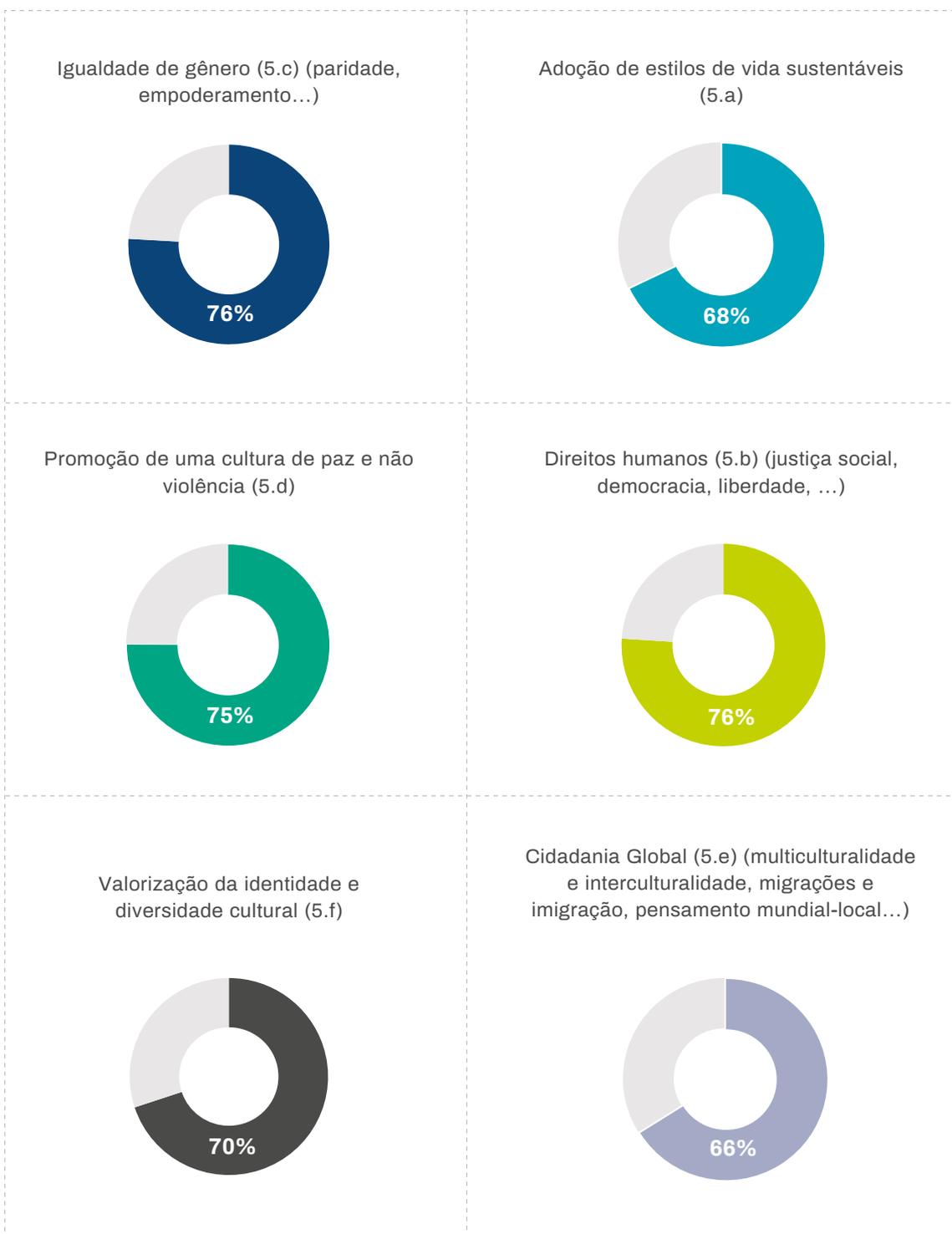
PAZ E CIDADANIA GLOBAL

Finalmente, sobre a incorporação nas tarefas pedagógicas de conhecimentos e competências para a paz e cidadania global no ensino e aprendizagem, 16 países responderam positivamente nas cinco primeiras áreas: adoção de estilos de vida sustentáveis, Direitos Humanos, igualdade

de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, e cidadania global. Registraram-se quinze respostas positivas em relação à valorização da identidade cultural e da diversidade. Os valores percentuais indicam um alto nível de conformidade nas seis áreas do quinto critério (variando de 66% a 76%).



Gráfico 13. Alcance sobre a incorporação nas tarefas pedagógicas de conhecimentos teóricos e práticos para a paz e cidadania global



Fonte: Questionário «A educação inclusiva hoje: a Ibero-América em tempos de pandemia» (OEI, 2020).



Para a paz e a cidadania global, registram-se as seguintes contribuições e aspectos:

- Argentina: inclui a Educação Sexual Integral (ESI) em outras opções.
- Costa Rica: declara que a Diretoria de Vida Estudantil (DVE) é responsável pelo planejamento, elaboração, promoção e execução de políticas, programas e projetos extracurriculares que promovem o desenvolvimento integral da população estudantil. Inclui no seu âmbito de atuação, a elaboração de estratégias e processos implementados em escolas públicas, ligados à cultura institucional, às experiências vivenciais e às relações entre os diferentes atores da comunidade educativa¹⁵.
- Honduras: medidas de biossegurança.

A informação fornecida por 12 países, com os respectivos links, sobre boas práticas na educação para a cidadania global implementadas num contexto de educação formal, não formal ou informal, seja a nível local ou nacional, estão registradas no Anexo 19. Observam-se práticas inspiradoras que reúnem uma variedade de vertentes e abordagens: sustentabilidade e meio ambiente, e igualdade de gênero (Andorra); multiculturalidade e interculturalidade (Argentina); currículos regionalizados correspondentes a povos indígenas (Bolívia); erradicação da violência (Colômbia); recursos para avaliação diagnóstica (Equador); educação para a paz (El Salvador); cooperação internacional para

reduzir as desigualdades e preparar os sistemas de educação para uma resposta efetiva à emergência sanitária (Espanha); concurso nacional de direções escolares (Guatemala); conselho multissetorial (Panamá); educação inclusiva (Paraguai); educação comunitária (Peru); e educação universitária (Venezuela).

Finalmente, devido à importância de abordar as lacunas que variam a partir do nível local, o Anexo 20 sistematiza as informações apresentadas por nove países que permitem aprofundar ou esclarecer as respostas. Além de regulamentos, diretrizes e orientações importantes e interessantes (especialmente em relação à aprendizagem em casa), registram-se pontos-chave como:

- Autonomia curricular, modelos educacionais flexíveis, posicionamento da educação inclusiva e não existência de educação segregada, e grupos de trabalho (Colômbia).
- Oferta educacional para crianças com deficiência desde o nascimento até aos seis anos, kit de ferramentas de educação técnica, legislação sobre financiamento e desenvolvimento de equipes de apoio (Costa Rica).
- Reforço do desempenho de leitura (Equador).
- Desenho Universal para a Aprendizagem (Costa Rica e Panamá).

¹⁵ Costa Rica. *Aportes para promover una cultura de paz en centros educativos*
Costa Rica. *Convivir. Guía para la formulación de la estrategia de convivencia en el centro educativo*



- Orientações de ensino baseadas em competências, diretrizes e material de apoio para famílias sobre inclusão e atenção à diversidade, enquadramento do bom desempenho docente, reuniões e intercâmbios, e diversidade de aptidões (Peru).
- Línguas e culturas, recuperação de saberes (Bolívia).

4.4.2 Diferentes perspectivas



Entrevistas

A **dimensão pragmática** aborda a implementação do discurso educacional e das políticas de inclusão e equidade.

As respostas mais adequadas e contextualizadas às necessidades específicas das populações na sua diversidade, assim como para enfrentar os desafios e eliminar os fatores de risco que afetam desproporcionalmente estudantes e professores pertencentes a populações altamente vulneráveis, surgem da cooperação entre diferentes ministérios, setores e níveis de governo, fundamentalmente da **participação e consulta às comunidades educativas** (E33-OI).

A conectividade, o uso de plataformas, ferramentas e dispositivos digitais têm sido fatores determinantes em tempos de pandemia, tanto para a continuidade educacional como para a exclusão e aprofundamento de assimetrias. Por outro lado, é essencial refletir e debater sobre os benefícios e consequências da exposição excessiva a telas na estrutura psíquica, no desenvolvimento de competências sociais e de interação, bem como sobre os riscos que as crianças e adolescentes estão expostos quando utilizam a Internet.

Qualquer cenário por nós imaginado, até mesmo o mais apocalíptico, não teria sido capaz de refletir o que estamos vivendo atualmente. Portanto, neste contexto, os exercícios de participação foram cancelados em todos os níveis e acho que esta é uma questão que precisa ser repensada. (...) Há uma voz que não fala, mas está presente nas atitudes de meninos e meninas que se conectam e não ligam as câmaras, que não participam, que não fazem os trabalhos de casa; esta resistência passiva está lá. E é deles que devemos aprender mais, mas não lhes demos voz, acredito que isto está silenciado. Agora eles estão num exercício compulsivo de: me diz para fazer o projeto educacional, a mãe ou o pai sai correndo para comprar o que tem que comprar para fazer o projeto educacional e é assim que eles vão, todos se envolvem na lógica do "o que tem que ser feito" (E40-Fund.Int).

A participação está frequentemente associada à eleição dos Conselhos Estudantis e à realização de assembleias que, durante a emergência sanitária, foram suspensas pelas circunstâncias e deram lugar a novas formas de interação, com comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem que foram estendidas a chats, mensagens e redes sociais. Entendendo que a participação implica interação, escuta ativa e alteridade, é animadora a iniciativa implementada pela Corporação Cultural Afro-Colombiana (SANKOFA)¹⁶, que tem como base a dança inclusiva no conhecimento dos povos afro-colombianos que vivem em diferentes territórios. Durante o tempo de confinamento, houve muitos problemas porque a população negra de Medellín está localizada em setores periféricos aonde a internet não chega, e se chega, as pessoas da comunidade (localidade) não podem pagar por este serviço. Diante destas circunstâncias e com os contratos cancelados, para manter o espírito comunitário construído ao longo dos anos, o diretor formou um grupo WhatsApp para falar sobre uma experiência pessoal silenciosa. As mensagens eram fortes, algumas extremamente dolorosas, outras alegres e esperançosas. Apesar do isolamento, permaneceram conectados e conhecendo-se. Posteriormente, cada bailarino levou a sua história para um roteiro corporal, sendo o seu próprio coreógrafo. «Soledades compartidas» é uma iniciativa cultural, artística e espiritual para ser ouvida, mais do que para ser vista. Para Rafael Palacios, diretor executivo, "é bom

¹⁶ Palavra que vem do povo Akan da África Ocidental. Deriva de "san" (voltar), "ko" (ir), "fa" (olhar, buscar e pegar). Significa voltar às nossas raízes e aproveitar os ensinamentos do passado para compreender o presente e aproveitar todo o nosso potencial para dar passos firmes no futuro.

nos sentarmos diante de uma tela para ouvir coisas que podem nos ajudar na vida, mas temos que ouvir o conhecimento que o corpo tem, que para nós está na dança" (E07-ONG-Co).

Considerando que é imperativo ouvir a voz dos professores, é recomendado (E-32-OI):

1. Promover o seu reconhecimento, a legitimidade da sua opinião e a importância dos temas e causas que os preocupam, com ênfase na educação, mudança climática, saúde sexual e reprodutiva, e cidadania digital.
2. Criar outros mecanismos e espaços inovadores (presenciais e digitais), institucionalizados e financiados para a participação dos adolescentes na sua comunidade.
3. Permitir espaços de escuta e consulta ativa para que meninos e meninas possam "falar" e ter as suas opiniões consideradas pelos tomadores de decisões em diferentes níveis de governo.
4. Facilitar mecanismos e estabelecer alianças com ativistas e movimentos juvenis que representam adolescentes, para tratar dos temas que lhes preocupam, num âmbito de respeito e promoção dos direitos.
5. Gerar e divulgar evidências e conhecimentos a partir de estudos, pesquisas e consultas sobre as suas percepções e opiniões para aprofundar a compreensão dos determinantes relacionados com o gozo de seus direitos.



Há professores brilhantes que podem ensinar os mais qualificados e, por exemplo, aquele que está na Amazônia sem luz, mas com um ambiente maravilhoso, criará material didático e fará o que for preciso para os seus alunos aprenderem. No entanto, falta levar isso a sério, sem frivolar: *"Oh, que lindo! Como este professor conseguiu fazer isso ou aquilo!"* O valor do conhecimento pedagógico deve ser ressaltado para que possa ser útil a outros, e para que o Estado apoie diversas iniciativas. Neste aspecto, ainda falta muito, porque as experiências dos professores são quase sempre tomadas como histórias, não como uma contribuição (E36-Red.Int).

"Os **apoios educativos** estão no centro da inclusão e da equidade. Devem ser oportunos e competentes. Não se trata de repetir uma aula, mas de incorporar diferentes estratégias, trata-se de encontrar a criança onde ela está e não onde pensamos que ela está" (E25-Indp-Po).

Mais do que apoios individuais que devem estar sempre presentes quando necessário, a ênfase deve ser colocada no apoio educativo comunitário. Iniciativas como o Banco do Tempo onde professores, estudantes e a comunidade educativa em geral podem se inscrever para oferecer assistência em situações de contágio, ajuda no cuidado de crianças, apoio de pares em aspectos acadêmicos, etc. A construção de um sistema de apoio fortalece o tecido comunitário através da articulação de redes de apoio natural (E13-Univ-Es).

Para garantir a inclusão e equidade nas escolas, são essenciais (E30-RedInt):

- Apoios ligados ao ensino: modificação das estratégias de ensino e das dinâmicas escolares.
- É muito importante que os professores tenham acesso a ferramentas de educação inclusiva e que recebam formação em competências digitais, para poderem transferir as atividades de aprendizagem para o espaço virtual. (E34-OI|ON-G-Ch).
- Apoio em termos de recursos humanos: professores de apoio, assistentes educacionais, intérpretes de linguagem de sinais, etc.
- A especificidade torna-se necessária no acompanhamento de estudantes com deficiência visual, entre outros (E31-RedInt).
- Apoios à comunicação: implementação de diferentes modos de comunicação na aula (braile, linguagem de sinais, comunicação alternativa e aumentativa).
- Apoio material: tecnologias da informação e comunicação, tecnologias de assistência, materiais de trabalho em diferentes formatos, etc.

Uma das lições da pandemia está relacionada à alternância entre síncrono e assíncrono, o que nos permitiu acabar com a ideia de que todos aprendem a mesma coisa ao mesmo tempo. Abandonar a dinâmica da simultaneidade permite a flexibilidade que a educação inclusiva exige. Uma prática positiva foi agrupar os estudantes de acordo com critérios didáticos

para reforçar certas matérias, o que é radicalmente diferente de agrupar por diagnóstico. Na sala de aula, o agrupamento muitas vezes tem um efeito *segregador*, porque significa que o aluno perde o que está acontecendo na sala de aula ou é estigmatizado. É sempre possível encontrar outras dinâmicas mais favoráveis (E30-RedInt).

Os sistemas escolares reproduzem as diferenças sociais de uma maneira muito clara. As escolas nas cidades têm condições relativamente boas, mas não no meio rural ou em áreas mais pobres. Se a vizinhança não tem água potável, a escola também não tem. Portanto, o retorno às aulas presenciais será por zonas e as decisões serão deixadas nas mãos das autoridades locais que, por sua vez, terão que ouvir a voz dos sindicatos.

Entre algumas considerações e reflexões, estão as seguintes:

- Os livros didáticos foram distribuídos, mas o acesso e a acessibilidade não estão garantidos. Se os vínculos entre escolas e alunos não estavam funcionando, certamente os livros estão armazenados.

- A alternativa da televisão implica que a família tenha uma televisão e não há apoio direto.
- A Internet é paga pelos professores e pelas famílias; é necessário apoio específico.
- As tecnologias de comunicação e assistência devem ser consideradas como suportes educacionais prioritários.
- Recomenda-se assegurar o fornecimento de apoio adicional que os estudantes possam requerer, desenvolvendo os ajustes necessários e ações positivas para a igualdade de oportunidades. Deve-se enfatizar que a recusa de acomodações razoáveis ou necessárias constitui um ato de discriminação.

A questão da digitalização precisa ser seriamente abordada. Num mundo globalizado, é necessário acabar com a lacuna digital.

.....

Numa situação de crise, é um problema que tantos setores da população sejam incapazes de se conectar? Se entregar-



mos todo o nosso sistema educacional a plataformas corporativas, estamos condenados. Os dados dos nossos alunos, professores, funcionários do Ministério da Educação, todos esses dados serão utilizados para novos negócios. Um dos grandes vencedores em toda esta pandemia são as empresas de tecnologia. Ganham milhões e milhões de milhões porque nenhum dos nossos Estados tinha realmente uma alternativa a estas tecnologias. Nenhum de nós estava pensando na era digital, nas plataformas, na proteção dos nossos dados, em todas essas coisas que, em última análise, se ligam a outros direitos, o direito à privacidade, entre muitos outros. Portanto, há outro desafio aqui do qual estamos distantes, pois nem mesmo o debate está seriamente em cima da mesa. Os governos da nossa região e outros, o que têm feito é pagar a empresas para resolver o problema, comprar computadores e tablets a multinacionais porque não há tecnologia local alternativa. É triste que milhões de milhões se tenham ido (...). O desafio não é sequer prevenir, mas impedir que continue (E36-Red.Int).

Da perspectiva de uma organização social com um papel definido nas questões educacionais, "acho que estamos todos esmagados por esta realidade oculta do acesso à Internet e conectividade como um serviço público (...) sem uma infraestrutura, todos os esforços para os quais podemos contribuir serão sempre limitados" (E40-Fund.Int).

Quanto aos **componentes para fortalecer a paz, a cidadania global e a coesão social**, é indispensável saber, ter informação, ter uma formação básica de proximidade. A pandemia mostrou que estamos muito mais próximos do que pensávamos, mas também gerou uma desconfiança que não é fácil de resolver. O medo do contágio e o distanciamento físico devem nos levar a desenvolver novos mecanismos de solidariedade e proximidade (E15-Indp-Mx).

A partir das esferas políticas e práticas, é aconselhável fortalecer a educação cultural que valoriza a identidade e a valorização da diferença, para que as escolas não continuem a reproduzir elementos de discriminação. "Passámos pelo deslocamen-

“ Conceitos como valores; interculturalidade; diversidade; trabalho colaborativo; alfabetização digital; resiliência; bem viver; resolução de conflitos; valorização do conhecimento; inclusão e equidade; precisam sair papel e transcender o discurso para se tornarem em ação na sala de aula e atravessarem os muros da instituição de ensino até a família e a comunidade. ”

to de colombianos para o exterior, processos de conflito armado, deslocamento interno e, nos últimos anos, a migração de cidadãos venezuelanos. Temos que continuar trabalhando em compreensão, solidariedade e empatia. A educação inclusiva permite-nos ter um panorama muito mais real" (E05-OG. Ed-Co).

Conceitos como valores; interculturalidade; diversidade; trabalho colaborativo; alfabetização digital; resiliência; bem viver; resolução de conflitos; valorização do conhecimento; inclusão e equidade; precisam sair papel e transcender o discurso para se tornarem em ação na sala de aula e atravessarem os muros da instituição de ensino até a família e a comunidade.

Se trata de nos escutarmos uns aos outros e compartilhar conhecimentos. Não se trata de uma educação separada por grupos, mas de levar em conta o conhecimento dos povos indígenas, camponeses, mulheres, enfim, de todos e todas. Na região, há muito o que fazer na luta contra a discriminação (E42-Coop.Int).

A paz, a cidadania global e a coesão social exigem uma garantia de acessibilidade arquitetônica à informação e à comunicação, aprendizagem e participação, interação e alteridade.

Atualmente, crianças e adolescentes na América Latina e no Caribe não têm oportunidades suficientes de qualidade dentro do sistema educacional para desenvolver as competências necessárias para a vida, aprendizagem, trabalho e cidadania ativa.

O trabalho pedagógico deve incluir os quatro tipos de competências: fundamentais, digitais, transferíveis e específicas para o trabalho, que estão inter-relacionadas e devem ser desenvolvidas ao longo da vida. Trata-se de uma estratégia que ajudará a garantir sociedades mais justas. Em particular, as competências transferíveis assumem um papel central, permitindo que crianças e adolescentes aproveitem ao máximo a sua experiência de aprendizagem ao longo da vida e se tornem aprendizes ágeis, cidadãos flexíveis preparados para enfrentar diversos desafios pessoais, sociais, acadêmicos, econômicos e ambientais (E32-OI).

A paz, a cidadania global e a coesão social devem ser abordadas de vários ângulos. A cidadania universal deve ser abraçada com as nossas particularidades, com as nossas formas, para que possamos cuidá-las e preservá-las, para que não sejam alienadas, mas que entrem em diálogo.



É necessário falar da polarização na qual as sociedades estão entrando, como que em uma dinâmica perversa, e ignorá-la é perigoso. Será difícil chegar a um encontro ou reencontro se não houver vontade de ouvir o outro, e não apenas de uma perspectiva política ou ideológica. O individualismo é um elemento que tem gerado distâncias e re-

sistências; é hora de deixar de lado o egoísmo para reconhecer o outro como alguém de quem devo cuidar. Este conceito de cuidar de nós mesmos é fundamental em um processo de equidade, e torna-se mais forte porque significa me reconhecer como alguém muito importante para que o outro exista: eu existo porque você existe (E40-Fund.Int).

4.4.3 Experiências locais compartilhadas



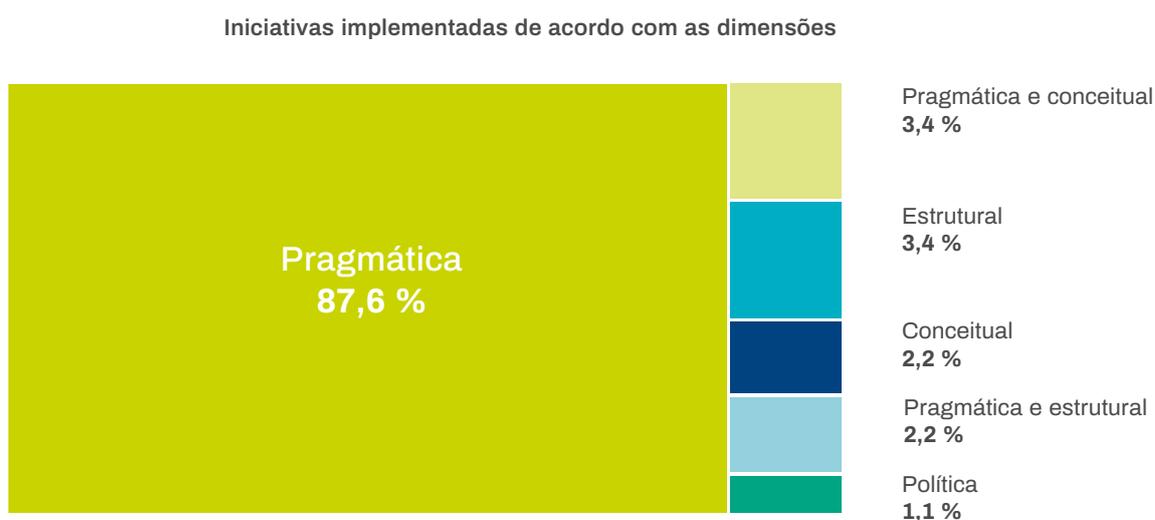
Indivíduos, comunidades e organizações, em sintonia com a sua realidade e ambiente, colocam em **prática** o discurso e as políticas educacionais.

Pesquisa

Ao serem iniciativas implementadas no nível local, abrangem principalmente a di-

menção pragmática (87,6%), com foco na equidade e inclusão.

Gráfico 14. Incidência da implementação de iniciativas por dimensões



Fonte: Inquérito on-line: *Coloco a minha peça por uma educação inclusiva e equitativa*, 2020.

Destaca a solidariedade como um valor, e o trabalho em equipe como um mecanismo de gestão comunitária para superar desafios associados ao medo de contágio e às medidas de confinamento; envolver-se em novas modalidades de ensino-aprendizagem; usar diferentes ferramentas de comunicação; identificar as necessidades urgentes das famílias; bem como condições desfavoráveis de conectividade e fornecimento de energia; falta de dispositivos; e pressa para gerar respostas.

As diversas formas de intervenção produziram benefícios relativos a:

- Ajuda às famílias através de apoio emocional, informação e orientação sobre medidas de biossegurança (prevenção, proteção e autocuidado), entrega de alimentos, kits de higiene e dispositivos eletrônicos, especialmente celulares.
- Acompanhamento presencial e virtual para estudantes e famílias afetadas pelo desemprego, a falta de recursos tecnológicos, a desnutrição e a violência doméstica.
- Fortalecimento do tecido comunitário para promover a formação de redes de apoio e cuidados mútuos.
- Acompanhamento pedagógico e fortalecimento de laços com os alunos através de meios virtuais ou visitas ao domicílio para reduzir o impacto negativo do isolamento, ajudá-los a manter uma rotina escolar, promover espaços de reflexão e participação, motivá-los a continuar os seus estudos, apoiar o desenvolvimento de habilidades e competências, oferecer orientação para o cumprimento das suas tarefas.
- Incorporação de estratégias corretivas para assegurar a continuidade educacional, por exemplo, material didático utilizando elementos do ambiente, uso do WhatsApp, gestão de redes sociais, chamadas telefônicas, alto-falantes, modelagem, entre outros.
- Criação de um modelo de negócios para as mulheres trabalharem a partir de casa para melhorar a renda da família.
- Elaboração e implementação de projetos de inclusão digital.
- Incentivar uma "cultura de paz e diálogo contra a violência na cidade que afeta os mais pobres".
- Identificação e atendimento aos alunos em risco de abandono escolar.
- Apoio à população excluída.
- A maior contribuição das iniciativas compartilhadas no inquérito on-line vem a inclusão como um amplo elemento enquadrador e a equidade como um fator indispensável para alcançar a educação inclusiva.





PARTE III





OEI

P A R T E III

**PROJEÇÕES E ABORDAGENS
DO ESTUDO QUANTO AOS
NÍVEIS DE ENSINO E GRUPOS
POPULACIONAIS**



QUE NINGUÉM FIQUE PARA TRÁS NEM FORA DA ESCOLA

5

O caminho para alcançar a Educação para Todos não termina; continua com avanços que têm envolvido decisões e estratégias, políticas públicas e mecanismos de gestão, e institucionalização e fortalecimento no território.

Nesta parte do estudo, coloca-se a ênfase nos níveis de ensino e grupos populacionais que participaram do estudo direta e indiretamente, a partir de uma visão multidimensional e holística. A crise sanitária mundial levou a um agravamento das causas estruturais de fragilidade e vulnerabilidade de longa data, aprofundando assimetrias e gerando novas desigualdades que exigem um progresso contínuo para a realização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

Em torno da multidimensionalidade que configura o complexo cenário da educação de qualidade, existem áreas que requerem o posicionamento e a concretização dos princípios de inclusão e equidade para que ninguém fique para trás ou fora da escola, a fim de se fundirem num único núcleo possível: educação para todos. Para isso, é importante prestar atenção às reflexões, dilemas e pontos de tensão que, a partir de diferentes perspectivas, aumentam a capacidade de reconsiderar, reconstruir ou reinventar com base na convicção de que a educação, como um direito habilitante, viabiliza o pleno desenvolvimento da personalidade; promove os direitos associados; permite inverter o círculo intergeracional da pobreza; e favorece a participação na vida da comunidade.

“ O caminho para alcançar a Educação para Todos não termina; continua com avanços que têm envolvido decisões e estratégias, políticas públicas e mecanismos de gestão, e institucionalização e fortalecimento no território. ”



Figura 9. Algumas esferas consideradas na multidimensionalidade de uma educação de qualidade

Multidimensionalidade de uma educação de qualidade



Fonte: Elaboração própria com base em entrevistas e pesquisas (OEI, 2020-2021).

Em geral, valoriza-se (embora insuficientemente e com enormes desafios) o esforço dos governos para implementar modalidades de ensino a distância e remoto através de plataformas de aprendizagem on-line com conteúdos digitais, material didático e ferramentas de comunicação, programas de rádio e televisão, material impresso e visitas domiciliares.

Vários governos da região tentaram mitigar os efeitos da pandemia nas famílias mais pobres, por exemplo, tentando por diversos meios garantir a continuidade da alimentação escolar. No entanto, outros serviços frequentemente prestados através das escolas, como serviços de saúde preventiva, cuidados odontológicos e oftalmológicos, serviços de saúde mental ou atividades recreativas, foram interrompidos (E33-OI).

De particular importância é a intersectorialidade, especialmente entre saúde, educação, desenvolvimento social e telecomunicações, que ganhou uma força sem precedentes, permitindo respostas institucionais urgentes através da articulação da autoridade central com as autoridades locais (no território). Do mesmo modo, a criação de alianças com atores não tradicionais ampliou o raio de ação das organizações da sociedade civil e das empresas privadas. É especialmente relevante o reforço do tecido comunitário, que, com base nos próprios saberes e capacidades, prosseguiu na busca de alternativas de remediação para o bem comum.

Destaca-se a suspensão repentina das atividades escolares presenciais com um conceito de educação a distância que começou a ser construído a partir da diferenciação com a educação presencial, bem como com a incorporação de ferramentas



O estudo mostrou a necessidade de sistematizar as boas práticas e aprendizados durante a emergência, bem como os fatores logísticos, culturais e funcionais que operam a partir da experiência, a fim de promover processos educacionais sem precedentes que envolvem lições aprendidas, desafios enfrentados, dificuldades e mecanismos de resolução.

Talvez a virtualidade tenha construído pontes para que a variabilidade nos formatos de apresentação a partir dos quais as instruções didáticas são elaboradas e as opções a priori oferecidas aos estudantes para executá-las, passe de ser percebida como estratégia de emergência a uma modalidade de planejamento mais permanente. (E29-OG-Ed-Uy).

Considera-se urgente retomar a presencialidade ou modalidades híbridas depois de avaliar as condições reais relacionadas com as necessidades e o superior interesse das crianças e adolescentes; a priorização de conteúdos curriculares; cuidados de saúde mental (condições emocionais); garantir ambientes de aprendizagem seguros; disponibilidade de serviços básicos de WASH (água para consumo, saneamento e instalações de higiene); e melhorias na acessibilidade ao ambiente físico, a transportes públicos, informação e comunicação, à aprendizagem e participação.

Na próxima seção, apresentam-se contribuições que promovem a reflexão, assim como o intercâmbio de desafios e oportu-

nidades relacionados às áreas abordadas nas entrevistas realizadas.

5.1. População afrodescendente, povos indígenas e ruralidade

Um grupo particularmente vulnerável é a população afrodescendente e indígena que vive no setor rural. Os órgãos jurídicos que reivindicam a inclusão e equidade para responder a causas estruturais enfrentaram fortes desafios durante a emergência sanitária.

Contemplam-se vários cenários: a utilização da Internet (dinâmica e interativa), mas sem muita cobertura no setor rural; programas de televisão e rádio reforçados com material impresso que não cobrem a diversidade linguística com variantes dialetais ou línguas nativas em risco de desaparecer; visitas domiciliares a estudantes em áreas remotas que não se materializam no tempo esperado devido à complexidade da composição geográfica que, em certas ocasiões, requer horas de deslocamento em mulas; a dificuldade de acompanhamento através de WhatsApp ou de mensagens porque a situação de pobreza ou extrema pobreza dos agregados familiares impede a aquisição de dispositivos e o pagamento da ativação de dados, ou a zona não tem cobertura de telefonia celular; e as escolas que permaneceram ativas com certa gradualidade e observando as normas de biossegurança. Como já acontecia antes da pandemia, os professores não podem garantir o direito à



educação na língua materna aos estudantes que falam uma língua indígena (HLI), especialmente em regiões onde coabitam falantes de várias línguas ou dialetos, situação que se repete com os estudantes migrantes que vivem em áreas suburbanas ou periféricas.

5.1.1. População afrodescendente do setor rural

A proclamação do período 2015-2024 pela Assembleia Geral da ONU como a Década Internacional dos Afrodescendentes (Resolução 68/237), sob o lema "Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento", motiva os Estados a erradicarem as injustiças sociais historicamente herdadas e a lutarem contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial de que são vítimas as pessoas afrodescendentes.

Na Colômbia, poucos progressos foram feitos no exercício dos direitos políticos, sociais e econômicos deste grupo. A partir de uma análise crítica da educação como estrutura, realizada por um informante, afirma-se que a palavra inclusão gera temor:

(...) porque nos incluem em estruturas que não nos pertencem, que desconhecem os nossos conhecimentos, que não acreditam que somos sujeitos com conhecimentos, que ainda acreditam que somos objetos de estudo; e, se o fazem de fato, vêm aos territórios para extrair conhecimentos, transformá-los em sabe-

res populares, levá-los para a academia, sequestrá-los e depois nos fecham as portas.

Então, quando falamos, por exemplo, de ações afirmativas, os mestiços brancos, na sua maioria, ficam chocados e dizem, por que é que estes negros têm uma cota para as universidades? Não estão medindo as condições de educação que existem nos territórios. Quando um jovem se muda para uma grande cidade, não porque queira, mas porque é obrigado para entrar numa universidade, recebe uma nota muito baixa, porque não foi preparado como nas outras cidades. Outras pessoas com muito mais privilégios e condições, quando conseguem entrar, percebem que esta educação não as favorece, nem lhes pertence. É uma educação autorreferencial, que é dada para que deixemos de ser o que somos; para que percamos a essência; para que imitemos os outros; para que nos tornemos brancos (embora soe exagerado); em outras palavras, para que sejamos incluídos de uma forma que não queremos ser e percamos o que sabemos. *Não se trata de ter educações separadas, mas de compartilhar saberes.*

(...) O que quer que possamos estar reivindicando no presente, estamos reivindicando há séculos. E o que temos dito é o que não funciona para as nossas comunidades. São formas rebuscadas, novas e inovadoras que nos oprimem. Por isso, claro, sinto que é difícil colocar em palavras quando falta tanto, ou

seja, quando numa casa falta o mercado, falta emprego, falta o direito à cultura, falta o direito à autoidentificação, à autorreferência, à saúde.

(...) numa pandemia, num momento tão difícil para a humanidade, por que mais vou lutar se não fui escutado quando deveria ser ouvido, quando ainda não estava tão silenciado? (E07-ONG-Co).

Por outro lado, valoriza-se o ensino da leitura e da escrita a partir das histórias do próprio povo, como ocorre nas comunidades negras de Buenaventura (Tumaco-Colômbia), onde:

As professoras elaboram os textos com narrativas dos campos, dos riachos, das líderes, das parteiras, das mulheres sábias; portanto, nestes territórios há professoras concretas, de carne e osso, que ensinam o conhecimento da leitura

e da escrita com base nas práticas de vida do povo negro, porque precisamos que as meninas e os meninos negros se sintam refletidos nessa leitura e escrita, e não no povo branco ou no povo mestiço. Tudo isso que as comunidades indígenas chamam de "educação própria" ou "saúde própria". (E06-Univ-Co).

5.1.2. Povos indígenas

A iniciativa das Nações Unidas de declarar 2019 como o Ano Internacional das Línguas Indígenas (Resolução 71/178) foi um precedente importante para a proclamação do período 2022-2032 como a Década das Línguas Indígenas (Resolução 74/135). Sob o lema "Nada para nós sem nós", a "Declaração de Los Pinos" (Chapoltepek) coloca os povos indígenas no centro das suas recomendações. Nas propostas estratégicas, enfatiza os direitos dos povos indígenas à liberdade de expressão, à educação na sua língua



“ Sob o lema "Nada para nós sem nós", a "Declaração de Los Pinos" (Chapoltepek) coloca os povos indígenas no centro das suas recomendações. ”

materna e à participação na vida pública utilizando as suas línguas.

O México destaca a incorporação da disciplina Língua Materna (incluído no documento curricular oficial sobre aprendizagens fundamentais) que possibilitou, até o início de 2021, a produção de 180 programas de televisão em 17 línguas indígenas, das mais de 60 existentes no país, sem contar os dialetos; quase dois mil programas de rádio em línguas indígenas transmitidos através de estações de rádio comunitárias; e apostilas bilíngues. A fim de expor todos os estudantes ao conhecimento de culturas e idiomas, foram publicados mais de quatro milhões de livros com conteúdo multilíngue, com predominância do espanhol. Ressalta-se que os textos em línguas indígenas não são uma tradução literal do espanhol, mas uma síntese de concepções, práticas e elementos culturais baseados nas contribuições das populações consultadas, por exemplo, ao abordar o conceito de justiça, apresenta-se o que essas populações consideram ser um tratamento justo. (E17-OG.Ed-Mx).

Em escolas comunitárias com um único professor (Multigrado) situadas em locais

indígenas remotos e de difícil acesso, pequenos grupos de 5-10 crianças de diferentes anos escolares são ensinados por um professor voluntário "capacitado", assim como os assessores de educação de jovens e adultos, através de um curso de quatro semanas (E16-OG.Ed-Mx).

Nas universidades interculturais, observa-se muito abandono ou um grande atraso, o que leva à suspeita de que deixarão de estudar num futuro próximo. Nas áreas onde há propostas próprias mais fortes, insiste-se que há uma oportunidade para continuar, mas como são propostas próprias, não têm uma perspectiva de inclusão. No México, foi feita uma diferenciação entre a educação intercultural para todos e a educação intercultural bilíngue, destinada aos povos indígenas e afrodescendentes; na primeira, a ênfase está na educação inclusiva, mas *na prática há uma separação entre as necessidades dos estudantes com deficiência e as dos povos indígenas ou afrodescendentes*. "A interculturalidade, a equidade e a inclusão devem ser os eixos do sistema educacional como um todo", como previsto na lei, mas é necessário trabalhar sobre as práticas educacionais (E15-Indp-Mx, grifo nosso).



5.1.3. Ruralidade

No âmbito da estratégia Aprendo en Casa, *a abordagem no Peru* (E22-OG.Ed-Pe) mostra rostos e vestígios de ruralidade que são inferidos a partir da implementação de mecanismos, medidas e estratégias, tais como:

- Mecanismos em línguas nativas.
- Modalidade de educação básica alternativa para jovens e adultos.
- Ferramentas para atores socioeducacionais das instituições dos Modelos de Serviço Educativo (MSE) do ensino secundário rural e da primária com um único professor (Multigrado), responsáveis e coordenadores da assistência social, professores, tutores, etc., para identificar e abordar situações críticas, como a gravidez de adolescentes, coabitação precoce e violência que afetam, sobretudo, as mulheres [grifo nosso], impedindo-as de continuarem os seus estudos.
- Atendimento, na medida do possível, aos estudantes das escolas de educação intercultural bilíngue através de sessões de aprendizagem em línguas nativas, fornecimento de ferramentas pedagógicas linguísticas, materiais digitais em línguas nativas e apoio pedagógico a distância.
- Como parte da estratégia para eliminar a lacuna digital, até o final de 2020, foram fornecidos dispositivos eletrônicos aos estudantes das escolas de educação

intercultural bilíngue nas áreas rurais e urbanas em quintis de pobreza distrital 1 e 2 (considerados os mais pobres).

- Através do Programa Nacional de Alimentação Escolar Qali Warma, foram fornecidos alimentos a 99% dos estudantes dos Modelos de Serviço Educativo (MSE), escolas secundárias em áreas rurais, e suplementos nutricionais a estudantes andinos e amazônicos na região de Junín.

5.2. Meninas, adolescentes e mulheres

Com o **teletrabalho** (home office), as mulheres tiveram que trabalhar três ou quatro vezes mais, porque a emergência é também econômica. Além disso, tiveram que cuidar das crianças e fazer os afazeres domésticos, porque os homens não cuidavam da casa. Como toda a responsabilidade recaía sobre as mulheres, o desgaste físico e psicológico foi muito grande (E06-Univ-Co).

Na comunidade universitária, tendo que conciliar família e trabalho ou vida estudantil, as mulheres têm estado imersas numa vulnerabilidade que gera um desequilíbrio importante e persistente. A **sobrecarga** de trabalho socialmente projetada nas mulheres implica o aumento e a resolução das tarefas domésticas, bem como o cumprimento das responsabilidades profissionais enquanto se têm os filhos em casa. A partir da universidade (Universidade de Cádiz, Espanha), tem havido uma tendência para fazer progres-



sos no trabalho telemático, melhorando as condições através da regulação do horário de trabalho e tornando os horários mais flexíveis (E13-Univ-Es).

As meninas, adolescentes **grávidas** e mulheres (especialmente das populações indígenas ou com deficiência) têm tido tradicionalmente um nível de exclusão mais elevado no sistema educacional. Durante a emergência sanitária, a situação agravou-se, sendo mais grave em situações de pobreza e superlotação. Foram implementadas estratégias para identificar onde se encontram e estabelecer mecanismos para a sua reincorporação, com resultados animadores tanto a partir de redes interinstitucionais como de líderes estudantis, que se tornaram fundamentais como fonte de informação ou como geradores de projetos. A chave é não perder o vínculo. No caso da educação privada, muitos casos não foram reportados (E08-OG.Ed-CR).

No contexto da emergência e em termos de educação, a **violência doméstica** au-

mentou, o que infelizmente recaiu sobre o corpo e a psicologia das meninas, adolescentes e mulheres. Houve muitas denúncias, mas as vias de cuidado estão no papel com uma eficácia mínima. Nos bairros, as mulheres organizaram-se para estarem atentas e para se apoiarem mutuamente. As pessoas não esperam para ver o que o governo vai fazer, são as próprias pessoas que agem. As mulheres dinamizaram espaços de solidariedade: cozinhas comunitárias; cuidados infantis; recursos recreativos; atividades pedagógicas; dias de limpeza; e dias de limpeza espiritual-energética (E06-Univ-Co).

5.3. Aproximação por nível de ensino

A **educação inicial** é o nível com mais desafios na região e isso se agrava com a crise. Nos últimos anos, tem havido uma melhoria na subetapa dos três aos cinco anos, que vem ganhando importância, especialmente na transição para o nível primário. A subetapa correspondente aos

“ A menos que tentemos remediar com muito financiamento e políticas claras, os mais afetados são, sem dúvida, a educação inicial e, sobretudo, a população com menos recursos econômicos, porque infelizmente esta fase ainda é mais um privilégio do que um direito. ”



três primeiros anos é menos frequentada, com muitas diferenças entre países, dependendo dos programas educacionais; das abordagens; dos recursos econômicos, que continuam a ser um fator-chave na frequência de programas de educação infantil nestas idades; do local de residência, porque a cobertura é muito menor nas áreas rurais; da possibilidade de ter propostas relevantes baseadas na origem etnolinguística; da situação de serem pessoas deslocadas, com deficiência; ou do gênero, etc.

Embora a COVID-19 afete todas as pessoas, as consequências não são as mesmas para todas. Sem dúvida, as populações mais vulneráveis estão sofrendo muito mais severamente os efeitos desta crise. "A menos que tentemos remediar com muito financiamento e políticas claras, os mais afetados são, sem dúvida, a educação inicial e, sobretudo, a população com menos recursos econômicos, porque infelizmente esta fase ainda é mais um privilégio do que um direito".

Apesar da priorização das **etapas obrigatórias** em que se registraram progressos notáveis, as deficiências que se têm arrastado serão agravadas, por exemplo, a conclusão da escola primária, o salto para o ensino secundário e a sua conclusão nas populações rurais e indígenas.

No **ensino secundário**, a principal lacuna é a cobertura tanto a nível rural como urbano. Mais uma vez, os fatores econômicos continuam sendo importantes, porque ao existir menor cobertura pública, há

uma maior dependência da capacidade das famílias.

Quanto ao **gênero**, a paridade no acesso foi alcançada, com meninas entrando na escola secundária a uma taxa mais alta do que a de meninos, sendo as taxas de abandono escolar mais elevadas para meninos do que para meninas.

O impacto da pandemia provoca um **risco substancial de retrocesso**, tanto no acesso quanto no aumento do abandono. É pouco provável que as meninas e os meninos que tiveram o seu processo de aprendizagem interrompido regressem, com graves consequências em termos de proteção infantil. Implica um aumento do trabalho infantil, que na América Latina estava se reduzindo em grande medida; maior risco de gravidez na adolescência, casamentos precoces ou forçados; repercussões emocionais e psicossociais; por exemplo, na Espanha, os pediatras alertam para as implicações na saúde mental das crianças. Há também riscos para a qualidade da educação, porque muitos aprendizados importantes para níveis subsequentes não foram desenvolvidos (E42-Coop.Int).

Para a **primeira infância** significou a perda de processos de estimulação, que não puderam ser replicados em casa por várias razões: ausência dos pais e das mães e falta de conhecimentos. A educação a distância nesta faixa etária foi aplicada de forma limitada (E47-OI).



5.4. Estudantes em situação de mobilidade humana

São necessárias políticas diferenciadas, que não excluam e que respeitem a diversidade. Não deixar ninguém para trás [o slogan dos ODS] pressupõe políticas de ação afirmativa. **É preciso um investimento, e não uma adaptação curricular.** Estou falando das crianças que chegam ao país [Equador] vindas da Venezuela, da Colômbia. Aqui têm de se adaptar culturalmente e também ao nosso currículo, porque são diferentes. Portanto, sim, parece-me que há um esforço importante a ser feito (E36-Red.Int).

"Na minha zona escolar [México] também apoiamos **abrigos** com estudantes vindos de outros Estados, esta modalidade de atendimento chama-se Educação Migrante". Vivem em condições desfavoráveis e os desafios são multidimensionais. Não é possível falar de inclusão e equidade quando existem desigualdades muito marcadas (E18-OG.Ed-Mx).

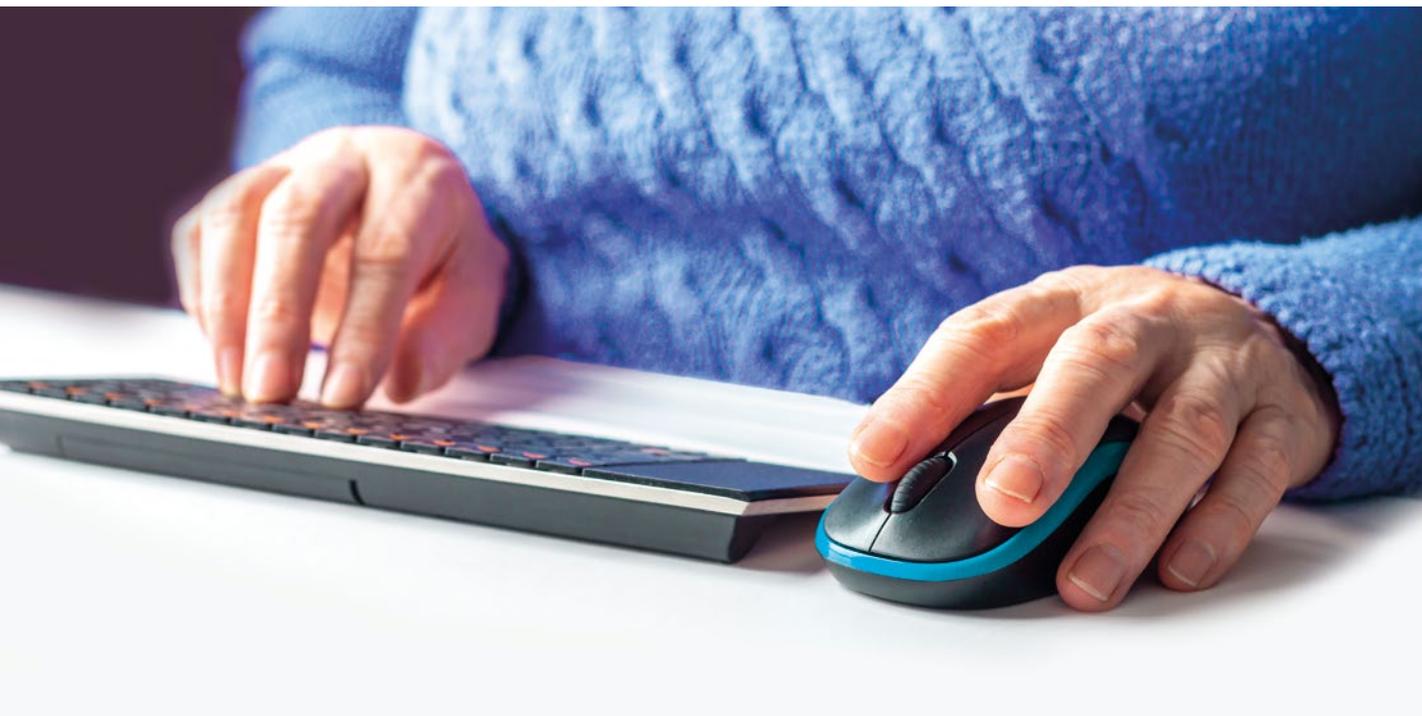
Tomaram-se medidas para apoiar a continuidade da educação dos estudantes numa situação de mobilidade humana, uma questão que suscita profunda preocupação em vários países. Observam-se esforços muito importantes nos últimos anos que levaram a mudanças importantes, por exemplo, **para deixar de exigir certidões de nascimento ou documentação regulamentar** que os impedisse de entrar na escola, mas isto não resolve o problema por várias razões. A própria si-

tuação de mobilidade faz com que as crianças percam o interesse em ir à escola e prefiram ficar com os seus pais, a menos que seja uma obrigação nos centros de acolhida, como acontece no México; as condições e a atenção que recebem não estão orientadas para recuperá-los e mantê-los no sistema, mas sim para "cumprir o programa"; se estiver associada às **cadeias migratórias** cujo interesse é chegar aos Estados Unidos, a situação torna-se muito mais complicada e não há uma resposta (E15-Indp-Mx).

Na República Dominicana, os migrantes provenientes da Itália, uma vez que trazem dinheiro, não têm problemas. Mas os haitianos estão em desvantagem. Por lei, foi-lhes permitido entrar nas escolas, contudo, um número muito grande é deixado de fora e, em geral, o tratamento que recebem não é bom porque existe um sentimento anti-haitiano, apesar de existirem centros que trabalham para combater esta mentalidade. Este ano, nenhum haitiano entrou no sistema educacional por não ter tido forma de obter um conjunto de documentos, nem no Haiti nem aqui (E28-ONG-RD).

5.5. Educação de jovens e adultos

Argumenta-se que na América Latina e Caribe, apesar de terem alcançado realizações significativas e progressos substanciais, persiste a **acuna intergeracional** na alfabetização de jovens e adultos, sendo a situação menos favorável para os adultos, e com uma distribuição desigual



entre países e populações. No grupo que ainda não atingiu o nível primário, a maioria são mulheres e pessoas com 50 anos ou mais. Atualmente, é comum que as meninas sejam retiradas do sistema educacional para fazer o trabalho doméstico e de cuidados depois de completarem a escola primária.

O esquema operativo para o cuidado de jovens e adultos em **situação de analfabetismo**, implica dificuldades ligadas à dispersão geográfica, ruralidade e difícil acesso às localidades indígenas; condições que durante a pandemia travaram a maioria dos serviços perante a obrigação de observar medidas relacionadas com a mobilização. Neste sentido, o maior desafio é a comunicação com pessoas de áreas rurais e em algumas localidades semiurbanas. A telefonia móvel foi uma grande ajuda para manter a ligação, mas

insuficiente para continuar os processos educacionais, uma vez que se tornava mais complexo pelo analfabetismo digital, falta de dispositivos e falta de conectividade.

A **prioridade** na educação de jovens e adultos reside em conhecer, compreender e responder às suas necessidades, que geralmente se concentram na subsistência e, em alguns casos, na sobrevivência. As respostas precisam de ser contextualizadas para alcançar assertividade e pertinência, o que implica autonomia do trabalho pedagógico e flexibilidade dos sistemas educacionais.

Os jovens e adultos que não alcançaram qualquer nível de ensino, para além do analfabetismo digital e das condições de pobreza ou pobreza extrema, e que tiveram que apoiar as suas filhas e filhos nos



processos educacionais, puseram em evidência a importância de apoiar a educação deste grupo populacional.

A DVV International, na qualidade de único parceiro para o desenvolvimento centrado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), insta os governos e os atores internacionais a proporcionarem aos fornecedores da EJA (organizações públicas, privadas e da sociedade civil e respectivo pessoal) os recursos necessários para mitigar os efeitos da emergência sanitária; apoiar as redes nos seus esforços de defesa do apoio público para enfrentar a crise; não utilizar a crise como pretexto para implementar medidas conducentes à redução dos espaços para a sociedade civil; e, garantir que as estruturas existentes sejam utilizadas em vez de estabelecer mecanismos paralelos (E39-Coop. Int).

O "Estudo Comparativo sobre a Situação e Estratégias de Resposta da Educação de Jovens e Adultos perante a Pandemia da COVID-19 nos Países Andinos e Latino-Americanos", entregue pela DVV International por ocasião do V Encontro Andino (dezembro de 2020), destaca a contribuição da educação comunitária, de organizações da sociedade civil e das igrejas, bem como a necessária complementaridade entre setores. Deixa claro que a EJA não é uma prioridade educativa nas decisões das autoridades. Aponta que as graves consequências em termos de saúde, alimentação, economia e educação afetaram profundamente este grupo populacional. Enquanto a virtualidade "tranquilizava" alguns, famílias, professores e

estudantes viveram momentos de grande angústia devido às necessidades tecnológicas geradas pelas medidas tomadas pelos governos, que não contemplaram a universalidade da Internet ou a dotação de dispositivos, nem a atenção sustentada das necessidades básicas.

No México, foi **extremamente difícil a comunicação** entre educandos e o assessor educativo (figura solidária não qualificada que é habilitada através de um curso de quatro semanas), e entre este e os seus formadores ou orientadores. Até a data, conseguiram-se recuperar 25% dos assessores, porque não têm telefone nem Internet. São figuras locais, na sua maioria mães que trabalham em casa e no tempo livre dão sessões de educação para adultos com uma retribuição econômica mínima. Nos grupos de alunos e assessores, a proporção de mulheres (65%) supera a dos homens (35%).

Aqui no México, existe uma **diferença muito marcada entre as populações indígenas e o resto das populações rurais**. Temos muitas comunidades indígenas nas quais não é possível chegar de carro, é preciso caminhar durante várias horas, e quando se chega à comunidade não há serviços, nem eletricidade, nem luz, e muito menos telefone. Ao contrário das localidades rurais que têm um pouco mais de desenvolvimento de infraestruturas, as nossas comunidades indígenas estão ainda muito atrasadas (E16-OG.Ed-Mx).

No caso de **pessoas privadas de liberdade**, os serviços educacionais são re-



lativamente poucos, mas existem e são promovidos em vários estados da República, durante a pandemia tiveram que ser suspensos (...), o assessor educativo é um preso que está disposto e é capaz de realizar sessões para que os seus companheiros possam ter aulas do ensino primário ou secundário. Há muito poucos assessores porque é um ambiente muito difícil. Temos também os nossos assessores, homens e mulheres, dependendo se é uma prisão masculina ou feminina, que vêm e fazem a sua sessão semanal ou a cada dois ou três dias com círculos de estudo formados nestes lugares (E16-OG. Ed-Mx).

Na medida do possível, foram desenvolvidos processos de formação a distância na área de educação de jovens e adultos. A oferta de formação on-line foi mantida, mas a procura diminuiu significativamente durante a emergência. O maior desafio foi a avaliação da aprendizagem, por exemplo, no final dos 8 ou 10 módulos para concluir o nível primário. A fim de atingir a maior população possível, o Instituto Nacional para a Educação de Adultos do Ministério da Educação Pública (SEP)

produziu unidades de aprendizagem em línguas indígenas que foram transmitidas em estações de rádio comunitárias e os roteiros foram traduzidos por formadores indígenas. Para a população de língua espanhola do setor rural, os roteiros foram transmitidos através de rádios regionais de algumas zonas do país. Também trabalharam com organizações ao serviço de pessoas com deficiência. É fundamental fortalecer o tecido comunitário (E16-OG. Ed-Mx).

A iniciativa de educação técnica destinada aos setores vulneráveis implementada pelo Centro CIF Poveda na República Dominicana prosseguiu durante a emergência com uma modalidade de ensino a distância. Os projetos são criados pelos estudantes de acordo com as necessidades da comunidade, eles são os protagonistas e os professores acompanham-nos. O projeto sobre a poluição sonora foi bem recebido pelas famílias e envolveu até mesmo a polícia. Conseguiram que neste bairro ninguém aumentasse o volume da música durante o horário escolar (E-28-ONG -RD).

“ O esquema operativo para o cuidado de jovens e adultos em situação de analfabetismo, implica dificuldades ligadas à dispersão geográfica, ruralidade e difícil acesso às localidades indígenas.”



5.6. Educação em contexto hospitalar

Têm sido feitos esforços para acompanhar e prestar atendimento telemático através das salas de aula em hospitais. Levando em consideração que um dos eixos é a resiliência, no contexto da emergência sanitária, **tentou-se** dar continuidade aos processos através da modalidade a distância com visitas ocasionais para apoio emocional.

5.7. Estudantes em situação de risco

O projeto "Em Família Para Crescer" (Portugal), implementado pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC), uma organização da sociedade civil, contribui para a redução do número de crianças, adolescentes e jovens em risco ou perigo, promovendo a sua reintegração social e familiar.

O projeto tem um duplo objetivo: **recuperar e prevenir**. Através do Centro de Desenvolvimento e Inclusão Juvenil, são realizadas intervenções em situações de emergência perante adolescentes e jovens desaparecidos ou explorados sexualmente, com especial atenção para aqueles que estão em fuga. O Centro de Educação e Formação promove o desenvolvimento de competências pessoais/sociais, bem como a aquisição de conhecimentos no campo escolar/profissional e o reforço de conhecimentos teóricos e práticos para os atores sociais. O Centro

de Apoio Comunitário centra-se na prevenção de situações de risco em comunidades localizadas em contextos adversos. Integra projetos de educação e formação para a inclusão, a parentalidade de rua e a Bolsa VIP (Vivacidade, Inovação e Participação). Além disso, promove o trabalho em rede e potencializa sinergias para lutar contra a exclusão social.

Entre as práticas inspiradoras registra-se a abordagem da situação de marginalidade dos **meninos de rua**, abrindo o caminho para a sua inserção na família e na comunidade. As atividades giram em torno de seis subsistemas que interagem ao longo do processo de intervenção: a criança de rua; a família; a comunidade para onde fogem; a comunidade de residência; a equipe de intervenção; e a rede de apoio. Os professores que fazem parte das equipas têm um contato privilegiado com a criança/jovem, partindo da realidade (rua), para que apreendam os conteúdos escolares e se sintam motivados para se reintegrarem na escola. Para aqueles para quem a escola já não era uma opção, foi criado um programa de Formação Profissional em Exercício para jovens e famílias, contribuindo para a sua integração no mercado de trabalho. Como resposta de acolhimento transitório para crianças que queriam sair da rua, mas não podiam regressar imediatamente às suas famílias, foi criada a Residência de Transição (E26-ONG-Po).

Na República Dominicana, apesar de contar com uma boa lei de educação, nem todas as crianças podem ter acesso à escola e na pandemia a situação se agra-

vou. Não se contratou internet, utilizou-se a televisão, mas o **nível de marginalidade é muito alto**, "70% é o que chamamos 'chiripero' (biscateiro), é trabalho informal, estas pessoas têm muito poucos recursos, um nível muito baixo, portanto, nem sempre podem ter uma televisão em casa. Além disso, o problema da eletricidade é muito grave e significa que os aparelhos que as pessoas compram sempre queimam quando há uma alta voltagem". Preferem utilizar o WhatsApp porque podem comprar "pacotes". Os alunos entram quando a aula lhes interessa, e em outros momentos saem. Muitos estudantes não foram à escola porque os pais estão trabalhando fora e a criança é deixada sozinha. Alguns pais pagam professores particulares como "sala de trabalhos de casa", mas ao não entrarem nas horas das aulas a criança não fica registrada no sistema. A estratégia de apoio à família não se materializa porque os pais estão longe de casa e uma porcentagem são analfabetos (E28-ONG-RD).

5.8. Alunos com deficiência

5.8.1. Organizações de pessoas com deficiência

A Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência (IDA) destaca que:

Antes da emergência sanitária, as políticas educacionais não eram 100% inclusivas; os que frequentavam a escola eram poucos e recebiam apenas alguns anos de educação. Os progressos

na educação inclusiva foram insuficientes. Durante a pandemia, percebemos que o que poderia ter prevalecido, as boas práticas, tinham regredido, uma vez que o novo normal de educação depende em grande medida do acesso a plataformas de Internet, que não são acessíveis. Isto fez com que as desigualdades aumentassem. Outra nova lacuna é o ensino a distância e on-line; a falta de intérpretes de língua de sinais, o confinamento e a falta de tecnologia, entre outros aspectos, são agora novos desafios a serem considerados (E37-Red.Int).

Por isso se recomenda:

Melhorar a participação significativa de todas as partes interessadas, incluindo pais e mães, líderes religiosos, membros da comunidade, pessoas com deficiência e as suas organizações representativas (OPD), bem como grupos de jovens e grupos pouco representados, tais como indígenas, migrantes, afrodescendentes, entre outros, na elaboração, desenvolvimento e implementação de planos de resposta de emergência e planos de recuperação.

É fundamental a participação destes atores para reduzir a falta de visibilidade, a exclusão, a estigmatização e a discriminação dos grupos marginalizados, principalmente através de atividades de sensibilização, do desenvolvimento de materiais informativos de comunicação, e da preparação do sistema de apoios e acomodações razoáveis necessários para chegar a todas





as pessoas e não deixar ninguém para trás (E37-Red.Int).

E, conclui afirmando:

A educação, o ópio do povo [sic], representa os alicerces do desenvolvimento e o pilar sobre o qual se baseia a inclusão laboral. É um direito que tem impacto na vida de todas as pessoas com deficiência e os orçamentos de Estado devem garantir o investimento nesta área estratégica para permitir, especialmente, aos países em desenvolvimento, construir um futuro promissor no qual a educação desempenhe um papel importante na implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, à luz do Artigo 24º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD), juntamente com o Objetivo de Desenvolvimento

Sustentável número 1. Será então que conseguiremos verdadeiramente acabar com a pobreza. Sem investimento público, a inclusão não será possível (E37-Red.Int).

A Rede Ibero-Americana de Organizações de Pessoas com Deficiência e suas Famílias (RIADIS), recomenda:

- Os governos devem realizar ações destinadas a abordar e valorizar a diversidade, como planos de conectividade em áreas rurais para permitir a interconexão de pessoas das comunidades indígenas.
- Além disso, os governos devem distribuir dispositivos móveis com características de acessibilidade para todos os tipos de deficiências.



- Os instrumentos ligados ao desenho universal para a aprendizagem devem ser mais divulgados.
- Além das salas de aula virtuais, é necessário aprofundar as estratégias educacionais que são utilizadas através dessas plataformas. Foi provado que os longos períodos de isolamento social de crianças e as aulas virtuais lhes causaram danos e estados emocionais que as prejudicaram. A virtualidade foi necessária, mas as crianças não devem perder o contato presencial nas aulas, já que os danos educacionais produzidos por esta pandemia causarão graves consequências nas idades mais avançadas, que serão difíceis de serem recuperadas em termos de educação (E38-Red.Int).

5.8.2. Educadores de pessoas com deficiência

A ICEVI Latinoamérica, organização regional do Conselho Internacional de Educadores de Pessoas com Deficiência Visual, destaca que:

É preciso desenvolver ações nas áreas rurais para apoiar meninas e jovens com deficiência, cuja educação sofre atrasos porque são obrigadas a assumir papéis relacionados com as tarefas domésticas. As ações devem ser dirigidas às famílias, para conscientizar sobre a importância de priorizar a educação e os benefícios que ela implica para o futuro. (E31-Red.Int).

5.8.3. Uma coalizão regional

No caso das pessoas com deficiência, que são aquelas em quem a Rede Regional de Educação Inclusiva na América Latina (RREI) centra o seu trabalho, as lacunas no acesso e na qualidade da educação aumentaram, e a ação estatal não foi suficiente para eliminar as barreiras históricas e emergentes. Cabe destacar que muitos dos obstáculos enfrentados por este grupo durante a pandemia da COVID-19 já existiam, pois trata-se de um coletivo que tem sido historicamente discriminado no sistema educacional (dada sua característica rígida e homogeneizadora), não só no acesso às instituições de ensino, mas também nas formas de estar na escola.

Em primeiro lugar, nos países da nossa região, a educação virtual tem problemas de acessibilidade. Em muitos casos, as plataformas virtuais contêm informações que não podem ser lidas por leitores de tela. Em geral, os materiais de estudo não foram fornecidos em formatos alternativos (língua de sinais, Braille, leitura fácil). As dinâmicas de sala de aula e os modos de comunicação não levaram em conta as características e os interesses das pessoas com deficiência. Também não foi prestado apoio para a utilização destas plataformas por aqueles que não estavam habituados a utilizá-las. Isto resultou na perda de contato de muitos deles com a escola. Embora esta questão não tenha afetado apenas os estudantes com deficiência, os obstáculos particulares que enfrentam por falta de apoio e acomodações, e o aumento do tempo de dedicação das suas famílias na sua educação devido à *desresponsabiliza-*



ção das escolas em relação aos seus filhos e filhas, têm um impacto desproporcional sobre este grupo. Este impacto agrava-se quando a deficiência se cruza com outras identidades vulneráveis.

Em segundo lugar, em países como a Argentina, no início da pandemia, o trabalho do pessoal de apoio à inclusão foi interrompido devido a dificuldades nas viagens, no trabalho a distância, e no pagamento dos honorários, o que foi particularmente grave, porque os professores que estão em sala de aula muitas vezes se afastam da educação dos alunos com deficiência, considerando-os erroneamente como estudantes da responsabilidade do pessoal de apoio ou "especialistas". Isto significou que durante semanas, os estudantes e as suas famílias ficaram sem recursos de apoio, ou com incertezas sobre a continuidade desses benefícios.

Em alguns casos, o modo virtual também aumentou a desarticulação entre equipes escolares, equipes de apoio e famílias. Tornou-se ainda menos claro do que em tempos normais, quem de fato ensina, quem avalia e quem implementa medidas de acessibilidade e apoio a pessoas com deficiência. Se as escolas tivessem desenvolvido previamente dinâmicas de trabalho colaborativo e interações mais funcionais, nesta situação, teriam havido mais ferramentas para pensar em propostas pedagógicas e didáticas que favorecessem a inclusão.

Outro grande problema, particularmente para as pessoas com deficiência que vivem na pobreza, foi a falta de conectivi-

dade, acesso à Internet e dispositivos eletrônicos. Embora a maioria dos países da nossa região tenha implementado modalidades de ensino através da rádio, televisão, entrega de documentos em domicílio, entre outros, estas não foram suficientes para resolver o problema.

A pandemia possibilitou problematizar um argumento amplamente utilizado nos sistemas educacionais da região para legitimar a exclusão das pessoas com deficiência: o da falta de preparação. É muito frequente as escolas rejeitem a admissão ou continuidade de estudantes com deficiência com o argumento de que não foram capacitados para educá-los, que não dispõem de recursos, etc. Esta pandemia ensinou-nos que, como professores, vamos enfrentar circunstâncias inesperadas, e que o nosso dever é sempre oferecer uma educação de qualidade, dar o melhor de nós e adaptar-nos às exigências dos novos desafios. E este confronto com o inesperado permite ativar a criatividade, refletir criticamente sobre o nosso trabalho e repensar o propósito da educação nas sociedades marcadas pela desigualdade e pela injustiça. (E30-Red.Int).

5.8.4. A cooperação

A Rede Intergovernamental Ibero-Americana de Necessidades Educacionais Especiais (RIINEE) é composta pelos departamentos responsáveis pela educação especial e inclusão educacional nos

ministérios e secretarias de Educação da região.

A RIINEE destaca que tem havido uma grande escassez de acesso aos recursos tecnológicos e de acessibilidade. Além disso, coloca a lacuna digital em duas áreas: a de oferta de provedores de Internet e a de recursos tecnológicos de *hardware* sobre os quais implementar o trabalho diário.

Às inúmeras deficiências de acessibilidade acrescenta-se a irrupção da COVID-19, com consequências reconhecidas pelo corpo docente, tanto no ensino *online*, como no apoio a pessoas com deficiência, gerando uma lacuna educacional e social.

Acreditamos que esta falta de equidade e inclusão foi revertida pela magnífica disponibilidade dos técnicos que trabalham nos diferentes ministérios, e pudemos constatar em dois espaços dos quais participamos: a Cúpula Ibero-Americana de Ministros e Ministras da Educação (realizada virtualmente em Andorra), onde cada um dos responsáveis dos países comentou, em termos gerais, a situação da COVID-19, referindo-se também à inclusão e equidade no sistema educacional, no qual os esforços feitos pelos governos têm sido verdadeiramente notáveis, especialmente no que se refere a equipar e fornecer serviços aos estudantes em risco de exclusão, não só em termos de acessibilidade nos espaços dedicados à Internet, mas também revertendo esta situação através de diferentes meios de comunicação como televisão, rádio e rádios comunitárias. Es-

tas ferramentas analógicas, que talvez em outros lugares estejam no baú das recordações, tiveram aí um valor especialmente relevante. Portanto, nem tudo são contras, mas também devemos olhar para os prós decorrentes das necessidades que surgiram com a pandemia, e como a adaptabilidade do contexto dos diferentes países ao seu próprio espaço físico foi muitas vezes admirável. (E44-Red.Int).

A Fundação Internacional e Ibero-americana para a Administração Pública e Políticas Públicas (FIIAPP) intervém no Equador e no Paraguai através do programa europeu "*Bridging the Gap*" (Reduzindo distâncias).

Além de identificar deficiências em termos de infraestruturas, conectividade, acessibilidade, falta de formação de professores, destaca que:

Não há falta de vontade política, há muito desconhecimento sobre o que significa realmente educação inclusiva, muitas vezes há ações que são entendidas como educação inclusiva, mas na realidade vão contra os princípios do artigo 24º da Convenção, Comentário Geral nº 3 e vão mais no sentido da segregação das crianças com deficiência. É necessário trabalhar em quatro pilares: esclarecer o que é a educação inclusiva e a mudança social que esta implica; informação baseada em indicadores reconhecidos internacionalmente; a partir da perspectiva de não deixar ninguém para trás, facilitar a entrada de



grupos marginalizados; investir nos professores; e promover a mudança social através de campanhas de comunicação (E45-Coop.Int).

A fim de não fomentar a segregação, um dos primeiros princípios a ser ensinado é «do not harm» (não prejudicar, não causar dano), que é válido para o trabalho de cooperação internacional, governos ou ONGs (E45-Coop.Int)



5.8.5. Contribuições de alguns países



URUGUAI

A partir da emergência sanitária e no contexto da crise social que se seguiu, a principal contribuição do projeto "Articuladores de Inclusión en Territorio" (AIT)

consistiu em acompanhar e assessorar equipes educacionais no processo desafiador de promover a continuidade do vínculo educacional de todos os alunos, com especial ênfase nos estudantes em risco de exclusão, como é o caso das pessoas com deficiência.

Desde o início, a equipe da AIT considerou oportuna a tarefa de coletar material criado com base em critérios de acessibilidade cognitiva (informações com pic-



togramas e em formato de leitura fácil) e de acessibilidade comunicacional (audio-visuais com interpretação em língua de sinais uruguaia), e sobre as características da situação de emergência sanitária para trabalhar com os estudantes: o que é a COVID-19; quais são os sintomas; o que devemos fazer; o que é; e o que implica o isolamento, entre outros (E29-OG.Ed-Uy).



REPÚBLICA DOMINICANA

Os esforços concentraram-se nas respostas de ajuda humanitária, garantindo o acesso da população com deficiência a programas de apoio desenvolvidos pelo Estado em conjunto com organizações da sociedade civil, que trabalham com recursos do orçamento nacional. O foco tem sido manter uma abordagem de equidade e inclusão, distanciando-se do assistencialismo, através de mudanças estruturais, coordenação e acompanhamento de políticas de proteção social porque "em muitos países da América Latina, os programas de transferência condicionada não quebraram nenhum ciclo de pobreza".

Na educação, o apoio dos meios de comunicação tem sido importante para a modalidade virtual. As aulas são transmitidas, mas os desafios em termos de inclusão são muito fortes, por exemplo, os intérpretes de língua de sinais nem sempre estão disponíveis. A partir da coordenação da educação inclusiva e especial, foram feitos

esforços para garantir o acompanhamento com professores de apoio para orientar as famílias, porque muitas vezes não têm tempo nem possibilidades. Foi anunciada a abertura de um canal de educação especial e de um centro de recursos para a inclusão que trabalhará a nível nacional. "É um quebra-cabeças complicado que é muito difícil de montar", e foi uma época de mudança de governo e de chegada de novas autoridades (E27-OG.Disc-RD).



CHILE

Devido à urgência e gravidade da crise sanitária, as políticas de educação implementadas têm sido de natureza genérica, sem poder (até agora) abordar em profundidade as necessidades particulares dos grupos mais vulneráveis. Neste contexto, a responsabilidade pela inclusão educacional tem dependido de cada instituição de ensino e de cada professor.

No Chile, as pessoas com deficiência representam 16,7% da população e estão sobre-representadas nos estratos de rendimento mais baixo, que tiveram maiores dificuldades no acesso às aulas, uma vez que tiveram que assumir outras responsabilidades dentro de casa ou carecem do que a literatura considera serem competências



básicas de aprendizagem à distância ((competências críticas para o ensino a distância, condições materiais do lar e apoio familiar).

Também afeta a tendência para um aumento do número de desistências, o que responde a uma falta de conexão com a comunidade educativa, à falta de recursos para ter acesso ao material produzido pelos professores e à possibilidade das crianças e adolescentes terem de sair prematuramente para trabalhar no mercado informal, para poderem apoiar a economia familiar. A taxa de desistência prevista para 2020 situa-se entre 2,8% e 5% no final deste período (Centro de Estudos do Ministério de Educação do Chile).

As contribuições da sociedade civil são muitas e variadas. Um exemplo é a Fundação Descúbreme (Chile) para promover a inclusão de pessoas com deficiência, que destaca entre as suas contribuições a capacitação profissional; cursos para profissionais da educação ministrados com metodologia de sala de aula invertida¹⁷; um modelo em que o professor permanece como guia e os alunos assumem um papel ativo com atividades síncronas e assíncronas; e trabalho autónomo (E34-OI|ONG-Ch).

A população com deficiência é uma das mais afetadas, pois sem a pandemia tem indicadores socioeducacionais piores do que a população sem deficiência. No entanto, não podemos ignorar o fato de que a pandemia também nos ensinou algumas lições importantes, como o valor do traba-

lho dos professores; a importância da saúde mental na educação; a necessidade de respeitar os ritmos de aprendizagem e de envolver a família neste processo; e a necessidade de desenvolver competências e competências tecnológicas. Na acessibilidade universal existe um conceito relevante: a cadeia de acessibilidade. Não é possível pensar em educação inclusiva sem saúde inclusiva, não é possível chegar a um estabelecimento de ensino sem transporte acessível, nem é possível utilizar recursos educacionais sem acesso às tecnologias da informação. (E03-OG.S-Ch).



PORTUGAL

Em Portugal, 99% dos alunos com dificuldades estão na escola normal. Esta é uma das taxas mais altas a nível mundial. O aproveitamento na educação inclusiva deve-se a um grande investimento em professores de educação especial (7.500 estão presentes nas escolas portuguesas). A sua formação adicional (360 horas) ajuda a diferenciar melhor o currículo e a proporcionar oportunidades mais inclusivas a todos os alunos.

A chave é aprender a trabalhar com as diferenças para que elas não se transformem em desigualdades na educação e, portanto, em desigualdades sociais, produzindo um círculo vicioso que é difícil de quebrar. "So-

¹⁷ Modelo pedagógico também conhecido como sala de aula invertida (*Flipped Classroom*)

mos diferentes e isso é muito bom, mas ser desiguais é horrível". Por isso, é importante aprender a olhar para o melhor de cada pessoa (E25-Indp-Po).



PANAMÁ

O *Instituto Panameño de Habilitación Especial* (IPHE) assinala que a pandemia tornou a desigualdade mais visível, apesar das leis existentes, e que é necessário quebrar o modelo e gerar mudanças orientadas para um programa de desenvolvimento nacional para abordar necessidades urgentes, tais como educação, saúde, nutrição e telecomunicações, entre outras, com a participação de todas as forças vivas da sociedade.

Entre os desafios prioritários estão a criação e elaboração de ferramentas e programas de recuperação: livros de exercícios temáticos (em formato de leitura fácil), acessíveis, adaptáveis às necessidades de apoio educativo dos estudantes que os necessitem, um plano de acompanhamento e tutoriais bem estruturados para garantir a continuidade da aprendizagem (E20-OG.Ed-Pa).



PARAGUAI

Deve ser garantido o acesso da população com deficiência às plataformas que o Ministério da Educação possa implemen-

tar. É necessário um tratamento especial, diferenciado e adequado.

"As pessoas portadoras de deficiência psicossocial ainda estão em estado de isolamento. Há quem ainda esteja isolado, quase ninguém sabe da sua existência, exceto por alguma denúncia que seja feita".

A Direção Geral da Educação Inclusiva ofereceu cursos de capacitação para que muitos professores estejam cientes da inclusão (E21-ONG-Py).



MÉXICO

A igualdade de oportunidades é uma dívida pendente. Para dar um exemplo, o estado de Jalisco implementa a estratégia "Recrea, Construyendo Estrategias para la Igualdad" que, através das Comunidades de Aprendizagem na e para a Vida, promove a melhoria da qualidade nos processos de aprendizagem. Na linha de apoio às famílias com material escolar, uniformes e sapatos, durante o período da pandemia, felizmente a entrega foi cumprida, exceto nos Centros de Apoio Múltiplo, que são escolas para estudantes com deficiência.

A Lei Geral da Educação (Artigo 7.º, seção II) estabelece que a educação especial estará disponível para todos os tipos, níveis, modalidades e opções educacionais, mas na realidade apenas se conseguiu captar a atenção de 10% a 12% das escolas.



Manter o contato com alunos com deficiência através de meios como celulares é quase impossível, porque algumas famílias carecem de recursos, ou porque é necessário um sistema de comunicação específico. No primeiro caso, foram feitas visitas domiciliares, e no segundo caso, os pais ou tutores foram contatados.

Recomenda-se um processo operacional atualizado para o cuidado dos estudantes com deficiência e graves dificuldades comportamentais, de comunicação e de aprendizagem. O documento Orientações Gerais para o Funcionamento dos Serviços de Educação Especial (2006) utiliza termos que não estão em consonância com as atuais políticas educacionais. É necessário harmonizar com as Normas de Controle Escolar de 2019, a Lei Geral da Educação e as normas internacionais. Além disso, devem ser incorporadas ações para lidar com a distância ou qualquer ameaça (E18-OG.Ed-Mx).



ESPANHA

Os grupos populacionais mais vulneráveis têm sido as pessoas com deficiência e com menos recursos econômicos. Além da lacuna digital, as barreiras vieram do próprio medo. O Secretariado para Políticas de Inclusão da Universidade de Cádiz gerou recursos, assessoramento e orientação tanto para o pessoal docente quanto para os estudantes. O cenário de

emergência levou a uma mudança de um modelo de eliminação de barreiras para um modelo focado em solicitar acomodações razoáveis, às vezes em termos de adaptação curricular. Constitui um grande retrocesso, porque os avanços resultantes do trabalho a partir de uma perspectiva de Desenho Universal tinham caído diante da incerteza de como lidar com o novo cenário. (E13-Univ-Es).

O Ministério da Educação e Formação Profissional (MEFP) declara que, no âmbito das suas competências, desenvolveu uma intensa atividade a partir da declaração da pandemia da COVID-19, a fim de garantir a equidade e a inclusão do sistema educacional.

No ano letivo de 2020-2021, todas as Comunidades Autônomas (a pedido da proposta da Conferência Setorial da Educação), desenvolveram Planos de Contingência para prever a resposta educacional perante possíveis cenários de aprendizagem presencial, de aprendizagem semipresencial ou de fechamento. Estes Planos de Contingência incluem especificamente a atenção à diversidade e dão prioridade à presencialidade dos alunos mais vulneráveis nos diferentes contextos.

O ano letivo está se desenvolvendo normalmente e as escolas têm permanecido abertas. Para apoiar adequadamente a todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas de apoio educacional ou necessidades educacionais especiais, foram planejadas medidas tais como a redução de índices; promoção

de ensino compartilhado; protocolos de segurança e higiene; grupos estáveis de convivência; materiais curriculares acessíveis de acordo com o DUA; orientações específicas para grupos concretos; planos de acompanhamento socioemocional; planos de reforço de competências digital para professores e alunos; guias informativos; cartazes e infográficos nas escolas; empréstimo de materiais; coordenação com entidades sociais; orientação às famílias (gestão emocional, organização do tempo, hábitos saudáveis); e formação de professores na detecção de necessidades e gestão emocional, e sensibilização da comunidade educacional para as barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.



EL SALVADOR

Com a pandemia, as dificuldades pioraram especialmente para as pessoas com deficiência intelectual a quem, "historicamente, a educação especial as privou do seu desenvolvimento", e agora a nova lei a elimina. Os surdos também foram prejudicados, "não tiveram a mesma formação que as pessoas que ouvem, o currículo não foi desenvolvido para eles". Terminaram o ensino secundário sem saber ler e escrever, na melhor das hipóteses sabem ler e escrever, mas não conseguem se orientar na vida porque não tiveram as mesmas oportunidades de formação que as pessoas que ouvem". Mais grave é a situação de surdos-cegos e deficientes múltiplos. Ainda há um longo caminho a percorrer

antes que eles tenham as habilidades e a capacidade técnica "para poder orientá-los e reabilitá-los adequadamente".

Por razões tecnológicas, a articulação de atividades entre o Conselho Nacional (constituído por instituições governamentais), os movimentos associativos de pessoas com deficiência, as famílias e as organizações da sociedade civil tem sido limitada.

Para se conseguir a inclusão, são necessárias todas as instituições e o sistema educacional em particular, porque as leis já existem. Precisamos agir com coragem, determinação e convicção porque não devemos continuar a pedir favores. "Toda esta população é marginalizada porque os centros escolares não querem, não têm as competências e a coisa mais fácil a fazer é excluir".

Há muitas carências. As escolas não dispõem de materiais didáticos para atender à diversidade e, se existem, os professores não sabem como utilizá-los. Há boas práticas, mas não são a generalidade. A história e a experiência nos dizem que vários setores devem ser envolvidos, que se deve trabalhar com os pais, que são frequentemente o primeiro obstáculo para o desenvolvimento dos seus filhos (E11-OG.Disc-ESv).



NICARÁGUA

Na Nicarágua, as escolas não foram fechadas e implementou-se uma estratégia



pedagógica para garantir a continuidade educacional das crianças que estavam em casa. Em várias ocasiões, ocorreu a "inclusão espontânea", um cenário no qual os pais vieram e inscreveram o seu filho ou filha com deficiência sem qualquer problema.

Parte da formação de professores consiste num curso de Língua de Sinais Nicaraguense, com o apoio do Instituto Tecnológico Nacional (INATEC), que fornece competências para prestar apoio à diversidade. Além disso, através desta instituição, as pessoas com deficiência são formadas para realizarem atividades que lhes permitam ganhar uma renda (cozinha, beleza, informática, música e canto).

Cada escola de educação especial recebeu um kit de higiene. No caso dos serviços de transporte, as unidades foram desinfetadas e todas as medidas de biossegurança foram cumpridas. Além disso, foram fornecidos laptops com *software* educativo já instalado e guias de orientações para o estudo (para reforço escolar) para aqueles que não tinham acesso à Internet. Foram realizados trabalhos sobre acessibilidade arquitetônica e sinalização.

A emergência sanitária no final de 2020 foi agravada pela crise humanitária causada pelos furacões. Diante da destruição de várias escolas e famílias desabrigadas, a educação continuou sendo oferecida através de programas de televisão (E19-OG.Ed-Ni).



ECUADOR

É um pouco difícil porque os professores consideram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) uma forma de indisciplina. Também não se trata de distribuir tabletes sem ensinar como utilizá-los. (E09-Indp-Ec).

Nesta nova adaptação, houve altos e baixos. Na educação especializada havia aqueles que estavam isolados pela falta de conectividade, ou porque o professor não podia se comunicar, mas em geral o contato foi mantido por diversos meios. A vocação dos professores, do pessoal das Unidades de Apoio à Inclusão (UDAI) e dos Departamentos de Aconselhamento Estudantil (DECE) era evidente, porque não abandonaram os seus alunos, e até foram visitá-los, mesmo correndo o risco de infecção. Em abril, o Ministério da Educação começou a desenvolver diretrizes para educação especializada e educação inclusiva.

As situações emocionais foram muito difíceis, especialmente em Guayaquil, com mortes e contágios.

Apenas 30% têm acesso à Internet. Para os estudantes com deficiência visual, os programas educacionais transmitidos em mais de 1.000 estações de rádio foram muito úteis. Através da televisão são

transmitidos em vários horários. Isto não é o ideal, porque não havendo reforço dos professores, a aprendizagem não pode ser garantida. O acompanhamento e apoio do Conselho Nacional para Pessoas com Deficiência (CONADIS) foi contínuo, e foram entregues *tabletes*.

Antes da pandemia, havia 49.109 estudantes com deficiência numa população estudantil de cinco milhões (E10-EG.Disc-Ec).



BRASIL

Diante dos grandes desafios que os gestores públicos tiveram que enfrentar, as organizações da sociedade civil tiveram um papel decisivo em manter o apoio, o

diálogo e o acompanhamento durante o período de isolamento; e, posteriormente, garantir o retorno à sala de aula somente quando as condições ofereciam segurança para todos, acessibilidade às infraestruturas, assim como ao material e às atividades pedagógicas. Por outro lado, adverte-se que a complexidade do momento é usada como desculpa para que os alunos com deficiência fiquem para trás ou fora do sistema educacional (E02-ONG-Br).

Nos nossos países, a educação para as crianças com deficiência faz parte de um modelo de integração e não de inclusão, produzindo retrocessos nos processos de inclusão educacional em alguns países, como é o caso do Brasil, que em outubro passado (2020) começou a reger esquemas educacionais que já tinham sido superados, mas que o governo restaurou a partir de modelos anteriores (E38-Red. Int).



5.9. O corpo docente

O horário de trabalho de alguns professores é absolutamente exaustivo. Começam às 7:00 da manhã e terminam às 21:00 da noite, porque têm um tablete que compartilham com seus filhos. Falamos sobre o conceito de superlotação digital e, por outro lado, eles esperam até o momento em que os estudantes tenham a possibilidade de se conectar. Nem todos estão dispostos, mas a maioria está. (E08-OG.Ed-CR).

O corpo docente é silenciado. Além de todos os esforços e do cumprimento de apoio sem horários, sem terem a internet paga, etc., os

professores têm a espada de Dâmoques pairando sobre suas cabeças: correm o sério risco de perder o emprego.

Durante a pandemia, os professores também têm estado na linha de frente da contenção de alunos e famílias. As ordens foram dadas sem que eles fossem consultados, e o que aconteceu também aconteceu com os alunos, "foram tratados como pequenos peões de xadrez". Aconteceu durante a emergência e foi muito ruim porque não houve possibilidade de diálogo (E25-Indp-Po).

Nas escolas, meninos, meninas e adolescentes têm uma infinidade de problemas



sociais, familiares e econômicos. Os professores têm que realizar processos de contenção, sem ter condições dignas e tranquilas de trabalho. Existem setores da população a viver em situações de violência devido ao tráfico de drogas e gangues, e é então quando os professores lutam para manter as crianças na escola, tirando-as dessas gangues. As crianças e as mães estão ameaçadas. As autoridades têm consciência do problema, mas nenhuma ação decisiva é tomada. Os órgãos de controle limitam-se a fiscalizar o cumprimento do trabalho dos professores ou a denunciá-los. As políticas educacionais são limitadas a sancionar os professores. É complexo, ultrajante e faz perder a esperança. (E06-Univ-Co).

Com as telas, o vínculo formal professor-família tornou-se mais humanizado. Há uma maior proximidade. Se vir a sua professora através da tela, com os filhos à sua volta, vê como ela os ajuda a fazer os deveres de casa, repara que está na hora do almoço e é a sua vez de fazer o almoço e parece que todas aquelas coisas que acontecem com as mulheres são humanizantes. É visível de diferentes formas porque as famílias tiveram que perguntar aos professores como fazer isto ou aquilo, qual é a tarefa que devem acompanhar, e depois dizem: "Meu Deus, abram novamente as escolas". Viram também onde moram, se há espaço suficiente, se têm um computador ou não, se têm que compartilhá-lo. Acho que este é um lado que ainda não exploramos e que deveria ser estudado (E36-Red.Int).



“ Os órgãos de controle limitam-se a fiscalizar o cumprimento do trabalho dos professores ou a denunciá los. As políticas educacionais são limitadas a sancionar os professores. É complexo, ultrajante e faz perder a esperança. (E06-Univ-Co). ”





PARTE IV





OEI

P A R T E I V

EPÍLOGO



CONCLUSÕES

6

A diversidade da região e as desigualdades agravadas pela emergência sanitária ratificam os desafios apresentados pelo *Relatório Delors* [4] através dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e, aprender a ser, que permitem vislumbrar uma sociedade de aprendizagem na qual todas as pessoas podem aprender de acordo com suas necessidades e interesses individuais, em qualquer lugar e a qualquer momento, de forma ilimitada, flexível e construtiva que garanta saúde e sustentabilidade; resiliência e desenvolvimento; equilíbrio e bem-estar; sem que ninguém seja deixado para trás ou excluído, conforme estabelecido no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

Embora o nível ideal de progresso na edu-

cação inclusiva e equitativa não tenha sido alcançado, este marca o caminho para onde dirigir os esforços e como alcançá-lo no futuro como um imperativo moral, que nos convoca a uma ação conjunta e articulada. Em meio a uma emergência mundial, a solidariedade emerge como um eixo móvel e transversal, como a melhor e maior lição da pandemia a partir da qual a humanidade se reconhece capaz de ir além das circunstâncias, e ratifica o valor da educação além da instrução ou da transmissão de conhecimentos.

A seguir, apresentam-se os resultados do estudo quanto às realizações que proporcionam uma linha de base, que proporciona um estímulo renovado para um maior progresso em cada dimensão para alcançar uma educação inclusiva e equitativa.

“ A diversidade da região e as desigualdades agravadas pela emergência sanitária ratificam os desafios apresentados pelo Relatório Delors [4]. ”

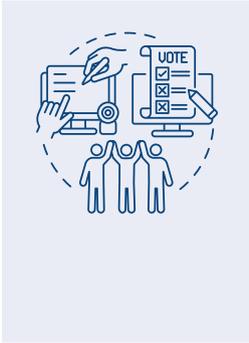




DIMENSÃO CONCEITUAL

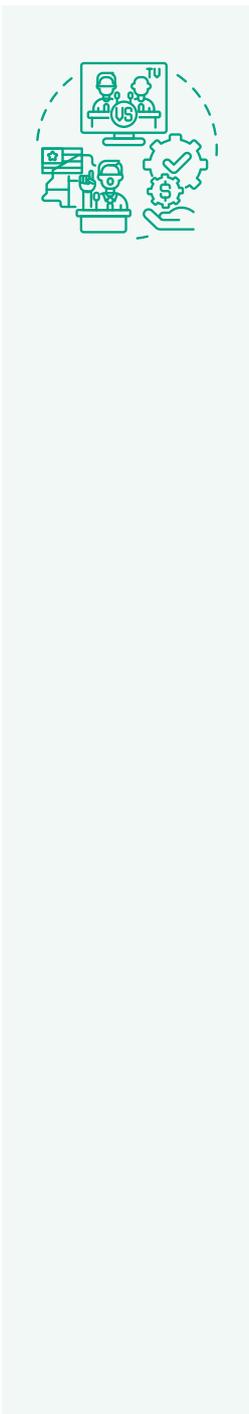
- O progresso em termos do estado documentado do processo de educação inclusiva e equitativa para alcançar todos os estudantes refere-se a leis, decretos, resoluções, políticas, programas e portarias que, ao mesmo tempo em que indicam obrigações, especificam definições. Há um compromisso de construir um acordo nacional baseado na legislação e que procura tornar o currículo nacional mais flexível, para garantir a contextualização e, por conseguinte, a relevância.
- Há um forte compromisso para manter o enfoque de equidade e inclusão centrado nos grupos mais vulneráveis e marginalizados da população. Para isso, a detecção de prioridades durante a emergência sanitária é identificada como um fator-chave, a fim de focalizar as intervenções na redução de lacunas associadas às condições socioeconômicas; grupos étnicos; gênero; ruralidade; áreas rurais e áreas de difícil acesso.
- Há uma tendência a associar equidade e inclusão com igualdade de oportunidades e flexibilidade curricular, ampliando a perspectiva da diversidade de condições pessoais a situações socioeconômicas, com abordagens multiculturais e interculturais.
- O foco nas necessidades educacionais especiais associadas ou não à deficiência tende a migrar para a necessidade de apoio educativo, que se torna um guarda-chuva amplo que considera a entrada tardia; estilos de aprendizagem; gênero; religião; alta capacidade intelectual; população indígena; nacionalidade e status migratórios; situação de pobreza; padrões de violência; cuidados educacionais em contexto hospitalar e domiciliar; transtornos do neurodesenvolvimento; e transtornos mentais.
- Há um compromisso para uma resposta pós-COVID-19 com enfoque na equidade e inclusão centrada nos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados.
- O fato de os princípios de inclusão e equidade estarem explícitos no ODS-4 aumenta a sua importância nas regulamentações de cada país, constituindo um dos avanços mais importantes porque dão visibilidade





e posicionam populações e grupos em situações vulneráveis que merecem atenção prioritária.

- A essência da dimensão conceitual reside em alcançar um acordo nacional sobre os princípios de inclusão e equidade; portanto, implica passar pelo diálogo, transversalizando a cultura, posicionando crenças e resistências, reforçando princípios teóricos para colocá-los em prática, tendo em mente que se trata de um processo dinâmico.



DIMENSÃO POLÍTICA

- Os resultados médios refletem que nenhuma das áreas consultadas para a dimensão política tem um nível de progresso inferior a 50%.
- Os princípios de equidade e inclusão estão presentes na Constituição, assim como nas legislações de educação gerais ou orgânicas. Numa porcentagem um pouco menor, em outros instrumentos jurídicos (leis específicas, regulamentos, acordos, etc.), as definições estão de acordo com as que foram formuladas na norma de hierarquia mais alta.
- A maioria dos países aponta que as prioridades definidas nas iniciativas para garantir a educação no contexto da crise da COVID-19 são orientadas por princípios de equidade e inclusão.
- Existe um elevado grau de articulação entre as políticas setoriais de educação, saúde e bem-estar social. Os outros setores nem sempre conseguem um maior envolvimento, sendo heterogêneos em diferentes países.
- As políticas educacionais inclusivas e equitativas para alcançar o ODS-4 requerem o empenho e o envolvimento de agentes políticos, tomadores de decisões e atores da educação para promovê-las. As organizações da sociedade civil e as universidades mostram níveis mais elevados de progresso, por exemplo, a educação comunitária com associações civis indígenas.
- Fizeram-se progressos na articulação de princípios e direitos na regulamentação, posicionando especificamente grupos e coletivos para garantir que o direito à educação se torne efetivo para todos e todas. Destaca-se a visibilidade dos estudantes com deficiência, seguida da igualdade





de gênero, bem como situações de ruralidade e escolaridade incompleta com porcentagens iguais.

- Na implementação de medidas jurídicas para assegurar o direito à educação inclusiva e equitativa, prioriza-se a acessibilidade ao ambiente físico. Com a presença da COVID-19, fomentou-se a continuidade dos estudos.
- A oferta de programas de formação e capacitação em educação inclusiva para a equipe dirigente e docentes (presente em todos os países), acelerou e aumentou com a pandemia, mantendo, ao mesmo tempo, o foco na formação digital para professores.
- Os marcos regulatórios são propositivos e progressistas, posicionando os princípios de equidade e inclusão como norma para o sistema educacional. Há um compromisso para fazer com que isso aconteça. Se está trabalhando em "como fazer" e o objetivo é posicionar a inclusão como um amplo guarda-chuva.
- Destaca-se a acessibilidade como um elemento claramente diferenciador na elaboração de políticas públicas, com a igualdade de gênero e as TIC como elementos transversais, e a abordagem interseccional como condição para evitar que as situações de desigualdade se tornem mais complexas.
- Aposta-se numa melhor articulação da intersectorialidade, com sinergias que evitem a duplicação de esforços, e em investimentos com orçamentos participativos num exercício de cooperação entre os diferentes níveis de governo. A integração regional da América Central é vista como um ponto de referência.
- Faz-se referência à importância de posicionar a formação de professores no Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) nas políticas públicas, em ofertas de formação relevantes que ofereçam aos professores as ferramentas para responder aos desafios da atenção à diversidade, e para cuidar das professoras e dos professores, para que os seus alunos sejam apoiados da mesma forma.
- A pandemia criou uma oportunidade para revisar e priorizar o conteúdo curricular e dar visibilidade a, além de estabelecer vínculos com os educadores em áreas distantes.





DIMENSÃO ESTRUTURAL

- O maior grau de envolvimento das organizações e entidades corresponde às agências de cooperação internacional.
- A adoção de medidas para eliminar barreiras não é generalizada, e em nenhum caso ultrapassa os 70%.
- Foram tomadas medidas para combater as barreiras socioeconômicas e culturais, com prioridade para as condições de deficiência, língua materna diferente da língua predominante e a redução da lacuna digital.
- Para ultrapassar os obstáculos mais frequentes, a atenção centrou-se nas barreiras de atitude (estereótipos, preconceitos, discriminação); nas barreiras políticas (falta de acomodações razoáveis, leis contraditórias e confusas...); e nas barreiras didáticas (competitividade, rigidez curricular, falta de conhecimento de metodologias inclusivas).
- Para garantir a continuidade educacional dos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados, em resposta à inesperada pandemia COVID-19, o ensino a distância foi implementado por diferentes meios; acomodações curriculares e definição de prioridades; transferência de recursos de aprendizagem (dispositivos eletrônicos, conectividade, bibliotecas digitais, etc.) para professores e alunos; e mecanismos de acompanhamento. Observa-se um alcance de cerca de 90% na entrega de alimentos.
- Os mecanismos mais frequentemente considerados, na perspectiva da equidade e da inclusão, no plano pós-pandêmico são assegurar a relevância do apoio educativo; diversificar a oferta educacional; readaptar os espaços escolares; garantir a conectividade e os recursos digitais para escolas, professores e estudantes; e aumentar a oferta de apoio educativo.
- Aprendeu-se a prestar mais atenção à preparação para a emergência durante os tempos de normalidade.
- Identifica-se a componente de frequência-participação como uma das principais barreiras na emergência.





- Na educação de jovens e adultos, identificaram-se três barreiras principais: a invisibilidade do seu potencial, a insegurança alimentar que leva ao adiamento da melhoria das suas condições de vida através da educação, e os efeitos psicológicos.
- O fortalecimento do tecido comunitário apoiou a continuidade da educação com princípios e ações de equidade e inclusão.

DIMENSÃO PRAGMÁTICA



- Quatro dos cinco critérios consultados sobre a dimensão pragmática - participação individual e coletiva dos estudantes, apoios educativos, atenção às diferenças através de estratégias pedagógicas por parte dos professores e oportunidades de participação em redes profissionais para a equipe dirigente e corpo docente - são desagregados por nível (primeira infância, pré-escolar, primária, secundária inferior e secundária superior) e por modalidade de ensino (geral, comum ou regular; especial, diferenciada ou especializada; intercultural bilíngue; técnica; e compensatória).
- A maioria dos países indica que os primeiros quatro critérios consultados estão presentes em todos os níveis de ensino. Existem pequenas diferenças relacionadas com estratégias para promover a participação individual e coletiva dos alunos, de acordo com a sua idade e desenvolvimento, bem como em relação ao apoio às diferenças entre estudantes, através de estratégias pedagógicas oferecidas pelos professores.
- Os apoios educativos nas escolas e outros centros de aprendizagem estão presentes em menos países e para todos os níveis.
- Em média, o nível mais alto de progresso encontra-se no nível pré-escolar.
- Por definição, a oportunidade dos professores e equipe dirigente participarem em redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas atinge a porcentagem mais baixa (55%), com uma diferença de 15 pontos em relação ao apoio às diferenças entre as alunas e





alunos, através de estratégias pedagógicas oferecidas pelos professores (70%).

- Em geral, a participação tende a ter um carácter eleitoral, com funções de representação estudantil; as abordagens variam desde a participação a nível institucional até às instâncias nacionais, abordando problemas relacionados com a situação da educação pública e espaços para partilhar experiências relacionadas com a emergência, e com uma abordagem comunitária e produtiva.
- Quanto à modalidade de ensino, os critérios da dimensão pragmática são mais representativos no ensino geral e especial.
- O quinto critério abordado a partir da dimensão pragmática refere-se à paz e à cidadania global. Indica-se um elevado nível de cumprimento na incorporação de conhecimentos teóricos e práticos relacionados com a adoção de estilos de vida sustentáveis; direitos humanos; igualdade de género; promoção de uma cultura de paz e não violência; cidadania global; e, valorização da identidade e diversidade culturais.
- Informa-se sobre práticas inspiradoras que reúnem uma variedade de vertentes e abordagens: sustentabilidade e ambiente, e igualdade de género (Andorra); multiculturalismo e interculturalidade (Argentina); currículos regionalizados correspondentes aos povos indígenas (Bolívia); erradicação da violência (Colômbia); recursos para avaliação diagnóstica (Equador); educação para a paz (El Salvador); cooperação internacional para reduzir as desigualdades e preparar os sistemas educacionais para uma resposta eficaz à emergência sanitária (Espanha); concurso nacional de governos escolares (Guatemala); conselho multissetorial (Panamá); educação inclusiva (Paraguai); educação comunitária (Peru); e educação universitária (Venezuela).
- Além de importantes e interessantes regulamentações, diretrizes e orientações, especialmente em relação à aprendizagem em casa, existem aspectos fundamentais como a autonomia curricular; modelos educacionais flexíveis; posicionamento da educação inclusiva e a inexistência de educação segregada; grupos de trabalho (Colômbia); oferta educacional para crianças com deficiência desde o nascimento até os seis anos de idade; caixa de ferramentas para a educação técnica; legislação sobre financiamento e desenvolvimento de equipes



de apoio (Costa Rica); fortalecimento do comportamento de leitura (Equador); Desenho Universal para a Aprendizagem (Costa Rica e Panamá); orientações pedagógicas por competências; orientações e material de apoio para as famílias sobre inclusão e atenção à diversidade; quadro para o bom desempenho dos professores; reuniões e intercâmbios; variabilidade de talentos (Peru), línguas e culturas; e recuperação de saberes (Bolívia).

- Tem-se conhecimento de práticas pedagógicas inspiradoras e inovadoras que devem ser valorizadas como saber pedagógico, sem deixá-las submersas no reducionismo anedótico. É essencial ouvir e valorizar a voz dos profissionais da educação.
- Uma das lições interessantes da pandemia está relacionada com a alternância, com a flexibilidade que deixa para trás a simultaneidade teórica da aprendizagem, que finge uma uniformidade inexistente do corpo estudantil sem considerar singularidades, valorizações ou perspectivas.
- A maior contribuição das iniciativas compartilhadas no inquérito está alinhada com a visão da inclusão como um amplo guarda-chuva, e da equidade como um fator indispensável para alcançar a educação inclusiva.



BIBLIOGRAFIA CITADA

- [1] ONU. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015).
-
- [2] UNESCO. Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. UNESCO, Editorial Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO). Buenos Aires Oficina para América Latina (2016-2017), p. 36.
-
- [3] OEI-UNESCO. *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. París: UNESCO, 2018.
-
- [4] (Delors et al., 1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana, p. 304.
-
- [5] Naciones Unidas. «Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad» 13 diciembre 2006. [En línea]. Available: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. [Último acceso: 14 febrero 2020].
-
- [6] UNICEF. «Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19» Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá, 2020.
-
- [7] UNESCO. «COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper» United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, París, 2020.
-
- [8] Banco Mundial. «Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI» Banco Mundial, Washington DC, 2015.
-
- [9] Fernández, A; Marcos, J (2019). «América Latina discrimina la discapacidad». [En línea]. Available: <https://www.esglobal.org/america-latina-discrimina-la-discapacidad/>. [Último acceso: 12 diciembre 2020].
-
- [10] CEPAL. «Diálogo virtual: Personas con discapacidad y derechos frente a la pandemia de COVID-19: que nadie se quede atrás». Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago, 2020.
-
- [11] Liberona, N. «Fronteras y movilidad humana en América Latina». *Nueva Sociedad*, N° 289, septiembre - octubre 2020.
-
- [12] IICA - BID - Microsoft. «Conectividad Rural en América Latina y el Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia». Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Microsoft, 2020.
-
- [13] Education Cannot Wait, «La educación no puede esperar» educationcannotwait.org, febrero 2017. [En línea]. Available: <https://www.educationcannotwait.org/wp-content/uploads/2017/02/EdCantWaitSP1.pdf>. [Último acceso: 6 junio 2020].
-
- [14] OEI. «Programa presupuesto 2021-2022» 2021. [En línea]. Available: <https://oei.int/publicaciones/programa-presupuesto-2021-2022>.

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1	<u>Inclusão e equidade como processo baseado no ODS-4</u>	23
Figura 2	<u>Dimensão conceitual: indicador, características e áreas</u>	25
Figura 3	<u>Dimensão política: indicadores, características e áreas</u>	26
Figura 4	<u>Dimensão estrutural: indicadores, características e áreas</u>	28
Figura 5	<u>Dimensão pragmática: indicadores, características e áreas</u>	30
Figura 6	<u>Constelação de informantes</u>	31
Figura 7	<u>Fontes do estudo</u>	32
Figura 8	<u>Níveis de concretização dos princípios da educação</u>	46
Figura 9	<u>Algumas esferas consideradas na multidimensionalidade de uma educação de qualidade</u>	103
Figura 10	<u>Diálogos diversos</u>	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	<u>Nível médio de realização dos critérios relacionados com a dimensão conceitual</u>	42
Gráfico 2	<u>Avaliação média do impacto setorial na promoção de políticas para uma educação inclusiva e equitativa</u>	53
Gráfico 3	<u>Avaliação média da promoção de políticas educacionais inclusivas e equitativas pelos atores políticos, tomadores de decisões e outros agentes educacionais</u>	54
Gráfico 4	<u>A regulamentação da educação articula princípios e direitos para um âmbito de inclusão e equidade, dando visibilidade a grupos e comunidades de forma específica</u>	55
Gráfico 5	<u>Alcance do critério 3 da dimensão política</u>	56
Gráfico 6	<u>Implementação de medidas na esfera jurídica para garantir o direito à educação inclusiva e equitativa</u>	57
Gráfico 7	<u>Alcance de implementação (%) do critério 4 da dimensão política</u>	58
Gráfico 8	<u>Alcance (%) do envolvimento das instituições e setores para apoiar uma educação inclusiva e equitativa durante a emergência sanitária</u>	69



<u>Gráfico 9</u>	<u>Número de países que respondem afirmativamente a quatro critérios avaliados da dimensão pragmática, segundo o nível educacional (respostas de 18 países)</u>	85
<u>Gráfico 10</u>	<u>Porcentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com o nível educacional</u>	86
<u>Gráfico 11</u>	<u>Número de países que respondem afirmativamente a quatro critérios avaliados da dimensão pragmática, de acordo com a modalidade de ensino (respostas de 18 países)</u>	88
<u>Gráfico 12</u>	<u>Porcentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com a modalidade de ensino</u>	88
<u>Gráfico 13</u>	<u>Alcance sobre a incorporação nas tarefas pedagógicas de conhecimentos teóricos e práticos para a paz e cidadania global</u>	90
<u>Gráfico 14</u>	<u>Incidência da implementação de iniciativas por dimensões</u>	98

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1</u>	<u>Código de entrevistas</u>	34
<u>Tabela 2</u>	<u>Campos considerados para a dimensão conceitual</u>	40
<u>Tabela 3</u>	<u>Campos considerados para a dimensão política</u>	49
<u>Tabela 4</u>	<u>Existência e porcentagem de progresso em áreas relacionadas com programas de formação e capacitação em educação inclusiva para a equipe dirigente e professores</u>	59
<u>Tabela 5</u>	<u>Campos considerados para a dimensão estrutural</u>	65
<u>Tabela 6</u>	<u>Envolvimento de outras instituições e setores para garantir a equidade e a inclusão durante a emergência</u>	68
<u>Tabela 7</u>	<u>Adoção de medidas para eliminar ou neutralizar barreiras ou obstáculos identificados em relação à população que ficou excluída do sistema educacional ou em risco de abandono escolar durante a emergência sanitária.</u>	71
<u>Tabela 8</u>	<u>Detalhes sobre a continuidade da educação para grupos vulneráveis e serviços nas escolas</u>	73
<u>Tabela 9</u>	<u>Implementação de estratégias para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas durante a emergência sanitária</u>	75
<u>Tabela 10</u>	<u>Mecanismos a partir de uma perspectiva de equidade e inclusão para o planejamento pós-pandêmico</u>	76
<u>Tabela 11</u>	<u>Campos considerados para a dimensão pragmática</u>	84

LISTA DE ANEXOS ¹⁸

Anexo #1

Evidências de progresso apresentadas por 13 países em relação aos critérios de pontuação mais elevados na dimensão conceitual.

Anexo #2

Evidências de progresso apresentadas por nove países sobre critérios relacionados com a crise sanitária. Dimensão conceitual.

Anexo #3

Evidências de progresso apresentadas por sete países sobre supervisão e acompanhamento; tomada de decisões informadas; e conhecimento da comunidade educativa sobre as implicações dos princípios de inclusão e equidade. Dimensão conceitual.

Anexo #4

Gráficos de dispersão. Dimensão conceitual.

- Critérios: acordo nacional sobre definição e princípios, políticas e planos de educação, e identificação de desafios prioritários na emergência. Dimensão conceitual.
- Dispersão relacionada com informação atualizada, acessível e desagregada fornecida pelos sistemas nacionais de educação sobre matrícula, frequência e conclusão. Dimensão conceitual.
- Dispersão nas respostas sobre a flexibilidade curricular. Dimensão conceitual.
- Dispersão das respostas sobre critérios relacionados à emergência sanitária. Dimensão conceitual.
- Dispersão nas respostas de 17 países sobre supervisão e acompanhamento por nível de ensino. Dimensão conceitual.

Anexo #5

Definição de educação inclusiva e equitativa na legislação de mais alta hierarquia. Respostas de 19 países. Dimensão política.

- Dispersão das respostas sobre os princípios de inclusão e equidade na legislação. Dimensão política.

Anexo #6

Referências enviadas por 16 países que marcaram 4 (ótimo) ou 5 (avançado) de acordo com o nível de articulação da política intersetorial para promover uma educação inclusiva e equitativa. Dimensão política.

- Dispersão do âmbito do impacto setorial na promoção de políticas para uma educação inclusiva e equitativa. Dimensão política.

¹⁸ Ao clicar no título Lista de Anexos, você pode acessar sua pasta de download



Anexo #7

Contribuições de sete países sobre a promoção de políticas de educação inclusivas e equitativas por parte de atores políticos, tomadores de decisões e outros agentes educacionais. Dimensão política.

- Dispersão das respostas sobre a promoção de políticas educacionais inclusivas e equitativas por parte dos atores políticos, tomadores de decisões e outros agentes educacionais. Dimensão política.

Anexo #8

Dispersão das respostas em relação à articulação de princípios e direitos para um quadro de inclusão e equidade, tornando grupos e coletivos especificamente visíveis na legislação da educação. Dimensão política.

Anexo #9

Dispersão das respostas relacionadas com a implementação de medidas na esfera jurídica para garantir o direito a uma educação inclusiva e equitativa. Dimensão política.

Anexo #10

Contribuições enviadas por 13 países em relação a lacunas que variam a partir do nível local. Dimensão política.

Anexo #11

Porcentagem de progresso no envolvimento de outras instituições e setores para apoiar a equidade e a inclusão durante a emergência. Dimensão estrutural.

- Organizações e instituições.
- Setores.

Anexo #12

Contribuições de nove países sobre medidas tomadas para eliminar barreiras ou obstáculos identificados para a população que, durante a emergência sanitária, foi deixada fora do sistema educacional ou em risco de abandonar a escola. Dimensão estrutural.

Anexo #13

Dispersão das respostas sobre o nível de progresso na implementação de alternativas para garantir a continuidade educacional dos grupos populacionais mais vulneráveis e marginalizados, em resposta à inesperada crise sanitária da Covid-19. Dimensão estrutural.

Anexo #14

Contribuições apresentadas por oito países sobre lacunas que variam a partir do nível local. Dimensão estrutural.

Anexo #15

Dispersão das respostas sobre a implementação de estratégias para apoiar a continuidade dos serviços nas escolas durante a emergência sanitária. Dimensão estrutural.



Anexo #16

Dispersão das respostas sobre a percentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com o nível educacional (inicial, pré-escolar, primário, secundário inferior, secundário superior).

- Critério 1: Estratégias para incentivar a participação individual e coletiva dos estudantes, de acordo com a sua idade e desenvolvimento.
- Critério 2: Apoio educativo nas escolas e outros centros de aprendizagem.
- Critério 3. Atenção às diferenças entre alunos e alunas através de uma série de estratégias pedagógicas por parte dos professores nas escolas e outros centros de aprendizagem.
- Critério 4. Oportunidades de participação em redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas por parte da equipe dirigente e do corpo docente.

Anexo # 17

Informações e links a boas práticas apresentadas por 14 países sobre procedimentos para assegurar que os pontos de vista dos alunos são tidos em conta. Dimensão pragmática.

Anexo # 18

Dispersão das respostas sobre a percentagem de cumprimento de quatro critérios da dimensão pragmática, de acordo com a modalidade de ensino (educação geral, comum ou regular; educação especial, diferenciada ou especializada; educação intercultural bilíngue; educação técnica; e educação compensatória).

- Critério 1: Estratégias para incentivar a participação individual e coletiva dos estudantes, de acordo com a sua idade e desenvolvimento.
- Critério 2: Apoio educativo nas escolas e outros centros de aprendizagem.
- Critério 3: Atenção às diferenças entre alunos e alunas através de uma série de estratégias pedagógicas por parte dos professores nas escolas e outros centros de aprendizagem.
- Critério 4: Oportunidades de participação em redes profissionais sobre práticas inclusivas e equitativas da equipe dirigente e do corpo docente.

Anexo # 19

Informações apresentadas por 12 países, com os respectivos links, sobre boas práticas na educação para a cidadania global implementadas em contextos de educação formal, não formal ou informal, quer a nível local ou nacional. Dimensão pragmática.

Anexo # 20

Contribuições enviadas por nove países em relação a lacunas que variam a partir do nível local. Dimensão pragmática.



A U T O R A S E C O L A B O R A D O R A S**Pilar Samaniego****Consultora principal**

Mestre em Psicopedagogia Clínica.
Especialista Superior em Gestão Educacional.
Formada em Ciências da Educação.

Karla Meneses**Consultora adjunta para a análise estatística**

Mestre em Economia do Desenvolvimento com ênfase
na Gestão Pública e Políticas Macroeconômicas.

Lina M^a González**Analista de apoio para a revisão e organização da
informação**

Mestre em Educação da Primeira Infância e
Educação Especial.
Especialista Superior em Direitos Humanos.
Psicóloga Clínica

Milena Nazamués**Analista de apoio na sistematização da informação**

Engenheira em Sistemas Informáticos e de Computação

M^a Alejandra García**Apoio administrativo de arquivo**

Assistente de escritório (Educação Compensatória)
Pessoa com deficiência intelectual associada à baixa
visão



OEI

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

-  Organización de Estados Iberoamericanos
-  Paginaoei
-  @EspacioOEI
-  @Espacio_OEI
-  Organización de Estados Iberoamericanos