



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2020

AMÉRICA LATINA E CARIBE

Inclusão e educação:

TODOS, SEM EXCEÇÃO



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

Escritório de Santiago

Escritório Regional
para a Educação na
América Latina e Caribe



SUMMA

Laboratório de Pesquisa e
Inovação em Educação para
a América Latina e Caribe



Relatório de
Monitoramento
Global da
Educação

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO

2020

AMÉRICA LATINA E CARIBE

Inclusão e educação:

TODOS, SEM EXCEÇÃO

A Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação especifica que o mandato do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) é ser “o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre educação nos outros ODS propostos”, com a responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizar por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS. Ele é elaborado por uma equipe independente organizada pela UNESCO.

As designações utilizadas e o material apresentado nesta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco a delimitação de suas fronteiras ou divisas.

A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação é responsável pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro e pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. A responsabilidade geral pelas posições e opiniões expressas no Relatório é de seu diretor.

Equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D’Addio, Dimitra Dafalia, Matej Damborsky, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Glen Hertelendy, Ulrich Janse Van Vuuren, Priyadarshani Joshi, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Laura Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte, Juliana Zapata and Lema Zekrya.



SOBRE SUMMA

SUMMA é o primeiro Laboratório de Pesquisa e Inovação Educacional para a América Latina e o Caribe. Foi criado em 2016 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com apoio dos ministérios da educação do Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Peru e Uruguai. Desde 2018, os ministérios da Guatemala, Honduras e Panamá também aderiram. A missão do SUMMA é apoiar e aumentar a qualidade, a equidade e a inclusão dos sistemas educacionais da região, melhorando o processo de tomada de decisão para políticas e práticas educacionais. Para realizar a sua missão, o SUMMA organiza suas ações em três pilares estratégicos que permitem a promoção, o desenvolvimento e a divulgação de (1) pesquisas de ponta voltadas ao diagnóstico dos principais desafios na região e promoção de agendas de trabalho compartilhadas, (2) inovação nas políticas e práticas educacionais destinadas a fornecer soluções para os principais problemas de educação da região, e (3) espaços colaborativos que permitem o intercâmbio entre formuladores de políticas, pesquisadores, inovadores e a comunidade escolar, com base em uma agenda regional compartilhada.

A equipe SUMMA

Diretor: Javier González

Leonardo Baez,[†] Canela Bodenhofer, Mar Botero, Rafael Carrasco, Raúl Chacón-Zuloaga, Mauricio Farías, Ismael Tabilo e Christian Silva.

SOBRE OREALC

OREALC/UNESCO Santiago é o Escritório Regional de Educação da América Latina e do Caribe. Foi criado em 1963 com o objetivo de apoiar os Estados Membros na melhoria de seus sistemas de educação, na firme convicção de que a educação é um direito humano ao longo da vida. Sua missão é liderar, monitorar e fornecer suporte técnico aos países da região por meio de cada uma de suas linhas de ação, rumo à conquista do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4- Educação 2030, com o envolvimento de outros escritórios e institutos da UNESCO e a participação de parceiros estratégicos.

A equipe OREALC

Diretor: Claudia Uribe

Ramiro Catalán, Carlos Cayumán, Mary Guinn Delaney, Cecilia Jaramillo, Carolina Jerez Henríquez, Ramón Iriarte, Romina Kasman, Paula Klenner Forttes, Catalina Opazo Bunster, Ximena Rubio Vargas, Jerónima Sandino, Yayoi Segi-Vltchek, Valeria Seguel e Carlos Vargas.

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

Esta licença se aplica exclusivamente ao conteúdo textual da publicação. Para o uso de qualquer material que não seja claramente identificado como pertencente à UNESCO, é necessário pedir permissão para: publication.copyright@unesco.org ou UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Título original em inglês: Global Education Monitoring Report 2020: *Latin America and the Caribbean - Inclusion and education: all means all*.

Esta publicação pode ser referenciada como: UNESCO. 2020. *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos*. Paris, UNESCO.



Para mais informações, favor contatar:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, França
E-mail: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Quaisquer erros ou omissões encontrados após a impressão serão corrigidos na versão online, em: www.unesco.org/gemreport.
© UNESCO, 2021

Publicado em 2021 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Editoração: UNESCO
Design gráfico: Optima Design
Diagramação: Optima Design

ISBN: 978-92-3-700017-5

Relatório Regional da série de Relatórios de Monitoramento Global da Educação

- | | |
|------|--|
| 2020 | <i>América Latina e Caribe - Inclusão e Educação: Todos, sem exceção</i> |
| 2019 | <i>Estados Árabes - Migração, deslocamento e educação: Construindo pontes, não muros</i> |

Foto de capa: UNICEF/UNI235471/Willocq

Legenda: Quase dá para ouvir as risadas dessas crianças da comunidade indígena de Chicoy, perto de Todos Santos Cuchumatán, na província de Huehuetenango, Guatemala, enquanto curtem seu último dia de aula. 'Amamos a escola, mas também amamos as férias porque podemos brincar o dia todo!' disse uma das crianças.

Infográficos da Optima Design
Cartuns de Anne Derenne

Esta publicação e todos os materiais relacionados estão disponíveis para download aqui: [Bit.ly/LAC2020gemreport](http://bit.ly/LAC2020gemreport)

Prefácio

A chegada da COVID-19 está levando a desigualdade ao ponto de ruptura em todos os cantos do planeta. Antes da chegada da pandemia, a América Latina e o Caribe já eram a região mais desigual do mundo. E se houve ganhos recentes na redução da pobreza e da desigualdade, eles correm o risco de ser revertidos pelas ramificações da atual crise de saúde global. Mais do que nunca, o mundo precisa de sistemas de educação inclusivos, para responder à pressão que a COVID-19 impõe sobre a aprendizagem para todos, e para construir resiliência aos grandes desafios futuros que possamos enfrentar.

As plataformas online têm sido uma resposta educacional obrigatória ao fechamento das escolas, mas menos da metade das famílias na região têm acesso à Internet ou a um computador. Em um contexto de desigualdades já existentes, a pandemia trouxe riscos adicionais de maior marginalização e desengajamento dos alunos, que já são um desafio para muitas das comunidades mais pobres, para as pessoas com deficiência, para muitas comunidades de migrantes e para os meninos, especialmente no Caribe.

Existem muitos exemplos de fortes bolsões de inclusão na educação encontrados na região, que são bons exemplos que servem de base para outras regiões e demonstram claramente uma crença no valor da diversidade. Mas isso deve ser construído, junto com o combate ativo contra a crescente discriminação e segregação.

Este relatório mostra claramente onde a mudança é mais necessária. Se a diversidade e a identidade são áreas de estudo inerentes aos currículos da maioria dos países, o relatório mostra que nem todos os grupos estão representados, e que o desafio de ensinar as crianças em sua língua materna ainda não foi abordado de forma eficaz. Praticamente todos os países da região coletam dados sobre etnia para orientar decisões sobre políticas, mas muitos ainda não realizam pesquisas domiciliares para obter dados granulares sobre os desfavorecidos. A região tem a maior proporção de professores já capacitados para a inclusão, mas muitos ainda estão tentando enfrentar a desigualdade e lidar com o impacto migratório sem as pedagogias necessárias. Em particular, o combate à segregação escolar com base em divisões socioeconômicas e étnicas é defendido.

Todos os líderes estão agora considerando quais as melhores medidas para sair da pandemia com o mínimo de danos. Este relatório é um forte lembrete de que, se deixarmos de investir na educação hoje, estaremos colocando o mundo no caminho de mais exclusão, desigualdade e polarização. Pacotes de recuperação sem educação não se sustentam. Não podemos procrastinar. Temos que salvar nosso futuro. Nas palavras de nosso objetivo de educação global, o ODS 4, devemos garantir urgentemente uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Stefania Giannini
Diretora Geral Adjunta de Educação, UNESCO



Prefácio

A educação é um direito humano, um pilar central da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e uma chave para promover a inclusão social e laboral e contribuir para conciliar crescimento econômico, igualdade e participação na sociedade. Níveis mais altos de educação estão associados à redução da pobreza e da desigualdade, à melhoria dos indicadores de saúde, à possibilidade de acesso ao trabalho decente, à ascensão social e à ampliação das possibilidades de exercício da cidadania. A educação também é fundamental para alcançar mudanças estruturais baseadas na capacitação da base para cima.

No entanto, a América Latina e o Caribe são uma das regiões mais desiguais do mundo, o que constitui um enorme obstáculo para o alcance do desenvolvimento sustentável e a consecução do direito à educação para todos, sem deixar ninguém para trás. A região é caracterizada por uma malha de desigualdades sociais, cujos eixos principais incluem nível socioeconômico, gênero, etnia, raça, território e ciclo de vida. Esses eixos estão interligados e entrelaçados, reforçam-se mutuamente e se manifestam em todas as áreas do desenvolvimento e dos direitos, inclusive a educação.

Embora a frequência e a conclusão escolar tenham aumentado continuamente nos últimos 20 anos, especialmente no nível da educação primária, grupos sociais desfavorecidos continuam a ser excluídos da educação. As barreiras ao acesso à educação de boa qualidade ainda são intransponíveis para pessoas com deficiência, migrantes e refugiados, povos indígenas e afrodescendentes, e afetam particularmente as meninas pertencentes a esses grupos.

Além disso, os avanços alcançados, que variam entre os países, geram demandas, expectativas e desafios mais difíceis de atender. A questão não é apenas conseguir mais anos de educação para a nova geração. A natureza das habilidades que estão sendo desenvolvidas e as lacunas nos resultados da aprendizagem também são motivo de grande preocupação. A desigualdade no acesso à educação de qualidade é um grande obstáculo à disseminação das competências essenciais para o desenvolvimento e está associada a diferenças na oferta de educação em termos de infraestrutura, tamanho das escolas, formação de professores e resultados de aprendizagem dos alunos. Os desafios permanecem em relação à integração e implementação de uma abordagem intercultural e de gênero na educação.

A pandemia da COVID-19 evidencia os problemas estruturais de desigualdade na região, pois tem um impacto discriminatório sobre vários grupos populacionais e sua capacidade de resposta. A pandemia também tem um enorme impacto sobre a educação na forma de fechamento de escolas, deixando claro que os sistemas educacionais têm déficits de inclusão significativos que precisam ser resolvidas com urgência. A interrupção dos estudos ou a impossibilidade de garantir a continuidade por meios virtuais, somada à crise econômica que afeta a renda familiar, aumenta o risco de evasão escolar, principalmente nos níveis secundário e superior. Também aumenta as lacunas de aprendizagem, principalmente para os alunos mais jovens, que enfrentam maior dificuldade em continuar seus estudos à distância.

Hoje, mais do que nunca, tornou-se evidente a importância do acesso à conectividade e aos dispositivos digitais para garantir a continuidade da aprendizagem, bem como a continuidade da vida profissional e social. Além disso, muitas oportunidades de participação e inclusão foram interrompidas por medidas de distanciamento. O caráter heterogêneo de nossas sociedades implica que as experiências diferem dependendo dos contextos de acesso à Internet, habilidades digitais, oportunidades de educação e desigualdade em cada país. Estima-se que mais de 32 milhões de crianças vivam em lares que não estão conectados à internet. Esse dado reafirma que o acesso à internet deve ser um direito universal garantido para que toda a população possa aproveitar as oportunidades e benefícios da conectividade.

A pandemia da COVID-19 apresenta não apenas desafios significativos para os sistemas educacionais, mas também lições sobre o que realmente importa para o treinamento e a aprendizagem ao longo da vida. É importante aprender com essa crise e com as experiências de inovação que surgiram, para que os sistemas de educação se preparem para

reagir rapidamente, para dar apoio aos mais necessitados e garantir a continuidade da aprendizagem, priorizando as populações mais vulneráveis e em maior risco de exclusão e ajudando a reduzir as lacunas socioeducativas.

A contração econômica em 2020 traz um risco concreto de redução dos orçamentos para a educação na América Latina e no Caribe, pelo menos em termos absolutos. De acordo com as estimativas da UNESCO, a quantidade de recursos disponíveis para a educação pode diminuir em mais de 9%, somente em 2020. Portanto, a CEPAL e a UNESCO destacaram a importância de salvaguardar o financiamento da educação para proteger os sistemas nacionais do aumento da desigualdade no acesso à educação e da crise de aprendizagem.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 - América Latina e Caribe - Inclusão e educação: Todos, sem exceção oferece resultados relevantes e lições aprendidas com a experiência regional, e faz um forte apelo à ação. A educação inclusiva é um processo que contribui para o alcance da inclusão social e laboral. Exige vontade política e colaboração entre formuladores de políticas, educadores e comunidades.

Alicia Bárcena
Secretária Executiva, Comissão Econômica das Nações
Unidas para a América Latina e o Caribe (CEPAL)



Agradecimentos

Este relatório não teria sido possível sem as valiosas contribuições de inúmeras pessoas e instituições. A equipe do Relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM), o Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina e o Caribe (OREALC) e o Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e o Caribe (SUMMA) gostariam de reconhecer seu apoio e agradecer a elas por seu tempo e esforço. Agradecimentos especiais aos nossos respectivos financiadores.

Gostaríamos de reconhecer o papel da UNESCO e sua liderança e transmitir nossa gratidão a muitas pessoas, divisões e unidades na sede da UNESCO, notadamente no Setor de Educação e no Escritório para a Gestão de Serviços de Apoio, por facilitar nosso trabalho cotidiano. Nossos agradecimentos também a todos os escritórios da UNESCO na América Latina e no Caribe por seu envolvimento durante a elaboração deste relatório.

Os três parceiros gostariam de agradecer aos pesquisadores que produziram documentos de referência que informaram as análises deste relatório: Jhon Antón Sánchez, Pablo Astudillo, Victoria Aued, Jaime Barrientos, Paula Baleato, Paloma Bonfil, Fernando Bustamante, José Mauricio Bonilla Larios, Mario Catalán, Christopher Clarke, Silvina Corbetta, Esther Corona Vargas, Maria Teresa Delgado de Mejía, Maia Domnanovich, Rodolfo Domnanovich, Patricia Divinsky, Annicia Gayle-Geddes, Elsa María Hernández Ochoa, Ellen-Rose Kambel, Marcela Leivas, Anaís Loizillon, Igor Ramon Lopes Monteiro, Leonor Lovera, Daniel Mato, Rafael Mazín, Germán Moncada Godoy, Carmen Montero, Fanni Muñoz, Virginia Beatriz Pérez, Marco Aurelio Maximo Prado, Carolina Esther Kotovicz Rolon, María Teresa Rojas, Carlos Sandoval García, Guillermo Sanhueza, Elsie Alejandrina Pérez Serrano, Francisco Scarfó, Francesca Uccelli, Adriana Velásquez, Vladimir Velázquez, Maria Gabriella Figueiredo Vieira e Nicole Waddick.

Somos gratos às seguintes instituições, cujos funcionários também produziram documentos de referência: CBM (Indiana Fonseca e Katharina Pförtner) e o escritório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento na Colômbia (Milena Montoya, Ariane Ortiz e Cristina Escobar).

Agradecimentos adicionais vão para inúmeras instituições que patrocinaram e contribuíram para as consultas sobre a nota conceitual para este relatório e todos aqueles que participaram de uma série de nove webinars hospedados pela plataforma CO+INCIDE do SUMMA com o objetivo de promover o diálogo e a aprendizagem entre pares sobre inclusão e educação no período de maio de 2019 a janeiro de 2020 de preparação para a elaboração do relatório.

O relatório foi editado por Justine Doody, a quem agradecemos por seu trabalho incansável. Nossos agradecimentos a Patricia Ozorio pela tradução do relatório para português e a Karin Abou Scheer e Lucas Vermal pela tradução para espanhol. Também gostaríamos de agradecer a todos aqueles que trabalharam incansavelmente para apoiar a produção do relatório, incluindo Rebecca Brite pela edição, Erin Crum pela revisão e Optima Design pelo layout (Laura Berry, Laura Hodgkinson, Kerry Jenkinson, Calum Middleton, Joseph Middleton e Jayne Waistell -Castanho).

Finalmente, agradecemos a Anne Derenne pelos cartuns, à Rooftop pelo apoio à divulgação deste relatório regional e ao UNICEF pelo uso extensivo de suas fotos.

MENSAGENS PRINCIPAIS

Os sistemas escolares refletem as sociedades altamente desiguais em que estão situados. A América Latina e o Caribe continua sendo a região mais desigual do mundo. Em 21 países, os 20% mais ricos têm, em média, 5 vezes mais probabilidade do que os 20% mais pobres de concluir a educação secundária superior. Metade dos alunos do Chile e do México teriam que ser transferidos para outra escola para garantir uma mistura socioeconômica uniforme.

Identidade, antecedentes e habilidades determinam as oportunidades educacionais. No Panamá, 21% dos homens indígenas de 20 a 24 anos concluíram a educação secundária, em comparação com 61% de seus pares não indígenas em 2016. No Paraguai e em Honduras, 32% dos indígenas são analfabetos. Os afrodescendentes tinham 14% menos probabilidade no Peru, e 24% menos probabilidade no Uruguai, do que os não-afro-descendentes de concluir a educação secundária em 2015. Em média, crianças de 12 a 17 anos com deficiência tinham 10 pontos percentuais menos probabilidade de frequentar a escola do que aquelas sem deficiência.

Os mecanismos da discriminação, estereotipagem e estigmatização são semelhantes para todos os alunos em risco de exclusão e afetam sua aprendizagem. Um em cada dois alunos de 15 anos na América Latina não alcançou proficiência mínima em leitura. Na 3ª série, os alunos que falavam a língua majoritária de seu país em casa tinham 3 vezes mais probabilidade de compreender o que liam do que seus colegas que não falavam a língua majoritária. Estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros em sete países relataram que enfrentam um ambiente escolar hostil; aqueles que enfrentam níveis mais elevados de vitimização tinham pelo menos duas vezes mais probabilidade de faltar à escola.

Embora alguns países estejam em transição para a inclusão, percepções equivocadas e segregação ainda são comuns. Cerca de 60% dos países da região têm uma definição de educação inclusiva, mas apenas 64% dessas definições abrangem vários grupos marginalizados, o que sugere que a maioria dos países ainda não adotou um conceito amplo de inclusão. Mais ministérios da educação na região do que no resto do mundo criaram leis voltadas para grupos individuais, por exemplo, abordando deficiência (95%), gênero (66%) e minorias étnicas e povos indígenas (64%). Mas, no caso de alunos com deficiência, as leis prevêm a educação em ambientes separados em 42% dos países e a educação inclusiva em apenas 16%; o restante opta por combinações de segregação e integração.

A região é líder em iniciativas de financiamento voltadas para os mais necessitados. Os países da América Latina e do Caribe não apenas priorizaram os gastos com educação mais do que o resto do mundo, mas também foram os pioneiros no uso de gastos sociais para fins educacionais. As transferências condicionais de renda na América Latina desde a década de 1990 ajudaram a aumentar o nível de escolaridade em até 1,5 ano. Além disso, novos programas combinam a educação com outros serviços sociais, especialmente na primeira infância, como visto em programas no Chile, na Colômbia e na República Dominicana.

A América Latina e o Caribe estão comprometidos com o uso de dados, mas há espaço para melhorias. As pesquisas são fundamentais para desagregar os indicadores de educação por características individuais, mas 57% dos países da região, principalmente no Caribe, representando 13% da população da região, não disponibilizam os dados de pesquisas. Os países adotaram medições melhores para etnia e deficiência. Mas os sistemas de informação da gestão da educação em nove países não coletam dados educacionais sobre crianças com deficiência.

Os professores precisam de mais apoio para abraçar a diversidade. De modo geral, oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo não estão disponíveis. Embora 70% dos países da região prevejam em leis ou políticas a capacitação de professores para a inclusão, em geral ou para pelo menos um grupo, e 59% prevejam em leis, políticas ou programas a capacitação de professores para as necessidades da educação especial, mais de 50% dos professores no Brasil, na Colômbia e no México relataram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de alunos com necessidades especiais.



Dois alunos na escola em Huara,
Região de Tarapacá, Chile.

CRÉDITO: UNESCO/Eugenia Paz

CAPÍTULO

1

Introdução



CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A América Latina e o Caribe são a região mais desigual do mundo.

- O índice de Gini de desigualdade de renda caiu de 0,527 em 2003 para 0,456 em 2018, mas ainda é o mais alto do mundo. Os 10% mais ricos concentram 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres respondem por 6%.

As oportunidades de educação são distribuídas de forma desigual.

- Cerca de 63% dos jovens concluem a educação secundária, mas em 20 países os 20% mais ricos têm cinco vezes mais probabilidade de concluir este nível de educação do que os 20% mais pobres. Na Guatemala, 5% dos mais pobres concluem a educação secundária, em comparação com 74% dos mais ricos.
- Para cada 100 mulheres, 93 homens concluíram a educação secundária inferior e 89 a educação secundária superior.
- As taxas de frequência escolar são mais baixas para jovens com deficiência, falantes de línguas indígenas e afrodescendentes.
 - A frequência foi menor em 10 pontos percentuais, em média, entre os jovens de 12 a 17 anos com deficiência na região, especialmente no Equador, México e Trinidad e Tobago, do que entre aqueles sem deficiência.
 - A frequência foi menor em 3 a 20 pontos percentuais entre falantes de línguas indígenas de 15 a 17 anos no Estado Plurinacional da Bolívia, Guatemala, México e Peru do que entre todos aqueles que se identificam como indígenas.
 - A frequência foi menor entre afrodescendentes de 12 a 17 anos do que para seus pares não-afro-descendentes em 7 dos 11 países com dados.

Os resultados da educação são distribuídos de modo desigual.

- Um em cada dois jovens latino-americanos de 15 anos não atinge a proficiência mínima em leitura.
- Na República Dominicana, Guatemala e Panamá, menos de 20 dos alunos de 15 anos mais pobres para cada 100 de seus pares mais ricos alcançam proficiência mínima em matemática.
- Existem lacunas nas pontuações de leitura entre imigrantes e falantes nativos da língua principal. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, a diferença era de 36 pontos percentuais em 2015.

São necessários maiores esforços para reunir dados mais úteis sobre os que ficaram para trás.

- O Caribe tem baixa cobertura em pesquisas domiciliares (apenas 4 dos 21 países têm uma pesquisa disponível ao público desde 2015) e em avaliações de aprendizagem transnacionais (apenas a República Dominicana participou do PISA 2018).
- Apenas seis países de língua espanhola da região incorporaram uma pergunta sobre etnia em seu censo de 1980; hoje, todos, exceto a República Dominicana, incluem essa pergunta.
- Costa Rica, Chile e Suriname introduziram módulos de pesquisa sobre deficiência que são consistentes com um modelo social de deficiência, no lugar de um modelo medicalizado.

As declarações internacionais vêm assumindo compromissos com a não discriminação desde 1960, e com a inclusão desde 1990. A inclusão permeia a Agenda 2030, com seu chamado para não deixar ninguém para trás.

- A luta das pessoas com deficiência moldou as perspectivas de inclusão na educação. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006 garantiu o direito à educação inclusiva, mas não chegou a definir precisamente a inclusão na educação.
- Em 2016, o Comentário Geral No. 4 do Artigo 24 da CDPD descreveu a educação inclusiva como um 'processo ... para oferecer a todos os alunos ... uma experiência e um ambiente de aprendizagem equitativos e participativos que melhor atendam às suas necessidades e preferências.'

A América Latina e o Caribe são uma região altamente desigual.....	4
A educação para todos é a base da inclusão na educação	6
A desigualdade se agrava nos resultados de aprendizagem.....	13
A inclusão na educação, não é apenas um resultado, é um processo	13
A luta das pessoas com deficiência molda as perspectivas para a inclusão na educação	15
A inclusão na educação diz respeito a todos os alunos.....	17
Guia para o relatório	18
Conclusão.....	20

Transformando nosso Mundo, o documento de base da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, reuniu os anseios da redução da pobreza e da sustentabilidade ambiental, amparados por uma busca pela justiça social que se baseia nos instrumentos de direitos humanos dos últimos 70 anos. O documento faz referências amplas à equidade, à inclusão, à diversidade, à igualdade de oportunidades e à não discriminação. Ele conclama pelo empoderamento das pessoas vulneráveis e atendimento às suas necessidades. Vários dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) referem-se à inclusão e igualdade. O ODS 4, o compromisso da comunidade internacional de “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, reflete ambos os anseios em seu cerne, e é um dos exemplos mais claros do compromisso geral de não deixar ninguém para trás.

Com a persistência da distribuição desigual de recursos e oportunidades, a equidade e a inclusão tornaram-se as promessas centrais da Agenda 2030. As características comumente associadas à desigualdade de distribuição incluem gênero, distância, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, encarceramento, orientação sexual, identidade e expressão de gênero e religião e outras crenças e atitudes.

Alguns mecanismos que contribuem para a desigualdade são universais, ao passo que outros são específicos a contextos sociais e econômicos. Vantagens e desvantagens são transmitidas de geração em geração à medida que os pais transmitem recursos, incluindo renda, habilidades e redes de contato, aos seus filhos. As organizações e instituições podem favorecer alguns

grupos em detrimento de outros, e propagar normas sociais e estereótipos que excluem os grupos mais vulneráveis das oportunidades. Os indivíduos formam grupos que estendem suas vantagens aos membros do grupo e as negam a outros. As instituições públicas podem ser projetadas para corrigir desequilíbrios ou podem estar atadas a interesses próprios e poderosos (PNUD, 2019).

A AMÉRICA LATINA E O CARIBE É UMA REGIÃO ALTAMENTE DESIGUAL

Os sistemas de educação não existem no vazio. Eles são influenciados e moldados pelas estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais estão inseridos e para as quais contribuem. Assim, refletem e correm o risco de reproduzir padrões históricos e atuais de desigualdade e discriminação. Os sistemas de educação dependem de, e criam, as sociedades em que existem: sociedades desiguais e intolerantes podem criar sistemas de educação injustos, segregados e discriminatórios, ao passo que sistemas de educação mais equitativos e inclusivos podem ajudar a criar sociedades mais justas e inclusivas.

A atual desigualdade estrutural na região tem suas raízes na colonização ocorrida há cinco séculos, quando foram implantadas instituições formais e informais injustas e extrativistas que passaram a fomentar altos níveis de desigualdade e exclusão social (Bértola e Williamson, 2017; Sokoloff e Robinson, 2004). A educação no início do período colonial visava inculcar crenças religiosas. As missões estavam associadas à evangelização, o imperativo que legitimava a conquista (Farber, 2017).

Alunos da 3ª série que
falam espanhol e português em casa têm
três vezes mais probabilidade

de ler com **compreensão** do que
seus pares que não falam os dois idiomas.



Durante o surgimento dos estados-nação e repúblicas independentes no final do Século XIX e no início do Século XX, os sistemas educacionais foram movidos pelo desejo de construir narrativas e identidades nacionais baseadas na homogeneização cultural. Isso significou a ampla exclusão da cultura indígena dos sistemas de educação e currículos. A educação das populações indígenas e afrodescendentes foi voltada para reforçar o domínio dos colonizadores e manter a disciplina a serviço das elites dominantes (Tedesco, 2012).

A expansão da educação no final do Século XIX estava ligada ao crescimento do comércio exterior e das burocracias estatais; poucos recursos foram dedicados à educação rural, e as taxas de analfabetismo eram altas (Ossenbach Sauter, 1993). Por meio dos movimentos sociais que defendiam a educação universal, notadamente a Revolução Mexicana e a eleição de governos populares na Argentina e no Uruguai, a necessidade de alcançar a justiça social passou a ser reconhecida nas constituições. Embora esforços importantes tenham sido feitos no início do Século XX, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que os direitos sociais, incluindo o direito à educação, começaram a ser reconhecidos (Farber, 2017). As tentativas de industrialização também exigiram o desenvolvimento da educação (Tedesco, 2012). No entanto, apesar da expansão significativa da educação, a desigualdade permaneceu alta. Já na década de 1960, podia-se observar significativa segmentação e estratificação por status socioeconômico entre escolas públicas e privadas (de Moura Castro, 1984; Filgueira, 1980). No final do Século XX, houve um movimento crescente da educação para a esfera privada como um investimento individual, impulsionado pela demanda do mercado (Tedesco, 2012).

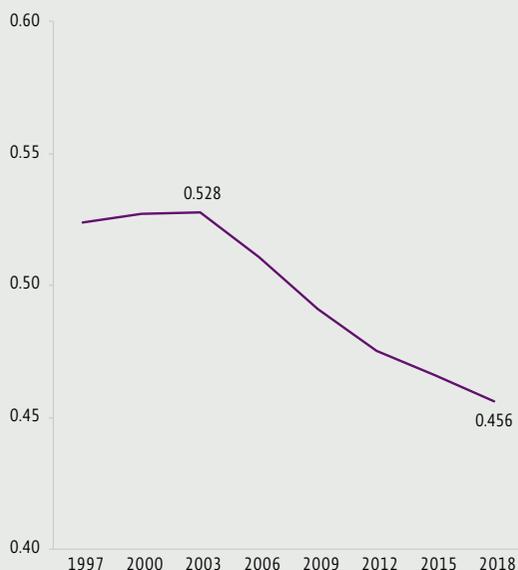
A pobreza extrema na região - ou seja, a porcentagem de pessoas que vivem com menos de US\$ 1,90 por dia - caiu de 11,7% em 2000 para 3,8% em 2018, embora tenha aumentado 0,4% desde 2015 (Banco Mundial, 2020). Em geral, a pobreza está concentrada nas áreas rurais e entre povos indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência (CEPAL, 2019a). Os residentes rurais representam 18% da população da região, mas 41% dos extremamente pobres (CEPAL, 2018). Os povos indígenas representam 17% dos extremamente pobres na América Latina, mas 8% da população em 2010. Ao contrário da crença popular, quase metade dos indígenas vive em áreas urbanas (Banco Mundial, 2015).

As medidas de desigualdade de renda fornecem mais evidências de que, apesar do progresso, os desafios de distribuição permanecem. O índice de Gini para a região segue em tendência de queda há duas décadas, mostrando que a desigualdade está diminuindo. Ele atingiu o pico em 2003 em 0,527 e caiu para 0,475 em 2012, embora este progresso tenha começado a desacelerar (**Figura 1.1**). A América Latina e o Caribe continua sendo a região mais desigual do mundo (CEPAL, 2019b).

Os 10% mais ricos da população regional respondem por 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres respondem por apenas 6%. De acordo com dados de 2014-17 para 18 países, o Brasil é o país mais desigual da região, com os 10% de domicílios mais ricos concentrando 38% da renda total. Argentina, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela são os menos desiguais, com os 10% mais ricos concentrando entre 21% e 23% da renda total. No entanto, pesquisas baseadas em registros fiscais na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai revelam que os níveis de desigualdade podem ser maiores do

FIGURA 1.1:**A América Latina e o Caribe continua sendo uma região altamente desigual**

Coefficiente de Gini de desigualdade de renda, América Latina e Caribe, 1997–2018



Nota: A série foi calculada como uma média simples de países com pelo menos quatro pontos de dados no período selecionado.
Fonte: Estimativa baseada em dados do Banco Mundial.

que aqueles estimados apenas com base em pesquisas domiciliares. Dados de registros fiscais mostraram que a parcela do 1% mais rico concentrava 29% da renda no Brasil em 2011 (CEPAL, 2019b).

Em 21 países, crianças das 20% das famílias mais ricas têm

cinco vezes mais probabilidade

de **concluir** a educação secundária superior do que as 20% mais pobres.



A pandemia de COVID-19, que teve um efeito particularmente devastador nos sistemas de saúde da região, deve reduzir a produção regional em 9,3% (FMI, 2020), o que pode reverter os avanços recentes na redução da pobreza e da desigualdade.

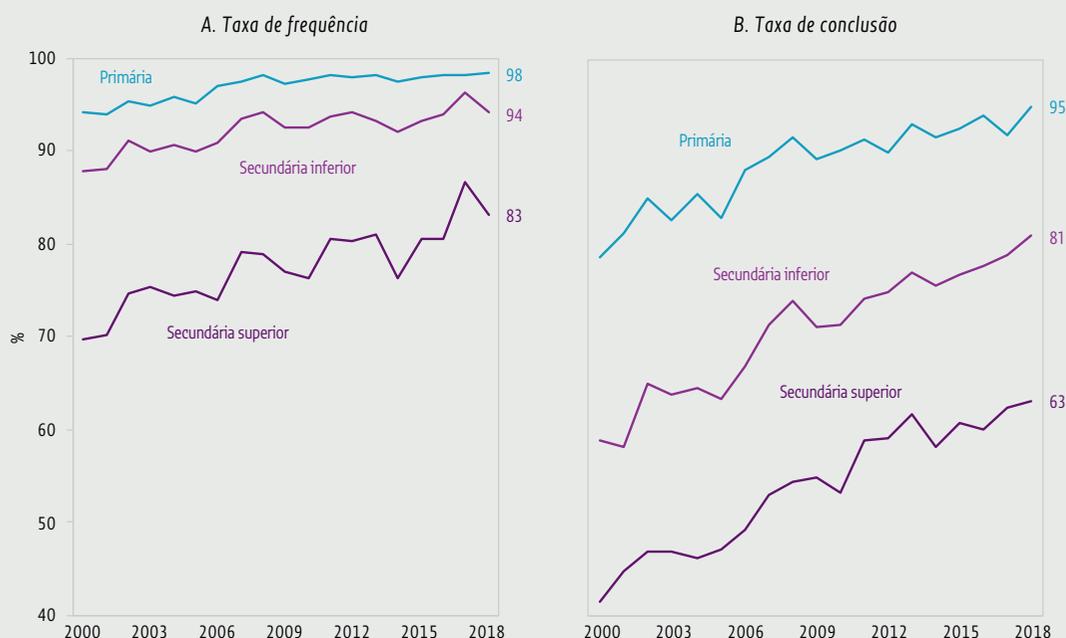
A EDUCAÇÃO PARA TODOS É A BASE DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A situação da educação na América Latina e no Caribe reflete legados históricos e avanços recentes. A frequência e a conclusão escolar aumentaram constantemente nos últimos 20 anos. O número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola diminuiu ligeiramente, de 15 milhões em 2000 para 12 milhões em 2018. A região se aproximou da universalização da frequência entre crianças e adolescentes em idade do ensino fundamental, ao passo que a frequência entre jovens em idade do ensino médio aumentou de 70% em 2000 para 83% em 2018. As taxas de conclusão aumentaram de 79% para 95% nos anos iniciais do ensino fundamental, de 59% para 81% nos anos finais do ensino fundamental, e de 42% para 63% no ensino médio, acima das médias globais de 85%, 73% e 49%, respectivamente (**Figura 1.2**). No entanto, existem disparidades associadas a uma série de características individuais.

Embora haja paridade de **gênero** nas matrículas até os anos finais do ensino fundamental na região, os homens estão em desvantagem nas matrículas do ensino médio e ensino superior. As mulheres têm mais probabilidade do que os homens de concluir cada nível de educação. Para cada 100 meninas, 96 meninos concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, 93 concluíram os anos finais do ensino fundamental e 89 concluíram o ensino médio. Para todos os 22 países com dados disponíveis, exceto

FIGURA 1.2:

Nos últimos 20 anos, a América Latina e o Caribe avançaram constantemente em frequência e conclusão escolar
Indicadores educacionais selecionados, por nível de educação, América Latina e Caribe, 2000–18



Nota: São apresentadas as médias não ponderadas para a região.
Fonte: Dados do UIS.

Guatemala e Haiti, as mulheres têm taxas de conclusão do ensino médio mais altas do que os homens. A maior diferença absoluta existe na República Dominicana, onde a taxa de conclusão é de 54% para homens e 72% para mulheres. Uma grande disparidade também é registrada na Nicarágua, em Suriname e no Uruguai. Normas de gênero arraigadas são prejudiciais à educação de meninas e meninos. Os meninos pobres enfrentam fortes expectativas de que deixarão a escola mais cedo para trabalhar em empregos não especializados que não exigem conclusão do ensino médio. Essas normas também influenciam as interações dos meninos com professores, pais, colegas e a comunidade em geral, levando-os a se desligarem da escola (UNESCO, 2018).

Existem lacunas maiores por **riqueza**. Em 20 países da região, os 20% mais ricos têm cinco vezes mais probabilidade do que os 20% mais pobres de concluir o ensino médio, em média. Na Guatemala, 5% dos mais pobres concluem o ensino médio, em comparação com 74% dos mais ricos (**Figura 1.3**). Quando a pobreza se sobrepõe a outros tipos de vulnerabilidade, as desvantagens na educação são ampliadas. Por exemplo, em sete países, os meninos mais pobres e as meninas

mais pobres que vivem em áreas rurais têm taxas de conclusão do ensino médio inferiores a 50%.

A segregação social nas escolas latino-americanas é alta. Isso prejudica a coesão social, pois os diferentes grupos sociais não têm oportunidades suficientes para desenvolver uma experiência social comum na qual as diferenças são reconhecidas, valorizadas e aproveitadas. O índice de dissimilaridade é uma medida de segregação escolar por nível socioeconômico, que atribui valores entre zero (sem segregação) e um (segregação máxima). Usando dados do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o índice de dissimilaridade mostra maior segregação tanto para o grupo socioeconômico mais baixo (0,47) quanto para o mais alto (0,49) na América Latina, em comparação com países não-OCDE (0,39 e 0,41, respectivamente) e países da OCDE (0,37 e 0,39, respectivamente) (Kruger, 2019).

A América Latina e, em menor grau, o Caribe (**Caixa 1.1**) têm dados de educação desagregados por sexo, localização e status socioeconômico. No entanto, por várias razões, há escassez de dados comparáveis de qualidade suficiente para aqueles em risco de exclusão

A segregação na educação ainda é comum.

As leis em 42% dos países

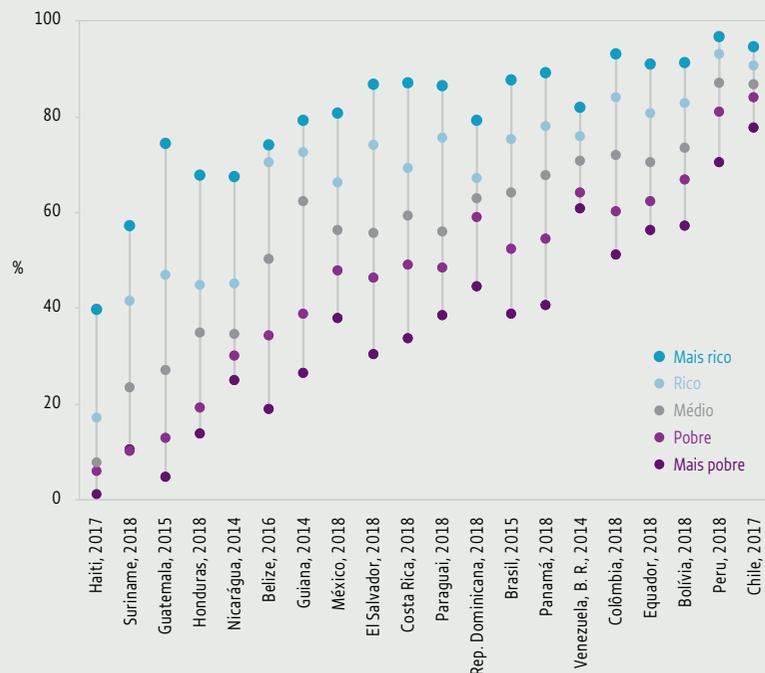
estabelecem ambientes separados para a educação de crianças com deficiência.



FIGURA 1.3:

Existem grandes lacunas na conclusão do ensino médio, por riqueza

Taxa de conclusão do ensino médio, por riqueza, países selecionados, 2014-18



Fonte: Dados do UIS e WIDE.

devido a deficiência, etnia e língua, migração e deslocamento, encarceramento ou orientação sexual e identidade de gênero.

A obtenção de dados comparáveis sobre **deficiência** tem sido um desafio, embora tenha havido algum progresso recentemente. A Comissão de Estatística das Nações Unidas (ONU) criou o Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência em 2001. O Breve Questionário do Grupo de Washington, alinhado com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde e adequado para inclusão em censos ou pesquisas, foi acordado em 2006. As seis perguntas do questionário abrangem domínios funcionais e atividades críticas: visão, audição, mobilidade, cognição, autocuidado e comunicação (Groce e Mont, 2017). A adoção ampla do questionário do Grupo de Washington resolverá os problemas de comparabilidade

CAIXA 1.1:**Os esforços para disponibilizar dados desagregados devem continuar no Caribe**

Pesquisas nacionalmente representativas que cobrem todas as faixas etárias e fazem perguntas relacionadas à educação e ao histórico individual de maneira comparável ao longo do tempo são cruciais para monitorar a igualdade na educação. Globalmente, 41% dos países, representando 13% da população, não realizam pesquisas domiciliares ou não disponibilizam publicamente os dados das pesquisas domiciliares desde 2015.

O Caribe é uma das sub-regiões com as menores taxas de cobertura de pesquisas. Apenas 4 de 22 países realizaram uma pesquisa disponível publicamente neste período: Belize (MICS 2015–16), República Dominicana (Pesquisa Nacional Contínua da Força de Trabalho 2018), Haiti (Pesquisa Demográfica e de Saúde de 2017) e Suriname (MICS 2018). Cuba e República Dominicana realizaram pesquisas em 2019 e seus dados estão sendo processados, ao passo que os planos para a realização de pesquisas na Jamaica, Santa Lúcia e Trinidad e Tobago foram suspensos devido ao COVID-19.

Quase todos os países do Caribe são pequenos Estados insulares; seu tamanho aumenta o custo fixo e a dificuldade de realização de pesquisas. A maioria dos países do Caribe conduz pesquisas sobre a força de trabalho, mas tende a se concentrar na população em idade ativa, com 15 anos ou mais. Além disso, como o foco está nos

resultados do mercado de trabalho, as pesquisas nem sempre incluem questões relacionadas à educação.

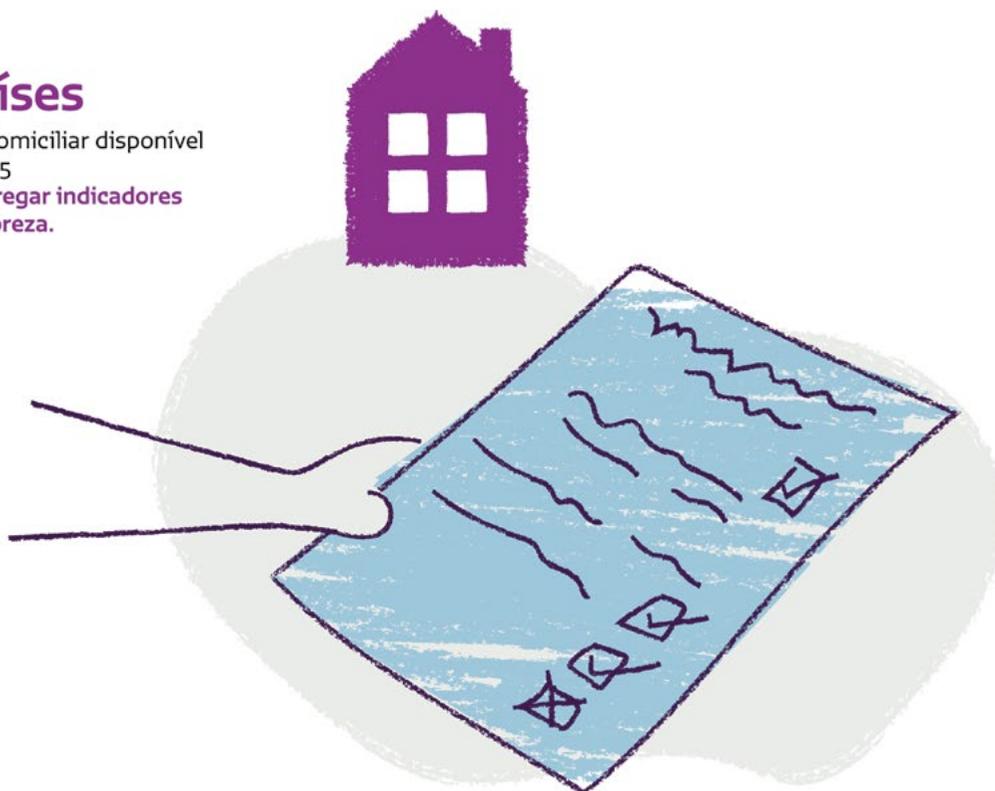
O Caribe não tem participado amplamente de avaliações de aprendizagem transnacionais em grande escala. Apenas a República Dominicana participou do PISA 2018. Trinidad e Tobago participou do PISA em 2009 e 2015. Aruba, Cuba e a República Dominicana foram incluídas no Quarto Estudo Regional Comparativo e Explicativo, mais conhecido como ERCE 2019.

Os países do Caribe, sob a coordenação da Comunidade do Caribe (CARICOM), têm trabalhado no sentido de melhorar a coleta, harmonização e disseminação de dados para melhorar o monitoramento dos ODS (Secretariado CARICOM, 2020). Desde 2010, a Organização dos Estados do Caribe Oriental também vem desenvolvendo um resumo estatístico sobre educação e política educacional (OECD, 2020). Porém, é preciso fazer mais para desagregar muitos indicadores a fim de mapear o progresso rumo ao objetivo de não deixar ninguém para trás.

No Caribe, apenas

4 de 21 países

têm uma pesquisa domiciliar disponível ao público desde 2015 que ajudam a desagregar indicadores de educação por pobreza.



10 dos 19 países

no mundo que adotam a inclusão para todos em suas leis educacionais gerais ou específicas estão localizados na América Latina e no Caribe.



que afetam as estatísticas globais sobre deficiência (Altman, 2016).

Embora a maioria das estimativas sobre a prevalência da deficiência e seus efeitos sobre a educação ainda se baseie em fontes e questões que não são totalmente comparáveis, o questionário do Grupo de Washington está sendo usado com mais frequência (Groce and Mont, 2017). Por exemplo, ele foi adotado para o Modelo de Inquérito sobre Deficiência (Model Disability Surveys), uma colaboração da Organização Mundial da Saúde e do Banco Mundial. No Chile, os dados do Modelo de Inquérito sobre Deficiência mostraram que 12% dos adultos tinham uma deficiência leve a moderada e 8%, uma deficiência grave. Aqueles sem deficiência tinham 11,6 anos de escolaridade, aqueles com deficiência moderada alcançaram 9,6 anos e aqueles com deficiência grave chegaram a 7,1 anos de escolaridade (Ministério de Desenvolvimento Social e Família do Chile, 2016). Na Costa Rica, 55% das pessoas com deficiência concluíram, no máximo, os anos iniciais do ensino fundamental, em comparação com 38% das pessoas sem deficiência. Os centros de educação não estavam acessíveis a cerca de 55% dos entrevistados com deficiência, pois não possuíam rampas, alertas visuais e sonoros, barras de apoio e outras adaptações. Menos de 5% dos entrevistados relataram receber qualquer tipo de apoio ou adaptação educacional (Instituto Nacional de Estatística e Censos de Costa Rica, 2019).

Uma limitação do questionário do Grupo de Washington é que as perguntas foram desenvolvidas para adultos e não captam adequadamente as deficiências de desenvolvimento em crianças. Um Módulo sobre Funcionamento Infantil foi desenvolvido em colaboração com o UNICEF (Loeb et al., 2018; Massey, 2018). Sua primeira aplicação em larga escala ocorreu na sexta onda de Pesquisas por Agrupamento de Indicadores Múltiplos (MICS) do UNICEF. As análises realizadas para o *Relatório de Monitoramento da Educação Global 2020* de 14 países de renda baixa e média que administraram o Módulo MICS sobre Funcionamento Infantil em 2017–19 mostraram estimativas de prevalência de dificuldade funcional entre crianças de 5 a 17 anos, variando por domínio. No domínio sensorial, a prevalência média foi de 0,4% para dificuldades auditivas e 0,6% para dificuldades visuais. As dificuldades de locomoção afetaram 1,3% das crianças e adolescentes, enquanto cerca de 1,4% apresentaram problemas de aprendizagem. Dificuldades psicoemocionais foram mais comuns: 2,3% estavam deprimidas e 4,4% sofriam de ansiedade. A participação média das crianças com alguma dificuldade funcional em pelo menos um domínio foi de 12%. No Suriname, único país da região na amostra, a participação foi de 13,6%.

A mesma análise mostrou que crianças, adolescentes e jovens com deficiência representavam 12% da população escolar, mas 15% da população fora da escola. Em geral, quanto mais baixa a taxa de crianças fora da escola, mais provável é que crianças com deficiência estejam entre

as crianças fora da escola. Em relação aos seus pares sem deficiência, aquelas com deficiência sensorial, física ou intelectual tinham 4 pontos percentuais a mais de probabilidade de estar fora da escola na idade escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, 7 pontos na idade dos anos finais do ensino fundamental e 11 na idade do ensino médio. Esta estimativa se aproxima de uma avaliação de países latino-americanos com base em dados não comparáveis, que mostrou que crianças de 12 a 17 anos com deficiência tinham uma probabilidade 10 pontos percentuais inferior de frequentar a escola do que aquelas sem deficiência, em média (Hincapie et al., 2019). Os países com as maiores lacunas na conclusão da educação secundária segundo este último estudo foram Equador, México e Trinidad e Tobago.

A América Latina e o Caribe são caracterizados por uma disparidade ampla e persistente baseada em **etnia** (Bustillo et al., 2018; CEPAL, 2016; Telles, 2007). De acordo com a maioria das medidas de bem-estar, incluindo a educação, os grupos étnicos não majoritários estão em desvantagem em relação ao resto da população. Apenas seis países de língua espanhola da região incorporaram uma pergunta sobre etnia em seu censo de 1980; hoje, todos os países, exceto a República Dominicana, incluem essa pergunta. Apesar do progresso recente na coleta de informações sobre etnia, dados comparáveis de qualidade suficiente não estão facilmente disponíveis. Há uma falta de consenso sobre como mensurar a etnicidade, em parte devido às várias dimensões da identidade indígena e aos processos históricos de construção das nações que abraçaram a mestiçagem, ou a mistura de grupos étnicos e culturais, que acabaram invisibilizando os povos indígenas (Telles et al., 2015). A autoidentificação é a abordagem predominante, coerente com a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho. No entanto, os países também usaram critérios como origem comum, territorialidade e fatores culturais e linguísticos (del Popolo, 2008). As estimativas da população indígena variam consideravelmente, dependendo do critério usado (INEE, 2017; Telles e Torche, 2019).

Seis países da região têm dados utilizando critérios de autoidentificação e linguísticos. O Peru tem a maior proporção de indígenas autoidentificados, e o Paraguai a maior proporção daqueles que falam uma língua indígena, embora apenas 2% em geral se identifiquem como indígenas (**Tabela 1.1**). Quando usada sozinha, a autoidentificação pode gerar estimativas inconsistentes da desigualdade educacional. Os resultados da educação de falantes de línguas indígenas frequentemente são piores do que os de indígenas que se identificam como tal e falam apenas espanhol (INEE, 2017; Planas et al., 2016). Em 4 países com dados para 2018, a frequência

escolar entre jovens de 15 a 17 anos foi de 3 a 20 pontos percentuais menor entre falantes de uma língua indígena do que entre aqueles que se identificam como indígenas (Valencia Lopez, 2020).

A América Latina e o Caribe têm a maior concentração mundial de populações afrodescendentes, com estimativas que variam de 120 milhões a 170 milhões (Rodríguez e Mallo, 2014). O Brasil abriga a maioria (112 milhões), o equivalente a 55% de sua população (IBGE, 2017). Em toda a América Latina, a legislação que protege os direitos dos afrodescendentes tem contribuído para o aumento do número de pessoas que se identificam como tal (Banco Mundial, 2018). Entre 12 países com censo populacional na rodada de 2010, 11 incorporaram uma pergunta sobre afrodescendência (CEPAL, 2017a).

Essas populações, cujos ancestrais foram escravizados, continuam a sofrer desigualdades estruturais. No Brasil, a proporção de pessoas pobres é de 26% entre afrodescendentes e 12% entre outros; na Colômbia, os respectivos índices são de 41% e 27%. No Equador, 16% da população urbana e 30% da população afrodescendente vive em favelas; na Nicarágua, as respectivas taxas são 59% e 93% (Banco Mundial, 2018). Apesar do progresso em muitos países, a desigualdade persiste na frequência, no aproveitamento e no desempenho educacional. Em 7 dos 11 países com dados, as taxas de frequência para afrodescendentes de 12 a 17 anos eram inferiores às de seus pares não afrodescendentes (CEPAL, 2017b). A probabilidade de afrodescendentes concluírem o ensino médio foi 14% menor do que a de não afrodescendentes no Peru e 24% menor no Uruguai em 2015 (Banco Mundial, 2018).

TABELA 1.1.

Identificar grupos indígenas em pesquisas e censos é um desafio na América Latina

Porcentagem de indígenas na população e taxa de frequência escolar, por critério, países latino-americanos selecionados, 2018 ou último ano disponível

	Ano	População indígena		Frequência escolar (idade de 15 a 17)	
		Auto identificação	Linguístico	Auto identificação	Linguístico
Bolívia, P. S.	2018	25%	31%	80%	72%
Equador	2010	7%	5%	67%	66%
Guatemala	2018	37%	27%	47%	42%
México	2018	31%	6%	70%	50%
Peru	2018	64%	21%	62%	59%
Paraguai	2002	2%	77%	24%	65%

Fonte: Valencia Lopez (2020).

A América Latina e o Caribe têm um longo histórico de **migração e deslocamento**. Ao longo da década de 2010, a Colômbia teve a maior ou a segunda maior população deslocada internamente do mundo. Mais recentemente, a saída em massa de venezuelanos de seu país ganhou as manchetes. Em agosto de 2020, havia 5,2 milhões de migrantes, refugiados e solicitantes de asilo venezuelanos, dos quais 80% viviam na região, principalmente na Colômbia e no Peru (R4V, 2020). Em abril de 2020, cerca de 334.000 crianças venezuelanas estavam matriculadas na escola, representando 3,4% da população estudantil total do país (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2020).

Dados com comparabilidade e cobertura suficientes são muito escassos para permitir uma avaliação completa da situação educacional das pessoas em situação de **encarceramento**. Um estudo de 8 cidades (Bogotá, Cidade do México, Cidade do Panamá, Lima, Montevidéu, San Salvador, Santiago e Santo Domingo) abrangendo 39 centros de detenção descobriu que 90% de uma amostra de cerca de 4.000 jovens de 13 a 18 anos eram do sexo masculino, e que 70% cursavam educação formal dentro da instituição. Ao iniciar o período de detenção, 18% tinham ensino fundamental incompleto e 2% não tinham escolaridade (UNICEF e Universidade Diego Portales, 2017).

O bullying exclui:
jovens LGBTI em sete países que enfrentam
**níveis mais altos
de vitimização**
tinham pelo menos duas vezes
mais probabilidade de faltar à escola.



A maioria dos países da região realiza pesquisas com jovens, mas não inclui perguntas sobre **orientação sexual ou identidade e expressão de gênero** (Barrientos e Lovera, 2020). Pesquisas nacionais com jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) sobre suas experiências escolares na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai mostram que eles enfrentam um ambiente escolar hostil. Aqueles que sofrem níveis mais altos de vitimização devido à sua orientação sexual tiveram pelo menos duas vezes mais probabilidade de faltar à escola e tiveram níveis mais altos de depressão do que aqueles que sofrem níveis mais baixos de vitimização. Nos sete países, os jovens LGBTI sentem-se inseguros na escola, principalmente devido a sua orientação sexual (entre 47% e 81% dos pesquisados), seguida pela expressão de gênero (32% a 63%) (Kosciw e Zongrone, 2019).

A desigualdade se agrava nos resultados de aprendizagem

Ao contrário dos países caribenhos, muitos países latino-americanos têm participado de avaliações de aprendizagem transnacionais em grande escala. A avaliação regional organizada pelo Laboratório Latino-Americano da UNESCO para Avaliação da Qualidade da Educação realizou sua terceira rodada (TERCE) em 2013 e a quarta rodada (ERCE) em 2019. O TERCE, que incluiu 15 países mais o estado mexicano de Nuevo León, avaliou



matemática e linguagem (leitura e escrita) na 3ª e 6ª séries e ciências naturais na 6ª série. Cerca de 30% dos alunos da 6ª série alcançaram os dois níveis mais altos de desempenho em leitura, em comparação com 17% em matemática e 21% em ciências (UNESCO, 2016b). O ERCE 2019 abrangeu 19 países, e seus resultados devem ser divulgados em 2021.

Em 2018, a OCDE conduziu a sétima rodada do PISA desde seu início em 2000. O PISA avalia a proficiência em leitura e matemática entre jovens de 15 anos em 80 sistemas educacionais, principalmente de países de renda alta e média. Nove países latino-americanos (Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, México, Panamá, Peru e Uruguai) e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, participaram do PISA 2018. Além disso, Equador, Guatemala, Honduras e Paraguai participaram do PISA para o Desenvolvimento (PISA-D) em 2017, que adaptou o PISA às necessidades dos países de renda média-baixa por meio de instrumentos que permitiram uma definição detalhada do desempenho dos alunos na extremidade inferior da escala PISA (Ward, 2018). A proporção de jovens de 15 anos com proficiência mínima (nível 2 ou mais) em leitura variou de 20% na República Dominicana a 70% no Chile (**Figura 1.4**).

Dados do PISA (OCDE, 2019) e do TERCE (UNESCO, 2016a) mostram grandes diferenças no aproveitamento educacional por gênero e status socioeconômico. No PISA 2018 e no PISA-D 2017, as meninas tiveram resultado superior ao dos meninos em leitura e inferior em matemática. Os alunos em desvantagem socioeconômica apresentaram índices muito baixos de proficiência mínima. Em países como a República Dominicana, Guatemala e Panamá, apenas 10 alunos desfavorecidos de 15 anos alcançaram proficiência mínima em matemática para cada 100 de seus colegas em melhor situação (**Figura 1.5**). Na realidade, a disparidade é ainda maior, já que essas estimativas não levam em consideração a menor probabilidade de alunos desfavorecidos ainda estarem na escola aos 15 anos.

Também existem lacunas nos resultados de leitura entre imigrantes e falantes nativos da língua dominante. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, a diferença foi de 36 pontos percentuais em média no PISA 2015 (OCDE, 2018). O TERCE mostra que os alunos indígenas também apresentam desempenho consistentemente inferior. Nicarágua, Panamá, Paraguai e Peru são os países com a relação mais forte entre o desempenho educacional e o fato de pertencer a um grupo indígena, conforme medido pela linhagem materna e o uso da língua indígena em casa (UNESCO, 2016b).

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO NÃO É APENAS UM RESULTADO, É UM PROCESSO

Baixas taxas de ingresso, progressão e aprendizagem são apenas o resultado final e mais visível dos processos socioeconômicos que marginalizam, decepcionam e alienam crianças, jovens e adultos. Uma “mistura tóxica de pobreza e discriminação” resulta na sua “exclusão por causa de quem são” (Save the Children, 2017, p. 1). Mecanismos sociais, políticos e econômicos poderosos relacionados à distribuição e uso de oportunidades, especialmente na infância, têm efeitos importantes e duradouros sobre a inclusão na educação. Os mecanismos do sistema educacional que atuam diariamente nas salas de aula, pátios escolares, reuniões de pais e professores, reuniões da comunidade, estruturas de coordenação do governo local e conselhos ministeriais também têm um impacto.

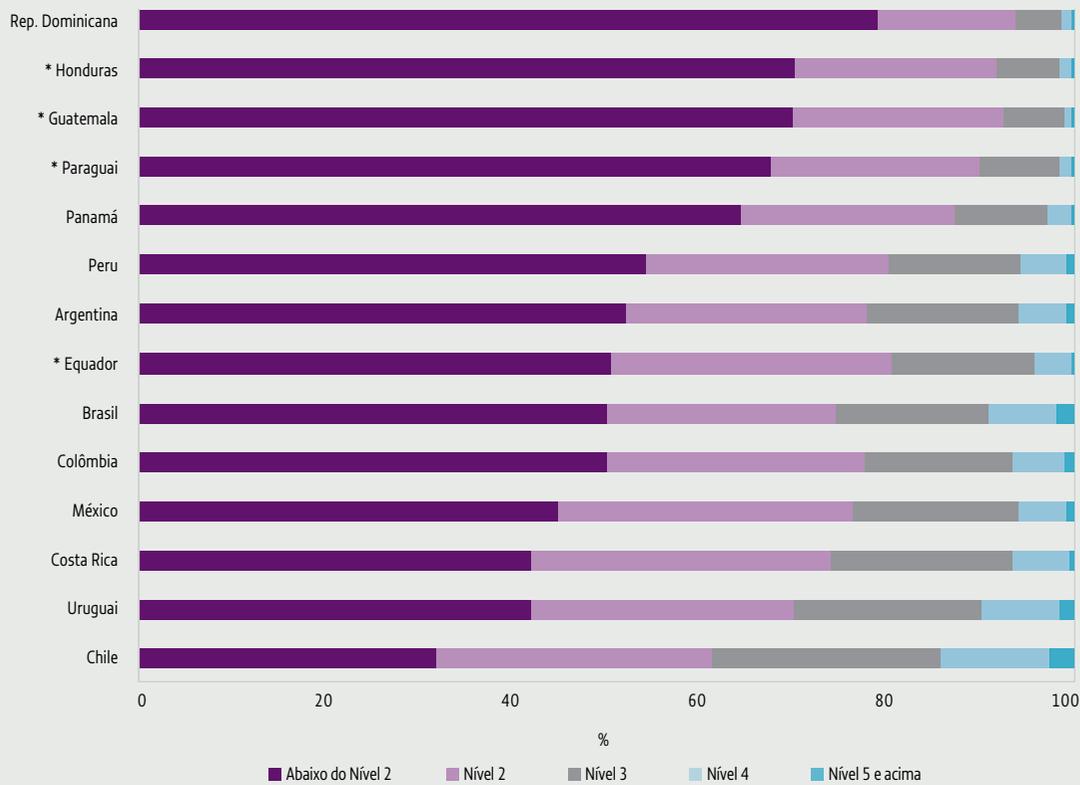
Uma educação “inclusiva e equitativa” está no cerne do anseio do ODS 4. Definir uma educação equitativa exige que se faça uma distinção entre igualdade e equidade, dois termos que às vezes são mal compreendidos. Em um cartum que já apareceu em várias versões, um quadrinho intitulado “igualdade” mostra crianças de alturas variadas de pé sobre caixas idênticas tentando escrever em um quadro negro, com as menores enfrentando dificuldade para alcançar o quadro. No quadrinho “equidade”, elas ficam de pé sobre caixas de tamanhos diferentes e todas são capazes de escrever confortavelmente. No entanto, esta representação é enganosa (**Figura 1.6**). Na verdade, a igualdade está presente em ambos os painéis: igualdade de insumos no primeiro, igualdade de resultados no segundo. A igualdade é um estado de coisas (o que): um resultado que pode ser observado em insumos, produtos ou resultados, como, por exemplo, alcançar a igualdade de gênero. A equidade é um processo (como): ações destinadas a garantir a igualdade.

Já a inclusão é mais difícil de definir. Conforme usado neste relatório, ela reflete a equidade. É um processo: ações e práticas que contemplam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, baseado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada. No entanto, a inclusão também é um estado de coisas, um resultado, com uma natureza multifacetada que a torna difícil de definir.

Embora o ODS 4 preveja a educação inclusiva como abrangendo todas as crianças, jovens e adultos, esse tipo de educação tem sido historicamente associado, e muitas vezes conceituado como, educação para crianças com deficiência. A luta das pessoas com deficiência moldou, portanto, a compreensão da inclusão.

FIGURA 1.4:**Um em cada dois latino-americanos de 15 anos não alcança a proficiência mínima em leitura**

Distribuição de jovens de 15 anos por nível de proficiência em leitura, países latino-americanos participantes do PISA 2018 e do PISA para o Desenvolvimento 2017



Nota: Os asteriscos indicam os países que participaram do PISA-D 2017.

Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM com base nos dados do PISA 2018 e do PISA-D 2017.

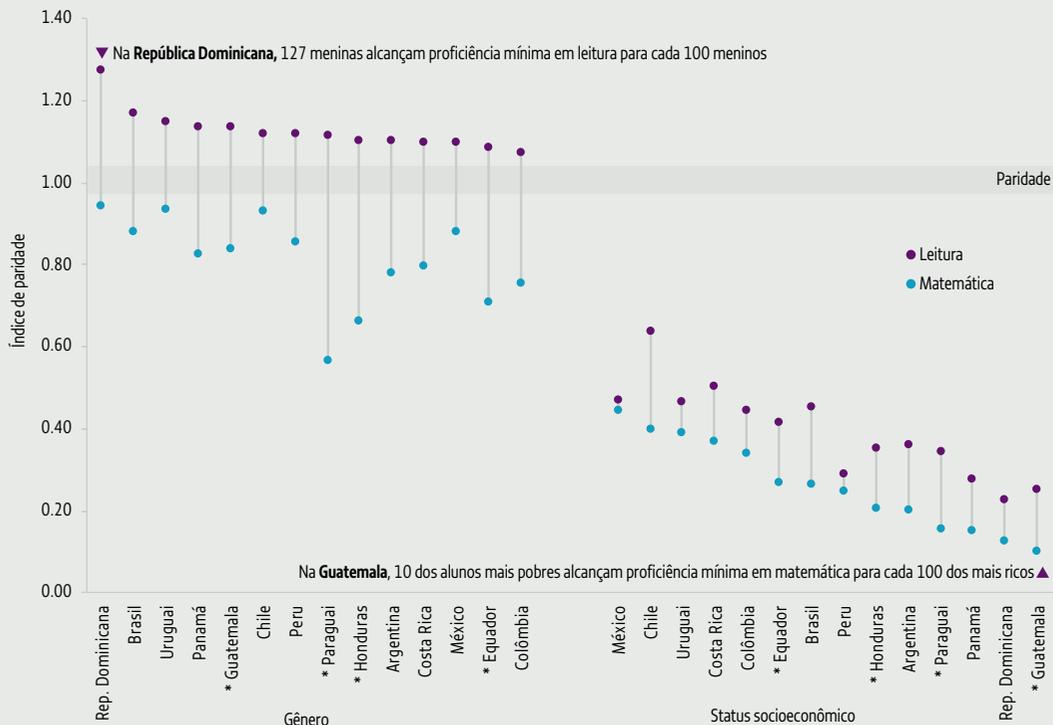
Muitos estão sendo deixados para trás:

um em cada dois
alunos de 15 anosanos não atinge a proficiência
mínima em leitura

FIGURA 1.5:

Existem grandes lacunas no aproveitamento educacional por gênero e status socioeconômico

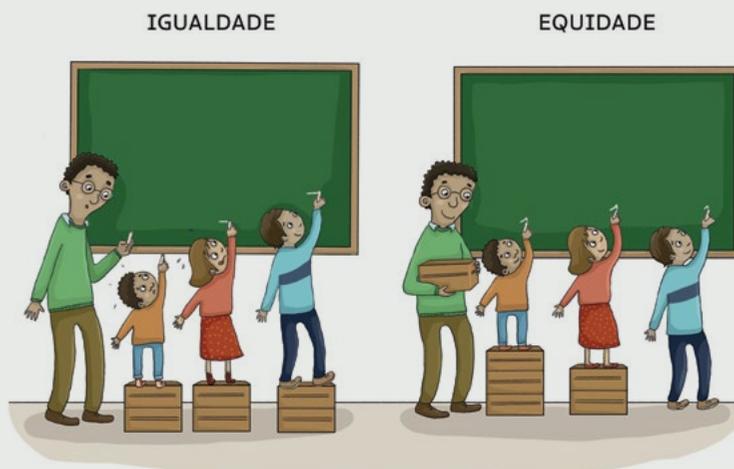
Índice de paridade de gênero e status socioeconômico em proficiência mínima em leitura e matemática, países latino-americanos participantes do PISA 2018 e do PISA para o Desenvolvimento 2017



Nota: O índice de paridade, uma medida de desigualdade, é a razão da porcentagem de alunos que alcançam proficiência mínima em leitura e matemática. Um valor do índice entre 0,97 e 1,03 indica paridade. Um valor abaixo de 0,97 indica disparidade em favor do sexo masculino e de nível socioeconômico alto. Um valor acima de 1,03 indica disparidade em favor do sexo feminino e de nível socioeconômico baixo. Os asteriscos indicam os países que participaram do PISA-D.
Fonte: OCDE (2019).

FIGURA 1.6:

Uma representação popular enganosa de igualdade e equidade



A luta das pessoas com deficiência molda as perspectivas de inclusão na educação

A educação foi reconhecida como um direito humano em 1948. Em 1994, a Declaração da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais em Salamanca, Espanha, representou um chamado forte e claro a favor da educação inclusiva.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006 garantiu o direito à educação inclusiva. O Artigo 24, que visa garantir o direito à educação das pessoas com deficiência “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, estabelece o compromisso dos países de “garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e a aprendizagem ao longo da vida”.

A CDPD não chegou a definir claramente a inclusão na educação. O termo, portanto, permanece controverso, sem um foco conceitual rigoroso, o que pode ter contribuído para uma certa ambivalência e práticas confusas (Slee, 2020). Embora a CDPD tenha endossado ações que poderiam levar à matrícula em escolas regulares, ela não sugeriu que as escolas especiais violavam a convenção (De Beco, 2018). Alguns argumentam que, ao favorecer uma perspectiva de combate à discriminação em vez de uma perspectiva baseada nas necessidades, o Artigo 24 privilegiou os “ambientes educacionais convencionais como seu padrão substantivo presumido, em vez da oferta de instrução de qualidade em ambientes apropriados (incluindo ambientes especializados) adaptados às necessidades educacionais específicas de cada aluno individual” (Anastasiou et al., 2018, pp. 9-10). Os relatórios aos países do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências confirmam que a inclusão é o “paradigma vigente” para a educação especial e segregada (Cisternas Reyes, 2019, p. 413).

Em última análise, a CDPD deu aos governos liberdade para moldar a educação inclusiva, o que pode ser visto como um reconhecimento implícito das tensões e dilemas envolvidos na superação de obstáculos à inclusão plena (Forlin et al., 2013). Embora seja necessário expor as práticas excludentes de muitos governos em violação aos compromissos assumidos no âmbito da CDPD, é preciso reconhecer as dificuldades em flexibilizar as escolas regulares e os sistemas de educação.

Ao abordar a inclusão na educação como uma questão de definir onde os alunos com deficiência devem estudar, existe uma tensão potencial entre os dois objetivos desejáveis de maximizar a interação com os outros (todas as crianças sob o mesmo teto) e realizar o potencial de aprendizagem (onde os alunos aprendem melhor) (Norwich, 2014). Outras considerações incluem

a velocidade com que os sistemas podem se mover em direção ao ideal e o que acontece durante a transição (Stubbs, 2008), e a escolha entre a identificação das necessidades iniciais e o risco de rotulagem e estigmatização (Haug, 2017).

Mudanças rápidas podem ser insustentáveis, potencialmente prejudicando aqueles a quem deveriam atender. Incluir crianças com deficiência nas escolas regulares que não estão preparadas, não recebem apoio ou não são cobradas para alcançar a inclusão pode intensificar as experiências de exclusão e provocar reações contra as tentativas de tornar as escolas e os sistemas mais inclusivos. Os defensores das exceções também se apropriaram da linguagem da inclusão, gerando confusão (Slee, 2020).

Essas ambiguidades levaram o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências a emitir o Comentário Geral nº. 4 no Artigo 24 em 2016, após um processo de dois anos envolvendo contribuições dos países, organizações não governamentais (ONGs), organizações para pessoas com deficiência, acadêmicos e defensores das pessoas com deficiência. O Comitê definiu a inclusão como:

um processo de reforma sistêmica que incorpora mudanças e modificações no conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias na educação para superar barreiras, com uma visão que serve para proporcionar a todos os alunos da faixa etária relevante uma experiência de aprendizagem e ambiente equitativos e participativos que melhor atendam a seus requisitos e preferências. Colocar alunos com deficiência em classes regulares, sem promover mudanças estruturais, por exemplo, na organização, no currículo e nas estratégias de ensino e aprendizagem, não constitui inclusão. Além disso, a integração não garante automaticamente a transição da segregação para a inclusão. (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências, 2016, p. 4)

O comitê descreveu o direito à educação inclusiva como englobando:

uma transformação na cultura, nas políticas e nas práticas em todos os ambientes educacionais formais e informais para acomodar os diferentes requisitos e identidades de cada aluno, juntamente com o compromisso de remover as barreiras que impedem essa possibilidade. Envolve o fortalecimento da capacidade do sistema educacional de alcançar todos os alunos. Tem como foco a participação plena e efetiva, a acessibilidade, a frequência e o aproveitamento de todos os alunos, especialmente daqueles que, por diferentes motivos, estão excluídos

ou em risco de serem marginalizados. A inclusão envolve acesso e progresso na educação formal e informal de alta qualidade, sem discriminação. Visa capacitar comunidades, sistemas e estruturas a combater a discriminação, incluindo estereótipos prejudiciais, reconhecer a diversidade, promover a participação e superar as barreiras à aprendizagem e à participação de todos, concentrando-se no bem-estar e sucesso dos alunos com deficiência. Exige uma transformação profunda dos sistemas educacionais na legislação, nas políticas e nos mecanismos de financiamento, administração, desenho, prestação e monitoramento da educação. (Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiências, 2016, p. 3)

A inclusão na educação diz respeito a todos os alunos

Duas conclusões principais do Comentário Geral nº. 4 são centrais para o presente relatório. Em primeiro lugar, como fica claro na descrição dos requisitos, a educação inclusiva envolve um processo que contribui para o objetivo da inclusão social. A possibilidade de alcance desse objetivo não deve afetar a determinação dos responsáveis pela implementação deste processo em cumprir seus compromissos, ou a determinação daqueles que cobram essa responsabilidade. A educação inclusiva deve incorporar os princípios do diálogo, da participação e da abertura, reunindo todas as partes interessadas para resolver as tensões e os dilemas que possam surgir. As decisões devem ser baseadas na dignidade humana, sem comprometer, desviar ou desviar do ideal de longo prazo da inclusão.

Os esforços dos formuladores de políticas e educadores não devem se sobrepor às necessidades e preferências das pessoas afetadas. Além de defender os direitos humanos fundamentais e os princípios que constituem a base moral e política para as decisões na área da educação, não é fácil alcançar o ideal inclusivo. A oferta de suporte diferenciado e individualizado suficiente requer perseverança, resiliência e uma perspectiva de longo prazo.

Não será por decreto que nos afastaremos de sistemas educacionais cujo design se adapta a algumas crianças e obriga outras a se adaptar. As atitudes e mentalidades predominantes devem ser desafiadas; caso contrário, “a educação inclusiva pode ser problemática, mesmo com a melhor vontade do mundo e o mais alto nível de compromisso possível” (De Beco, 2018, p. 410). “A abordagem correta não é buscar justificativas para os limites do objetivo da educação inclusiva, mas sim estabelecer a legitimidade dos esforços para a consecução desse objetivo, apesar de tais limites. Devemos investigar se é possível incorporar o elemento da possibilidade de

alcance real ao ideal da educação inclusiva” (De Beco, 2018, p. 408).

A segunda lição do Comentário Geral nº. 4 é que a educação inclusiva tem um escopo muito mais amplo. Implica um “processo de abordar e responder à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2009), para eliminar as barreiras ao direito à educação e mudar a cultura, política e prática das escolas regulares para acomodar e incluir efetivamente todos os alunos.

Não são apenas os alunos com deficiência que são excluídos por meio de mecanismos discriminatórios. Por exemplo, o encaminhamento desproporcional de minorias para a educação especial indica como os preconceitos culturais permeiam a identificação de necessidades especiais. Em todo o mundo, camadas de discriminação negam aos alunos o direito de serem educados com seus colegas ou de receber educação da mesma qualidade (Figura 1.7).

A crença no princípio da inclusão não deve obscurecer as questões difíceis e as desvantagens potenciais geradas pela inclusão de grupos de alunos em risco de exclusão. Em alguns contextos, a inclusão pode inadvertidamente intensificar a pressão pela conformidade. A identidade, práticas, linguagem e crenças de certos grupos podem ser desvalorizadas, prejudicadas ou erradicadas, corroendo o sentimento de pertencimento. O direito de um grupo de preservar sua cultura e o direito à autodeterminação e autorrepresentação são cada vez mais reconhecidos. A inclusão pode enfrentar oposição pelo preconceito, mas também pelo reconhecimento de que a identidade pode ser mantida e o empoderamento alcançado apenas se uma minoria for maioria em uma determinada área. Em vez de alcançar um engajamento social positivo, a exposição à maioria pode reforçar os preconceitos dominantes, intensificando a desvantagem da minoria. O direcionamento da assistência também pode levar à estigmatização, à rotulagem ou a formas indesejáveis de inclusão (Silver, 2015).

GUIA PARA O RELATÓRIO

Este relatório regional reconhece a variedade de contextos e desafios que os países da América Latina e do Caribe devem enfrentar em seus esforços rumo à educação inclusiva. Ele analisa os grupos em risco de exclusão da educação e as barreiras enfrentadas pelos alunos individuais, especialmente na interseção de várias características. Também leva em consideração o fato de que a exclusão pode ser física, social (nas relações interpessoais e de grupo), psicológica ou sistêmica (uma vez que os sistemas podem excluir, por exemplo,

FIGURA 1.7:
Todos, sem exceção

De cada **100** crianças...



Dentre as restantes, estas podem ser **migrantes, deslocadas internamente ou refugiadas**.



Dentre as restantes, estas podem **pertencer a um grupo étnico, religioso ou linguístico minoritário ou a um grupo indígena**.



Dentre as restantes, estas podem **residir em áreas rurais remotas**.



Dentre as restantes, estas podem **pertencer a outro grupo marginalizado, como uma raça ou casta**.



Dentre as restantes, estas podem ser **meninas**.



Dentre as restantes, estas podem ser **órfãs, delinquentes, canhotas, asmáticas, alérgicas...**



E esta última criança?
Ela é nova aqui!



crianças mais pobres por meio de taxas escolares, ou excluir migrantes e refugiados por meio da exigência de documentação).

Seis elementos são essenciais para abordar ou exacerbar os desafios e promover a inclusão de alunos nos níveis local e do sistema: leis e políticas; governança e financiamento; currículos e livros didáticos; professores; escolas; e comunidades, pais e alunos. Assim, este relatório tem seis capítulos principais. Após esta introdução, o Capítulo 2 analisa o papel das ferramentas legais no apoio ao desenvolvimento da educação inclusiva. As leis frequentemente expressam a interpretação nacional das convenções internacionais que formularam o compromisso com a inclusão, mas também a adaptação desses conceitos para refletir complexidades e barreiras específicas dos contextos nacionais. O capítulo também aborda leis e políticas vagas ou contraditórias que podem impedir a inclusão e o acesso universal aos diferentes níveis de educação.

O Capítulo 3 trata de governança e financiamento. Os ministérios da educação devem estar no centro dos esforços de inclusão, mas, para atingir plenamente seus objetivos, eles precisam trabalhar com ministérios e agências em outros setores, bem como com autoridades educacionais subnacionais e ONGs. O sucesso na educação inclusiva depende da boa governança de todas essas parcerias complexas. O financiamento é crucial para garantir a educação para todos e direcionar os esforços para as escolas e os alunos mais necessitados. Além dos mecanismos gerais de financiamento orientados para a equidade, é preciso financiar a educação de grupos de risco, como alunos com deficiência.

O Capítulo 4 discute a questão politicamente complicada de como adaptar currículos e materiais de aprendizagem aos princípios da educação inclusiva. Examina as partes interessadas envolvidas no desenvolvimento de currículos e livros didáticos e como os grupos em risco de exclusão são negligenciados, sub-representados ou representados de forma deturpada por meio de imagens, conteúdos ou distribuição.

O Capítulo 5 examina de que formas os professores podem apoiar a causa da inclusão, analisa suas necessidades e examina como os governos os ajudam a se preparar para enfrentar o desafio da inclusão. Também analisa o pessoal de apoio à educação, examinando até que ponto estão disponíveis e como se relacionam com os professores para garantir a prática inclusiva. Finalmente, analisa até que ponto a composição do quadro de profissionais das escolas reflete a diversidade dos alunos..

O Capítulo 6 examina fatores no nível da escola. A segregação escolar por renda, etnia ou status de migrante pode levar à exclusão de grupos marginalizados. Os diretores das escolas devem estar preparados para promover uma abordagem que envolva a escola como um todo, com base em um ambiente inclusivo como um pré-requisito para a inclusão. A acessibilidade física e os princípios de design universal que aumentam a funcionalidade e são adaptáveis às necessidades de todos, inclusive por meio de tecnologias assistivas, podem ajudar a alcançar os alunos mais marginalizados e apoiar o acesso equitativo à aprendizagem.

O Capítulo 7 examina o papel crucial das comunidades na consecução da educação inclusiva. Os alunos podem ter ou sofrer atitudes discriminatórias, que afetam o clima escolar, bem como a segurança, o bem-estar e o aprendizado dos alunos. Os pais de crianças vulneráveis, como outros pais, podem apoiar uma educação mais inclusiva, mas também ter dúvidas quanto à sua implementação. Organizações de base e da sociedade civil promovem a inclusão por meio da prestação de serviços de educação, defesa e supervisão das ações governamentais.

Após esses capítulos que abordam os principais desafios da inclusão, o Capítulo 8 examina todos eles através da perspectiva do COVID-19. A pandemia forçou os ministérios da educação a gerar respostas em circunstâncias extremamente desafiadoras, o que levou a uma dependência significativa em soluções de ensino a distância. Este capítulo considera se tais soluções respeitaram o princípio de “não causar danos” às populações marginalizadas que podem ter sido deixadas de fora. Os governos precisam garantir não apenas a continuação da educação, ajudando os menos favorecidos, mas também apoiar a saúde, a nutrição e o bem-estar dos alunos.

Finalmente, o Capítulo 9 oferece um conjunto de recomendações em resposta às principais questões do relatório:

- Como os sistemas de educação monitoram a exclusão, em termos de sucesso educacional individual e fatores sistêmicos, e como as práticas atuais podem ser melhoradas?
- Quais canais de financiamento são usados em todo o mundo? Como são monitorados e como afetam a prática local?

Na medida do possível, o relatório examina essas questões tendo em vista as mudanças ao longo do tempo. No entanto, a inclusão é uma área complexa que está apenas começando a ser documentada em escala global. Uma contribuição deste relatório, como parte do desenvolvimento geral do *Relatório de Monitoramento da Educação Global 2020*, é que ele recolheu informações sobre todos os países, de Anguilla à Venezuela, e desenvolveu perfis que descrevem como estão enfrentando o desafio da inclusão na educação. O relatório apresenta uma análise desses perfis, principalmente no Capítulo 2 sobre leis e políticas. Todos os perfis estão disponíveis em um novo site do Relatório de Monitoramento da Educação Global, *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*, e podem ser usados pelos países para compartilhar experiências e aprender uns com os outros, especialmente no nível regional em que os contextos são semelhantes. Eles podem servir de base para revisar o progresso qualitativo até 2030.

- Quais são as principais políticas para abordar cada elemento da educação inclusiva e garantir o cumprimento do ODS 4?
- Como os obstáculos comuns à implementação dessas políticas podem ser previstos e superados?
- Que arranjos são necessários para coordenar os setores e níveis do governo e outras partes interessadas para superar as dimensões da exclusão que se sobrepõem?

CONCLUSÃO

A inclusão na educação é importante. O planejamento cuidadoso e a oferta de educação inclusiva podem proporcionar melhorias no desempenho acadêmico, no desenvolvimento social e emocional, na autoestima e na aceitação pelos colegas (Hehir et al., 2016). Incluir diversos alunos em salas de aula e escolas regulares pode prevenir estigma, estereótipos, discriminação e alienação (Forlin, 2012).

Garantir que as salas de aula e escolas tenham bons recursos e suporte implica custos para adaptar currículos, formar professores, desenvolver materiais de ensino e aprendizagem adequados e relevantes e tornar a educação acessível. Existe um potencial de economias de eficiência com a eliminação de estruturas paralelas e o uso mais eficaz de recursos em um único sistema regular inclusivo; as evidências de governos que conseguem reunir recursos humanos e financeiros nesse sentido estão crescendo. Como poucos sistemas chegam perto do ideal, estimativas confiáveis do custo total são escassas. Uma análise econômica de custo-benefício é, portanto, difícil de ser realizada, até porque os benefícios são difíceis de quantificar e se estendem de uma geração à outra.

No entanto, a justificativa econômica para a educação inclusiva, embora valiosa para o planejamento, é insuficiente. A educação inclusiva promove sociedades inclusivas, nas quais as pessoas podem viver juntas e a diversidade é celebrada e construída. É um pré-requisito para a educação nas democracias, e para a existência delas, com base na equidade, justiça e equidade (Slee, 2020). A educação inclusiva neutraliza as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões. E fornece uma estrutura sistemática para identificar e demolir as barreiras impostas às populações vulneráveis, de acordo com o princípio de que “cada aluno é importante, e importa igualmente” (UNESCO, 2017).



Uma menina se refugia em um abrigo temporário aberto às comunidades em maior risco no norte do Haiti para protegê-las do impacto do furacão Irma em 2017.

CRÉDITO: UNICEF/UN0119995/Bradley

CAPÍTULO

2

Leis e políticas

CAPÍTULO 2: LEIS E POLÍTICAS

O direito à não discriminação na educação está consagrado em oito convenções internacionais.

- Apenas oito países da América Latina (Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, Honduras e Peru) e quatro do Caribe (Aruba, Curaçao, Dominica e Sint Maarten) ratificaram todas essas convenções.

Muitos países da região adotaram uma perspectiva ampla sobre a inclusão em suas leis nacionais, embora a maioria tenda a direcionar as leis a grupos específicos.

- Dos 19 países do mundo que adotam leis gerais ou específicas para garantir a inclusão para todos na educação, 10 estão localizados na região.
- Em 95% dos países, os ministérios da educação criaram leis voltadas para pessoas com deficiência. Jamaica, o primeiro signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovou sua Lei para Pessoas com Deficiência em 2014, estabelecendo que nenhuma instituição de ensino negará a matrícula a uma pessoa com deficiência.
- A legislação nacional prevê a inclusão com base em gênero em 66% dos países, com base em minoria étnica e condição indígena em 64%, e com base na língua materna em 59%, acima da média global.

A região está relativamente avançada no escopo de suas políticas de educação inclusiva.

- Dos 32 países do mundo que possuem uma política de educação inclusiva, 7 estão localizados na região.
- As políticas nacionais criadas pelos ministérios da educação têm como foco a deficiência em 31% dos países, gênero em 43%, minorias étnicas e povos indígenas em 56%, e língua materna em 59%, estando os dois últimos bem acima da média global.
- No Peru, a política de 2016 para a educação intercultural e intercultural bilíngue visa melhorar o acesso, a retenção e a conclusão em todos os níveis de educação, implementar programas de capacitação intercultural de professores bilíngues na fase de formação e em serviço, e promover a gestão descentralizada.

Os planos e estratégias do setor de educação também apoiam a educação inclusiva.

- Cerca de 55% dos países da América Latina e do Caribe têm planos ou estratégias para o setor de educação que consideram a educação inclusiva uma prioridade. O plano de desenvolvimento do Suriname para 2017–21 visa criar 'um sistema educacional que reflita a sociedade surinamesa multiétnica, multicultural e multilíngue', onde 'programas personalizados tornam o ensino mais acessível'.

Vários países da região não cumpriram efetivamente seus compromissos.

- Os governos às vezes se equivocam sobre até que ponto as leis de inclusão os obrigam a incluir alunos com deficiência nas escolas regulares. Em 2018, apesar de sua lei de educação inclusiva, o Chile ainda tinha mais de 2.000 escolas especiais, atendendo a 5,1% de todos os alunos. Na Nicarágua, a educação inclusiva é uma das prioridades estratégicas do plano educacional de 2017–21, mas um terço dos cerca de 10.000 alunos com deficiência estudava em escolas especiais em 2019.
- A política para povos indígenas de 2015 em El Salvador promoveu ações afirmativas e propôs programas de educação intercultural e o estabelecimento de escolas interculturais. No entanto, até o momento, nenhum programa de educação intercultural foi estabelecido.
- Na Colômbia, os alunos migrantes podem fazer os exames de ingresso na educação secundária e na educação terciária sem documentos de identificação válidos, mas devem ter esses documentos para receber seus resultados.
- As leis que promovem a inclusão podem coexistir com regulamentos vagos ou contraditórios. A circular 18-2011 na República Dominicana determina a inclusão, mas não especifica que alunos que não possuem documentos e imigrantes devem ser incluídos nas escolas secundárias.

Instrumentos e declarações globais e regionais promovem a inclusão na educação	25
A legislação sobre inclusão na região varia em termos de ambição	25
Em muitos países, as leis se concentram em grupos específicos	27
As políticas de educação variam em sua ênfase na inclusão	30
As políticas de educação tendem a priorizar deficiência, gênero e etnia	31
As políticas também abordam o direito à educação de outros grupos marginalizados	32
Planos e estratégias do setor de educação fazem referência à educação inclusiva	32
Deficiências na implementação de leis e políticas atrapalham a inclusão.....	34
Conclusão.....	35

Leis e políticas definem a estrutura para a concretização da inclusão na educação. Globalmente, as aspirações da comunidade internacional são expressas em instrumentos jurídicos vinculativos e declarações não vinculativas, propostas principalmente pelas Nações Unidas (ONU), mas também por organizações regionais. Esses acordos influenciam fortemente as ações legislativas e as políticas em nível nacional necessárias para o progresso em direção à inclusão. Juntas, essas aspirações sustentam a visão da Declaração de Incheon de 2015 de “garantir que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2016). Essa abordagem reconhece que os mecanismos de exclusão são comuns, contribuindo para uma compreensão geral do termo “inclusivo” na formulação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4).

Apesar dos esforços contínuos e das obrigações relativas aos direitos humanos no âmbito do direito internacional, a construção de sistemas de educação inclusiva continua a ser um desafio na América Latina e no Caribe. Cerca de 60% dos países da região têm uma definição de educação inclusiva, mas apenas 64% dessas definições abrangem vários grupos marginalizados, o que sugere que a maioria dos países ainda não adotou um conceito amplo de inclusão. Embora os passos iniciais tenham sido dados, poucos governos adotam as ações de acompanhamento necessárias para garantir a implementação. Este capítulo discute os compromissos regionais e as diferenças entre os países em termos de legislação nacional e estruturas de políticas.

“

Apesar dos esforços contínuos e das obrigações relativas aos direitos humanos, no âmbito do direito internacional, a construção de sistemas de educação inclusivos continua a ser um desafio na América Latina e no Caribe

”

INSTRUMENTOS E DECLARAÇÕES GLOBAIS E REGIONAIS PROMOVEM A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabeleceu o direito à educação. Vários instrumentos desde então especificaram que a garantia deste direito significa impedir a discriminação. A Convenção da UNESCO de 1960 contra a Discriminação na Educação define discriminação como “qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, sendo baseada em raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento”, que resulte em tratamento desigual de indivíduos na educação. Em 2001, o Comentário Geral 1 sobre o Artigo 29 sobre educação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 especificou que currículos, pedagogias, práticas educacionais e ambientes discriminatórios violariam o propósito do artigo.

Várias convenções consagram o direito de grupos específicos à educação. A Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados estabelecem o direito dos refugiados à educação em uma estrutura normativa abrangente (UNESCO, 2018). O Artigo 27 da Convenção da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 (Convenção 169 da OIT) estipula que os programas de educação “devem ser desenvolvidos e implementados em cooperação com [os povos interessados] para atender às suas necessidades especiais, e devem incorporar suas histórias, seus conhecimentos e tecnologias, seus sistemas de valores e suas futuras aspirações sociais, econômicas e culturais.” Além disso, “os governos deverão reconhecer o direito desses povos de estabelecer suas próprias instituições e instalações educacionais, desde que tais instituições atendam aos padrões mínimos estabelecidos pela autoridade competente em consulta com esses povos.” Outros artigos definem que os livros didáticos devem ser relevantes, que as pessoas devem ser ensinadas em sua língua materna, e que “os livros de história e outros materiais educacionais [devem] fornecer um retrato justo, preciso e informativo das sociedades e culturas desses povos.” Direitos semelhantes estão estabelecidos no Artigo 14 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007.

Dos 41 países da região, todos ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança; 40 ratificaram a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; 37 ratificaram a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial; 36 ratificaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

(CDPD); 33 ratificaram o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; 32 ratificaram a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados; 29 ratificaram a Convenção contra a Discriminação na Educação; e 18 ratificaram a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais. Apenas oito países da América Latina (Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, Honduras e Peru) e quatro do Caribe (Aruba, Curaçao, Dominica e Saint Martin) ratificaram todas as oito convenções (Tabela 2.1).

A LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO NA REGIÃO VARIA EM TERMOS DE AMBIÇÃO

Uma análise realizada para o *Relatório de Monitoramento da Educação Global 2020* sugere que o foco dos compromissos internacionais na inclusão é uma das razões pelas quais os legisladores nacionais passaram a dar mais atenção à inclusão. Foi alcançado um progresso considerável desde 2008, quando uma revisão completa das leis e políticas sobre inclusão na educação foi realizada como parte da Conferência Internacional sobre Educação (Amadio, 2009). Muitos países da região também estão adotando uma perspectiva mais ampla de inclusão, em vez de direcionar ações a grupos específicos considerados em risco de marginalização. Dos 19 países do mundo que adotam a inclusão para todos em leis gerais ou específicas de educação, 10 estão na América Latina e no Caribe.

Por exemplo, no Chile, uma lei de 2015 promove a diversidade, a integração e a inclusão na educação, declarando que “é dever do Estado tentar garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos”. No Equador, a Lei Orgânica de Educação Intercultural de 2011 estabeleceu a universalidade, a igualdade de gênero, a equidade e a inclusão, o multilinguismo e a interculturalidade como princípios norteadores da educação, como parte do Plano Nacional para el Buen Vivir. Entre os objetivos das reformas introduzidas em 2019 estão uma maior inclusão de pessoas com deficiência e a educação intercultural bilíngue.

No Paraguai, uma lei de 2013 definiu a educação inclusiva como “o processo sistêmico de melhoria e inovação educacional para promover a presença, o desempenho e a participação dos alunos em todas as instituições

“ Dos 19 países do mundo que adotam a inclusão para todos em leis gerais ou específicas de educação, 10 estão localizados na América Latina e no Caribe

”

TABELA 2.1:**Situação de ratificação de convenções de direitos humanos na América Latina e no Caribe**

	Convenção sobre os Direitos da Criança	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados	Convenção contra a Discriminação na Educação	Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989
Anguilla	X	X	X				X	
Antígua/Barbuda	X	X	X	X	X	X	X	
Argentina	X	X	X	X	X	X	X	X
Aruba	X	X	X	X	X	X	X	X
Bahamas	X	X	X	X	X	X		
Barbados	X	X	X	X	X		X	
Belize	X	X	X	X	X	X	X	
Bolívia, PS.	X	X	X	X	X	X	X	X
Brasil	X	X	X	X	X	X	X	X
Chile	X	X	X	X	X	X	X	X
Colômbia	X	X	X	X	X	X		X
Costa Rica	X	X	X	X		X		X
Cuba	X	X	X	X	X			
Curaçao	X	X	X	X	X	X	X	X
Dominica	X	X	X	X	X	X	X	X
Equador	X	X	X	X	X	X	X	X
El Salvador	X	X	X	X	X	X		
Granada	X	X	X	X		X	X	
Guatemala	X	X	X	X	X	X	X	X
Guiana	X	X	X	X	X			
Haiti	X	X	X	X	X	X		
Honduras	X	X	X	X	X	X	X	X
Ilhas Cayman	X	X					X	
Ilhas Turcas/Caicos	X	X					X	
Ilhas Virgens Br.	X	X					X	
Jamaica	X	X	X	X	X	X	X	
México	X	X	X	X	X	X		X
Montserrat	X				X	X	X	
Nicarágua	X	X	X	X	X	X		X
Panamá	X	X	X	X	X	X	X	
Paraguai	X	X	X	X	X	X		X
Peru	X	X	X	X	X	X	X	X
Rep. Dominicana	X	X	X	X	X	X	X	
Sint Maarten	X	X	X	X	X	X	X	X
Santa Lúcia	X	X	X	X		X	X	
São Cristóvão/Nevis	X	X	X	X		X	X	
São Vicente/Granad.	X	X	X	X	X		X	
Suriname	X	X	X	X	X	X		

Continuar

TABELA 2.1: Continuação:

Situação de ratificação de convenções de direitos humanos na América Latina e no Caribe

	Convenção sobre os Direitos da Criança	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados	Convenção contra a Discriminação na Educação	Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989
Trinidad/Tobago	X	X	X	X	X	X		
Uruguai	X	X	X	X	X	X	X	
Venezuela, R.B.	X	X	X	X	X		X	X
Total	41	40	37	36	33	32	29	18

Fonte: Painel Interativo do Status de Ratificação, Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

do sistema nacional de educação onde eles estudam, com particular atenção aos alunos mais vulneráveis à exclusão, ao fracasso escolar ou à marginalização, assim como promover a detecção e eliminação das barreiras que limitam este processo". A lei de educação geral do Peru de 2018 incorporou o Artigo 19A sobre a educação inclusiva. Ela determina que a educação deve ser inclusiva em todas as etapas, formas, modalidades, níveis e ciclos. Ela incentiva as instituições de ensino a adotarem medidas que garantam acessibilidade, disponibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade na prestação de serviços de educação e a desenvolver planos de educação personalizados para alunos com necessidades educacionais especiais (PEER, 2020).

Em muitos países, as leis se concentram em grupos específicos

Mais comumente, as leis dos países sobre a educação inclusiva são voltadas para pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, e não para todos os alunos. O Decreto 1421 da Colômbia, emitido em 2017, reconhece a educação inclusiva como "o processo permanente que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, habilidades e expectativas de meninas,

“ Em geral, as leis são voltadas para grupos específicos em risco de marginalização, com as principais responsabilidades sendo atribuição dos ministérios da educação ou de outros ministérios

”

meninos, adolescentes, jovens e adultos ... sem qualquer discriminação ou exclusão", mas regula explicitamente apenas a educação de pessoas com deficiência. No Panamá, um decreto executivo de 2000 regulamenta a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em geral, as leis são direcionadas a grupos específicos em risco de marginalização, sejam sob a responsabilidade primordial dos ministérios da educação ou de outros ministérios. Em 36 dos 38 países (ou 95%), as leis emitidas pelos ministérios da educação são direcionadas principalmente a pessoas com deficiência. A Jamaica, por exemplo, que foi a primeira signatária da CDPD, tendo a ratificado em março de 2007, aprovou a Lei Nacional sobre Deficiência em 2014. Esta lei determina que nenhuma instituição de educação ou formação poderá negar matrícula ou frequência a uma pessoa com deficiência. A legislação nacional prevê a inclusão com base em gênero em 66% dos países, em minoria étnica e condição indígena em 64% dos países, e em língua materna em 59% dos países. Nesse aspecto, a região se saiu melhor do que o resto do mundo (Figura 2.1).

As leis que regulam a inclusão na educação de pessoas com deficiência e com base em gênero muitas vezes não são editadas pelos ministérios da educação. Na América Latina e no Caribe, no entanto, a responsabilidade pelas leis sobre educação de pessoas com deficiência reside fora dos ministérios da educação com menos frequência do que no resto do mundo. Os países da região também têm se comprometido cada vez mais com o respeito à diversidade étnica e de gênero (Caixa 2.1).

Os povos indígenas são frequentemente o foco da legislação na região; seu grau de exclusão histórica fica

FIGURA 2.1:

As leis são mais propensas a se concentrarem em pessoas com deficiência, povos indígenas e gênero na América Latina e no Caribe do que no resto do mundo

Porcentagem de países da América Latina e Caribe e do mundo com leis sobre a educação de grupos específicos, por responsabilidade ministerial, 2019 ou último ano disponível



Fonte: Análise baseada em GEM Report Profiles Enhancing Education Reviews (PEER).

evidente pelo fato de que 32% dos indígenas de 25 anos ou mais com emprego não têm educação, em comparação com 13% dos não indígenas (OIT, 2019). O Estado Plurinacional da Bolívia, Equador e Peru modificaram suas constituições para reconhecer seu status multicultural e pluriétnico, um movimento que proporcionou uma base sólida para mudanças na educação. No Equador, a promessa da Constituição de 2008 de instituir a educação plurinacional e intercultural resultou em uma lei para desenvolver, fortalecer e aprimorar o sistema de educação intercultural bilíngue desde a primeira infância até a educação superior. Desde 2014, o Modelo de Sistema de Educação Intercultural Bilíngue é utilizado em Centros e Unidades de Educação Comunitária Intercultural Bilíngue. No Peru, a Lei de Educação Intercultural Bilíngue de 2002 reconhece a diversidade cultural como um valor. Ela foi seguida por um Decreto Supremo de 2016 que tornou a educação intercultural e a educação intercultural

bilíngue obrigatória para todas as entidades e introduziu um mecanismo de monitoramento e avaliação.

Outros países apenas reformaram a legislação sobre educação. Na Argentina, a lei de educação superior de 1995 estabeleceu que o estado deve promover políticas de inclusão na educação que reconheçam os diferentes processos multiculturais e interculturais. O Artigo 52 da lei de educação geral de 2006 estabeleceu a educação intercultural bilíngue da educação pré-escolar ao ensino médio em cumprimento ao direito constitucional dos povos indígenas de receber uma educação que preserve e fortaleça sua cultura, língua, visão de mundo e identidade étnica e permita que eles participem ativamente de um mundo multicultural para melhorar sua qualidade de vida. No Chile, o Ministério da Educação protege a educação dos povos indígenas com base na lei geral de educação (20.370), na lei indígena (19.253) e na Convenção 169 da OIT. O Programa de Educação Intercultural Bilíngue de 1996 incluiu as línguas indígenas no currículo nacional para que todos os alunos, independentemente de seu grupo étnico, pudessem adquirir conhecimentos sobre as línguas e culturas indígenas.

Na Colômbia, o Decreto 804 de 1995 regulamentou a educação para grupos étnicos, estabelecendo critérios para a nomeação de professores em, e oriundos de, comunidades afrodescendentes. O Decreto 1.953 de 2014 estabeleceu princípios para a gestão dos territórios indígenas e consolidou o Sistema de Educação Própria dos Povos Indígenas. Na Costa Rica, o Decreto 37.801 de 2013 estabeleceu as especificidades da educação indígena em termos de objetivos, línguas, abordagens, organização administrativa e recursos humanos. Também definiu procedimentos de consulta e mecanismos para a participação dos povos indígenas na tomada de decisões sobre sua educação.

Várias leis alcançam outros grupos populacionais. Na Argentina, o Artigo 80 da lei geral de educação de 2006 faz referência a alunos em situações socioeconômicas adversas. Um projeto de lei propôs a criação do Dia Nacional do Povo e da Cultura Cigana com o objetivo de incorporar conteúdo para promover a cultura cigana no currículo de alguns níveis (Parlamento Argentino, 2019). No Chile, o Decreto 968 de 2012 dispõe sobre a qualidade da educação em escolas rurais multisseriadas. Na Costa Rica, o Compêndio de Normas sobre os Direitos Educacionais de Migrantes e Refugiados de 2013, preparado pelo Ministério da Educação Pública em conjunto com o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, propõe várias linhas de ação, incluindo abordagens curriculares e extracurriculares para a migração, a gestão da migração em centros de educação e projetos escolares sobre

CAIXA 2.1:

Os sistemas educacionais da região assumem o compromisso de respeitar o direito à orientação sexual, identidade e expressão de gênero

O direito à orientação sexual, identidade e expressão de gênero é negado em grande parte do mundo, o que leva à discriminação, inclusive na educação. Em maio de 2017, 72 países em todo o mundo criminalizaram alguma forma de relação ou atividade sexual com pessoas do mesmo sexo, incluindo 10 no Caribe, como Antígua e Barbuda, Barbados, Guiana, Santa Lúcia e Trinidad e Tobago. Em sua Revisão Periódica Universal do Conselho de Direitos Humanos da ONU de janeiro de 2013, Barbados recebeu recomendações pedindo a descriminalização de atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo, mas elas não foram aceitas (Carroll e Mendos, 2017). Os países latino-americanos deram mais passos em direção à garantia do direito à orientação sexual, identidade e expressão de gênero, mas diferem na extensão de seus compromissos. Colômbia e Uruguai registraram grande progresso, enquanto outros ficaram para trás (Tabela 2.2). No Chile, a Lei de Identidade de Gênero entrou em vigor em dezembro de 2019, reconhecendo pessoas trans e permitindo que maiores de 14 anos mudem seus nomes e identidade de gênero em documentos legais (Campanha de Direitos Humanos, 2020).

O progresso na legislação geral contra a discriminação afeta o progresso nas medidas para prevenir a discriminação na educação com base na orientação sexual, identidade e expressão de gênero. Na Argentina, esse tipo de discriminação na educação é tratado em leis sobre educação (2006), sobre educação sexual geral (2006) e sobre convivência e conflito social em instituições de educação (2013). Em 2017, o Ministério da Educação do Chile emitiu uma circular sobre os direitos de meninas, meninos e jovens transgêneros na educação e diretrizes sobre a inclusão de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais no sistema educacional.

Os documentos visam promover os direitos e a inclusão desses grupos e acabar com a discriminação, violência ou outros impedimentos à garantia de seu direito à educação (Superintendência de Educação do Chile, 2017; Ministério da Educação do Chile, 2017). Na Colômbia, as Diretrizes de Políticas para a Educação Superior Inclusiva de 2013 enfatizaram a necessidade de levar em conta a diversidade e trabalhar com estudantes gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (Ministério da Educação da Colômbia, 2013). A Lei Geral de Educação do Uruguai de 2009 estabeleceu que um princípio norteador da educação pública é promover o combate a estereótipos discriminatórios baseados, entre outras coisas, em orientação sexual.

Apesar desses esforços, pessoas com identidades de gênero diversas permanecem em alto risco de exclusão. No Brasil, o Ministério da Educação foi instruído a elaborar um projeto de lei para proteger os alunos das escolas primárias da “ideologia de gênero”. O Supremo Tribunal Federal, que votou em maio de 2019 pela criminalização da homofobia e transfobia, derrubou duas leis de municípios em Goiás e Paraná que proibiam a “ideologia de gênero” nas escolas públicas (Associated Press, 2019; González Cabrera, 2020).

TABELA 2.2:

Legislação sobre combate à discriminação, reconhecimento civil e identidade de gênero, países latino-americanos selecionados, 2019

País	Legislação sobre combate à discriminação	Legislação sobre reconhecimento civil				Legislação sobre identidade de gênero
		União civil	Casamento com mesmo sexo	Adoção conjunta por casais do mesmo sexo	Adoção de filho do cônjuge	
Brasil		X	X	X	X	
Chile	X	X				X
Colômbia	X	X	X	X	X	
Equador	X	X	X			
Guatemala						
Honduras	X					
México	X		X			
Panamá	X					
Peru	X					
Uruguai	X	X	X	X	X	X

Fonte: Barrientos e Lovera (2020).

migração. Na Colômbia, o artigo 16 da Lei 731, promulgada em 2002, promove a educação rural. O Peru estabeleceu a Florecer, Rede Nacional de Educação de Meninas, em 1998, e promulgou uma lei de promoção da educação de meninas e adolescentes rurais em 2001. Em 2018, essas disposições foram reforçadas por uma política para as populações rurais (Montero e Uccelli, 2020).

Cerca de 16% da população encarcerada no mundo está na América Latina e no Caribe (Instituto de Pesquisa sobre Política Criminal e de Justiça, 2020). Bahamas, Ilhas Virgens Britânicas, El Salvador, Granada e Panamá têm taxas de encarceramento acima de 400 por 100.000 pessoas, enquanto a média global é de 144. A educação de presidiários é um direito legalmente estabelecido em muitos países da América Latina e, apesar dos desafios, houve progresso (Rangel, 2018). Argentina, México e Peru estabeleceram uma base legal para a educação prisional. A Colômbia possui uma lei educacional para a reabilitação social de pessoas privadas de liberdade e um modelo de educação para o sistema penitenciário e carcerário (Rangel, 2009).

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO VARIAM EM SUA ÊNFASE NA INCLUSÃO

A América Latina e o Caribe estão relativamente avançados em suas políticas de educação inclusiva. Na região, a inclusão é tipicamente vista pela ótica da diversidade, conforme já sugerido na revisão realizada no âmbito da Conferência Internacional sobre Educação em 2008 (Amadio, 2009).

Por exemplo, o Chile criou o Programa de Integração Escolar para melhorar a qualidade da educação para alunos com necessidades educacionais especiais. A admissão é baseada na avaliação de profissionais de educação e saúde. As intervenções dependem do tipo e grau de deficiência. Em El Salvador, a Diretoria Nacional de Educação, com o apoio do governo italiano, introduziu um modelo de escola inclusiva em tempo integral em 2005, com foco em crianças com necessidades especiais ou outras pessoas excluídas das escolas públicas. O modelo foi então expandido em nível de cluster para ajudar escolas vizinhas a compartilhar recursos e melhorar sua organização, currículo, jornada escolar e participação da comunidade, criando sistemas integrados de escolas inclusivas em tempo integral (Campuzano et al., 2016; Ministério da Educação de El Salvador, 2016). Trinidad e Tobago lançou o Projeto Escola Inclusiva em janeiro de 2020, com o objetivo de oferecer ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e eficazes para todos os alunos, independentemente de necessidades físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou outras. Liderado pela Divisão de Serviços de Apoio ao Aluno do Ministério

da Educação, o programa deve ser implementado em 21 escolas em 7 distritos educacionais, em parceria com organizações não governamentais (ONGs), grupos de defesa de direitos e escolas especiais..

As políticas de educação tendem a priorizar deficiência, gênero e etnia

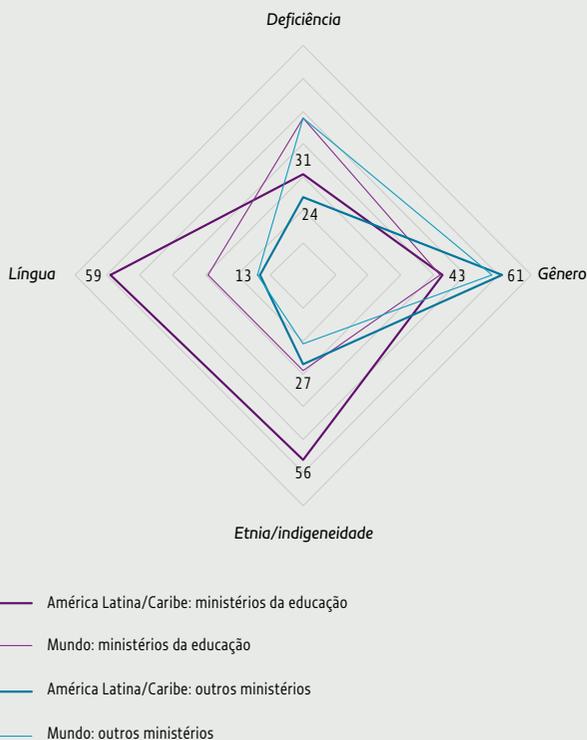
Os ministérios da educação implementam políticas voltadas para alunos com deficiência em cerca de um terço dos países da região, uma parcela menor do que no nível global (**Figura 2.2**). Na Jamaica, uma política de educação especial em cumprimento à Lei de Deficiência de 2014 foi elaborada em 2015 (Gayle-Geddes, 2020) e submetida à aprovação do Gabinete em outubro de 2018 (Serviços de Informação da Jamaica, 2018) e novamente em junho de 2019 (Ministério da Educação, Juventude e Informação da Jamaica, 2019), mas ainda não foi implantada. As políticas voltadas para alunos com deficiência não são necessariamente inclusivas. Em Granada, o programa Special Education Desk busca “tirar crianças lentas das escolas regulares, dando-lhes atenção individual e, em seguida, reincorporando-as à sala de aula regular” (Now Grenada, 2014). Às vezes, a educação é incluída como parte de uma política geral de deficiência coordenada por outros ministérios. Na Costa Rica, a Política Nacional de Deficiência 2011-2021 inclui diretrizes para a educação universal, acessível e de qualidade, para a educação contextualizada, para a educação sobre sexualidade humana e para o fortalecimento da educação inclusiva.

Os ministérios da educação na região formulam políticas de gênero (43%) com a mesma frequência que os ministérios em todo o mundo (42%). Na Costa Rica, o terceiro plano de ação (2015–18) da Política Nacional de Igualdade e Equidade de Gênero visa aumentar a proporção de pessoas que recebem educação para a igualdade e equidade de gênero por meio de uma abordagem participativa, intercultural, de gênero e de direitos humanos. Passos foram dados para desenvolver uma política para a educação de transgêneros, com um grupo de trabalho criado recentemente para desenvolver uma proposta final. Em El Salvador, o Plano de Implementação 2016-2020 para a Política de Equidade e Igualdade de Gênero prioriza a eliminação do machismo e da violência de gênero na educação.

Em mais da metade dos países da América Latina, as políticas de educação são voltadas para as minorias indígenas, afrodescendentes e linguísticas, na forma de educação intercultural bilíngue, autoeducação ou etno-educação (Corbetta et. al., 2020). Na Argentina, os programas de Educação Intercultural Bilíngue foram iniciados em 2004, principalmente nas províncias do Norte e nos níveis de educação pré-escola e anos iniciais do

FIGURA 2.2:
Os ministérios da educação na América Latina e no Caribe têm muito mais probabilidade de desenvolver políticas para povos indígenas e minorias étnicas ou linguísticas do que seus pares em outros países

Porcentagem de países da América Latina e Caribe e do mundo com políticas de educação de grupos específicos, por responsabilidade ministerial, 2019 ou último ano disponível



Fonte: Análise baseada em GEM Report Profiles Enhancing Education Reviews (PEER).

ensino fundamental em escolas estaduais. As Diretrizes de Política para a Educação Superior Inclusiva da Colômbia em 2013 se concentram na redução das lacunas por meio de participação, diversidade, interculturalidade, equidade e qualidade. Elas se concentram em grupos historicamente excluídos, como negros, afro-colombianos, raizales, palenqueros, povos indígenas e ciganos. A política de povos indígenas de 2015 em El Salvador promoveu ações afirmativas e propôs programas de educação intercultural

e o estabelecimento de escolas interculturais. No entanto, até o presente, ainda não foi estabelecido um programa de educação intercultural (Ministério da Educação de El Salvador, 2020).

No Peru, a política de 2016 sobre educação intercultural e intercultural bilíngue, orientada por um plano nacional até 2021, visa melhorar o acesso, a permanência e a conclusão em todos os níveis de educação, implementar programas de educação intercultural de professores bilíngues em nível de formação e de capacitação em serviço, e promover a descentralização da gestão. As universidades desenvolveram planos de ação afirmativa com base em sistemas de cotas para melhorar o acesso à educação superior, mas estes não refletem uma política nacional. A Universidade Nacional Intercultural da Amazônia foi a primeira universidade intercultural do Peru. Três outras estão em processo de implantação.

As políticas também abordam o direito à educação de outros grupos marginalizados

Houve um aumento no número de políticas sobre os direitos educacionais de migrantes e refugiados na região, especialmente desde a crise na Venezuela, iniciada em 2016. Na Colômbia, o Ministério da Educação e a agência responsável pelo controle da imigração, Migración Colombia, flexibilizaram os requisitos de matrícula para crianças migrantes. A Circular 016 de 2018 descreve ajustes regulatórios e procedimentais. Ela requer que as escolas registrem todas as crianças matriculadas no Sistema de Informação para Reportar Estrangeiros, observando que a Migración Colômbia não adotará ações administrativas contra as escolas que matricularem crianças sem autorização de residência ou visto. A circular explica o procedimento de registro de crianças com status de migração irregular no sistema de matrícula e esclarece a obrigação de registro de crianças com status de migrante regular. Ela deixa as decisões sobre transporte e alimentação escolar para os governos locais. Um decreto de 2018 permite que qualquer escola realize avaliações acadêmicas para validar estudos concluídos na Venezuela, embora nenhum procedimento tenha sido estabelecido. Apesar de essas medidas terem removido as barreiras ao acesso das crianças à educação ao ensino fundamental e médio, as barreiras legais ao acesso à educação superior permanecem (PNUD Colômbia, 2020).

“

O progresso na legislação geral de não discriminação afeta o avanço nas etapas para prevenir a discriminação na educação com base em orientação sexual, identidade e expressão de gênero

”

O Ministério da Educação de Trinidad e Tobago não possui nenhuma lei ou política sobre o direito à educação de migrantes e refugiados. No entanto, tem parcerias com conselhos escolares para alocar vagas em escolas públicas para migrantes e refugiados. Também capacitou professores e compartilhou o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental com ONGs que promovem o acesso à educação para crianças venezuelanas. Essas reformas visam permitir que os venezuelanos tenham acesso à educação credenciada no país (PEER, 2020).

A Costa Rica reconhece o direito dos imigrantes à educação. Cerca de 4% dos alunos do país são estrangeiros, principalmente da Nicarágua. Em 2018, o governo aprovou diretrizes sobre medidas para integrar migrantes e refugiados. Também exortou as escolas e a comunidade a combater a xenofobia nas salas de aula. Muitas escolas no Norte começaram a flexibilizar as exigências, permitindo a matrícula de crianças sem documentação oficial. Algumas escolas oferecem aulas adicionais com o objetivo de promover a integração dessas crianças (IOM, 2018).

Cerca de 27.000 jovens da região estão em centros de detenção, privados de liberdade. Muitos centros estão superlotados, e a violência entre os jovens nessas instituições é comum (Sanhueza, 2020). Alguns países têm políticas de educação de presos (**Caixa 2.2**).

“

As políticas voltadas para alunos com deficiência não são necessariamente inclusivas

”

Planos e estratégias do setor de educação fazem referência à educação inclusiva

Uma análise realizada para o *Relatório de Monitoramento da Educação Global 2020* sugere que cerca de 75% de todos os países e 55% dos países da América Latina e do Caribe têm planos ou estratégias para o setor de educação que fazem referência à educação inclusiva como prioridade e delineiam medidas detalhadas para promovê-la. No Estado Plurinacional da Bolívia, o plano 2016-2020 para o setor de educação promove a educação inclusiva, participativa, intracultural, intercultural e multilíngue. Centra-se nas necessidades e expectativas das pessoas em risco de marginalização e historicamente excluídas devido a deficiência ou desvantagem social. A Agenda Patriótica 2025 visa promover o acesso universal ao ensino fundamental e médio e aumentar o acesso à educação superior, técnica, alternativa e especial. Outros objetivos incluem dar atenção adequada aos alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou habilidades excepcionais e criar institutos de língua e cultura para garantir a inclusão dos povos indígenas.

O Plano Decenal de Educação 2016–26 da Colômbia discute etnicidade e a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural e promover a inclusão. O Plano de Educação Rural Especial visa fortalecer o ensino e a aprendizagem em contextos rurais. A Costa Rica, em seu Pacto por um País Acessível e Inclusivo de 2014, concordou em estabelecer uma política de educação inclusiva que promova a equidade e uma educação de boa qualidade para pessoas com deficiência em todos os níveis da educação formal e técnica, bem como programas de educação para adultos com múltiplas deficiências intelectuais e psicossociais.

Na Jamaica, um dos objetivos do plano estratégico de educação para 2011-2020 é garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de educação adequadas para sua idade e estágio de desenvolvimento. Tem por objetivo estabelecer condições que permitam aos alunos com necessidades especiais e superdotados aprender em seu próprio ritmo e expandir suas áreas de interesse para além do currículo estabelecido. No Suriname, a meta estratégica do Plano de Desenvolvimento 2017–21 é “um sistema educacional que reflita a sociedade surinamesa multiétnica, multicultural e multilíngue”, onde “programas personalizados tornam o ensino mais acessível” (Suriname Planning Bureau Foundation, 2017, p. 140).

CAIXA 2.2:**Educação para presos exige mais atenção na agenda regional de políticas**

As Regras da ONU para a Proteção de Menores Privados de Liberdade, conhecidas como Regras de Havana, foram adotadas pela Resolução 45/113 da Assembleia Geral da ONU em 1990. Elas afirmam a importância da educação e da capacitação para os presos. A Regra 38 reconhece expressamente que “cada menor em idade escolar obrigatória tem o direito à educação adequada às suas necessidades e habilidades e destinada a prepará-lo para o retorno à sociedade” e promove a continuidade da educação após a libertação. As regras também propõem padrões ou condições, particularmente no que diz respeito às necessidades especiais de aprendizagem (culturais, étnicas ou cognitivas), ambientes de aprendizagem (espaço de sala de aula, oferta de biblioteca), certificação de atividades de educação e formação, e capacitação para futuro emprego.

Um relatório do Conselho de Direitos Humanos da ONU recomendou que a educação para as pessoas detidas deve ser “garantida e consagrada na constituição e/ou outros instrumentos legislativos”, “contar com recursos adequados de fundos públicos” e em “conformidade com os padrões estabelecidos no direito internacional” (Muñoz, 2009). Uma meta-análise realizada nos Estados Unidos descobriu que a educação na prisão reduziu a probabilidade de reincidência em 13 pontos percentuais. O aumento da chance de emprego é um fator-chave, com a capacitação profissional tendo duas vezes o efeito de outros tipos de educação (Davis et al., 2013).

Os presos tendem a ter níveis de alfabetização mais baixos do que os seus pares não presos. Em Honduras, em 2014, apenas 6% da população carcerária tinha ensino médio (El Heraldo, 2014). No Uruguai, 59% dos 501 adolescentes admitidos em 2018 (dos quais 226 estavam em situação de liberdade e 275 em privação de liberdade) não concluíram o ensino fundamental (Baleato, 2020).

A atenção à educação de pessoas privadas de liberdade tem crescido. Na Argentina, o programa nacional de educação prisional foi estabelecido em 2004. O artigo 133 da lei de 2011 sobre privação de liberdade especificava que “os presos devem ter pleno acesso à educação em todos os seus níveis e modalidades”. Os presos podem obter certificação em alfabetização mínima por meio do programa de alfabetização de jovens e adultos Encuentro para que possam retomar seus estudos. A Cidade Autônoma de Buenos Aires estabeleceu centros de alfabetização em todas as suas prisões, onde 80% dos participantes continuaram seus estudos no ensino fundamental. A Resolução 127 do Conselho Federal de Educação estabeleceu que a educação também deve ser ministrada em níveis de educação superior para jovens e adultos. A cidade e a província de Buenos Aires e as províncias de Córdoba e Mendoza foram as que mais avançaram na expansão da oferta educacional em nível universitário (IIEP, 2018).

Em El Salvador, a Constituição garante aos menores o direito de receber educação sem discriminação, inclusive para aqueles em confinamento. O Plano El Salvador Educado, elaborado após ampla consulta aos setores público e privado, entidades religiosas e organizações internacionais, contém medidas para a reintegração e continuidade da educação de presos (Delgado de Mejía, 2020). O programa Yo Cambio (Eu Mudo), criado em 2011 e expandido em 2015, funciona como uma escola profissionalizante. Os presos se matriculam no curso de sua escolha, dando-lhes uma segunda chance (Lozano, 2019). Em Honduras, cerca de 4.000 presos recebem educação por meio de três programas: o programa Educatodos (em 16 presídios), Alfasic (em 8 presídios) e a escola pública do Centro Penitenciário Nacional de Támara. No entanto, as organizações da sociedade civil questionaram o fato de que os presos ensinam uns aos outros e os livros didáticos não são fornecidos (Instituto Penitenciário Nacional de Honduras, 2019; OFRANEH et al., 2019).

DEFICIÊNCIAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE LEIS E POLÍTICAS ATRAPALHAM A INCLUSÃO

Para alcançar a inclusão na educação, não basta garantir que as normas estejam em vigor, traduzi-las em políticas e adaptá-las para levar em conta as necessidades dos alunos. Estratégias e ações apropriadas também devem ser promovidas, dependendo dos contextos nacionais, que são moldados por fatores históricos, políticos, culturais e socioeconômicos. No entanto, as políticas costumam ser mal planejadas, resultando em inconsistência em todo o sistema e falhas de execução.

Vários países da região não cumpriram efetivamente seus compromissos (Payà Rico, 2010). Um estudo de 2019 encomendado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento identificou desafios na garantia da educação inclusiva para pessoas com deficiência, que incluíam recursos inadequados, identificação tardia ou insuficiente de necessidades, formação

“ O número de políticas sobre os direitos educacionais de migrantes e refugiados na região tem aumentado, especialmente desde o início da crise na Venezuela em 2016 ”

“

A Cidade Autônoma de Buenos Aires estabeleceu centros de alfabetização em todas as suas prisões, onde 80% dos participantes puderam continuar seus estudos primários

”

inadequada de professores, infraestrutura inacessível e falta de tecnologia assistiva (Hincapié et al., 2019). Isso corresponde aos resultados de uma revisão global de 85 relatórios de países sobre a implementação da CDPD para o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que concluiu que a desconexão entre as leis, políticas e práticas é um tema comum (Leonard Cheshire Disability, 2017).

Os governos às vezes se enganam sobre até que ponto as leis de inclusão os obrigam a incluir alunos com deficiência nas escolas regulares. Eles podem continuar a promover a oferta de educação em escolas especiais, instituições residenciais e em casa. Mesmo quando os alunos frequentam aulas regulares, eles podem fazê-lo em tempo parcial, passando o resto do tempo em classes e escolas especiais. As leis que promovem a inclusão na educação podem coexistir com leis contraditórias que promovem a educação especial em ambientes separados, o que impede um entendimento compartilhado da educação inclusiva e cria obstáculos para sua implementação.

Em 2018, apesar da lei de educação inclusiva do Chile, ainda havia 2.027 escolas especiais. Dos mais de 180.000 alunos com necessidades educativas especiais (5,1% do total de matrículas), 91% frequentavam estabelecimentos privados subsidiados (Holz, 2018). No Equador, escolas regulares inclusivas coexistem com *instituciones de educación especializadas*, instituições segregadas exclusivamente para alunos com deficiência (Ministério da Educação de Equador, 2018). O governo deseja avançar para a inclusão total, transformando essas instituições em centros de recursos, mas o compromisso ainda não foi convertido em um plano ministerial. Na Nicarágua, a educação inclusiva é uma das prioridades estratégicas do plano de educação 2017-2021, mas um terço dos cerca de 10.000 alunos com deficiência estavam em escolas especiais em 2019 (Fonseca e Pförtner, 2020).

Em alguns países, a educação especial está inserida no sistema nacional de educação. Na Argentina, o Artigo 42 da lei geral de educação de 2006 determina a integração dos alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de educação, “de acordo com as capacidades de cada pessoa” (Governo da Argentina, 2006). A lei de educação geral do Brasil de 1996 estabeleceu as escolas regulares como o local preferencial para oferecer educação para alunos com

deficiência ou distúrbios de desenvolvimento, bem como para alunos superdotados. No entanto, em alguns estados, a educação especial é oferecida separadamente em escolas administradas por instituições de caridade, ONGs ou instituições médicas. Em Cuba, crianças com graves limitações físico-motoras são ensinadas em suas casas por professores móveis e em salas de aula especiais em centros hospitalares (EcuRed, 2020).

Onde existem várias normas, pode ocorrer confusão e desinformação, especialmente quando a coordenação é fraca. A análise do GEM Report Profiles Enhancing Education Reviews (PEER) sobre a inclusão sugere que 32 países regulamentam a educação para pessoas com deficiência por meio de uma lei de educação, 6 por meio de uma lei de educação especial e 11 por meio de uma lei específica sobre deficiência. Em cinco países, diferentes fontes coexistem.

Problemas semelhantes afetam a inclusão de outros grupos. O Instituto Colombiano de Avaliação Educacional simplificou os requisitos de avaliação para permitir que alunos migrantes sem documentos de identificação válidos façam o exame de conclusão do ensino médio e de admissão para o ensino superior, o Saber 11. No entanto, como a entrega dos resultados está condicionada a ter um documento válido na Colômbia, alunos venezuelanos sem o status de imigração regular e documentos de identificação não podem receber os resultados do Saber 11, o que significa que não podem receber o certificado do ensino médio nem se matricular no ensino superior (PNUD Colômbia, 2020).

No Peru, o marco regulatório para a inclusão na educação rural é bastante recente e ainda não conta com um plano de ação aprovado, o que pode enfraquecê-lo (Montero e Uccelli, 2020). A falta de clareza causada por contradições nas legislações e políticas pode ser um forte fator de exclusão, como para estudantes de ascendência haitiana sem documentos na República Dominicana (**Caixa 2.3**). A falta de atenção ao efeito cumulativo de desvantagens relacionadas a pobreza, raça, gênero e deficiência prejudica a consecução da educação inclusiva.

CAIXA 2.3:**Na República Dominicana, o conhecimento limitado sobre legislação e políticas aumenta o risco de exclusão**

Na República Dominicana, de acordo com a Pesquisa Nacional da Força de Trabalho de 2015, cerca de 12% das pessoas de 12 a 17 anos que não frequentam a escola indicaram a falta de documentação como o principal motivo (Kit e España, 2017). Os 40% mais pobres da população estão em maior risco. De acordo com dados do UNICEF, cerca de 27% da população do quintil mais pobre e 12% da população do segundo quintil mais pobre não tiveram seus nascimentos registrados.

Nenhuma política governamental formal aborda explicitamente a inclusão de estudantes e migrantes sem documentos (Waddick, 2020). Em 2005, o caso das Meninas Yean e Bosico contra a República Dominicana foi levado à Corte Interamericana de Direitos Humanos depois que o governo se recusou a entregar cópias das certidões de nascimento a Dilcia Yean e Violeta Bosico, impedindo-as de frequentar a escola; ambas eram descendentes de haitianos, mas nasceram na República Dominicana. O tribunal decidiu contra o

governo, obrigando-o a estabelecer leis que respeitem o direito à nacionalidade, mas o governo ainda não o fez (Amuedo-Dorantes et al., 2017; Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2015; Petrozziello, 2018).

O Ministério da Educação emitiu a Circular 18-2011 tornando a inclusão obrigatória, mas não especificou que os alunos sem documentos e imigrantes devem ser incluídos nas escolas do ensino médio. Muitos professores, diretores e famílias acreditam que alunos sem documentos e imigrantes não podem estudar no ensino médio. Mensagens contraditórias do ministério e confusão em relação aos requisitos de documentação contribuem para a exclusão de estudantes imigrantes, apátridas e indocumentados em situação irregular (Reyes e Drake, 2016).

CONCLUSÃO

Vários países da região estão avançando no sentido de estabelecer sistemas de educação inclusivos por meio de leis e políticas, de algumas maneiras ainda mais eficazmente do que em outras partes do mundo. No entanto, as experiências dos países revelam que a consecução da educação inclusiva exige mais do que marcos legislativos e políticas sólidas. A implementação eficaz depende de estruturas de governança fortes e recursos financeiros, ambientes e materiais de aprendizagem adequados, professores capacitados e líderes escolares que trabalham com as comunidades e suas organizações, alunos e pais. Os capítulos a seguir discutem esses fatores separadamente. Somente quando todos os elementos estiverem presentes é que a educação inclusiva pode ser concretizada, o que requer vontade política e compromisso para incluir os que estão mais para trás.

“

Leis que promovem a inclusão na educação podem coexistir com leis contraditórias que promovem a educação especial em ambientes separados, o que impede o surgimento de um entendimento compartilhado da educação inclusiva e coloca obstáculos no caminho de sua implementação

”



Visita a uma escola perto de Manaus, no estado do Amazonas.

CRÉDITO: UNESCO/Andrés Pascoe

CAPÍTULO

3

Governança e financiamento

CAPÍTULO 3: GOVERNANÇA E FINANCIAMENTO

A colaboração horizontal é necessária para compartilhar informações, definir padrões e sequenciar serviços de suporte.

- Os programas sociais multidisciplinares identificam as crianças vulneráveis por meio de diversas fontes de informação. Na Colômbia, o programa de transferência condicional de renda Más Familias en Acción atende 2,7 milhões de famílias pobres, que são identificadas por meio de três cadastros que certificam a vulnerabilidade com base na pobreza extrema, deslocamento interno e identidade étnica indígena.
- Burocracia, funções pouco claras e responsabilidades sobrepostas podem se tornar barreiras para a prestação eficaz de serviços. No Peru, as escolas rurais estão sob a responsabilidade de duas entidades distintas: todas as escolas pré-primárias monolíngues espanholas, 7% das escolas primárias e 98% das escolas secundárias estão sob a responsabilidade de uma divisão, enquanto todas as outras escolas rurais estão sob a responsabilidade de outra. Essa fragmentação pode limitar a eficácia da prestação de serviços.

A colaboração horizontal com atores não governamentais deve atender objetivos políticos claros.

- O Ministério da Educação do Paraguai e a Comissão Nacional para Pessoas com Deficiência trabalharam com a Fundação Saraki e agências internacionais para definir diretrizes de educação inclusiva para instituições de educação subsidiadas e administradas pelo setor privado.
- Os governos precisam fortalecer a regulamentação das escolas privadas se elas prejudicarem a equidade. O sistema de vouchers do Chile aumentou muito a segregação socioeconômica nas escolas.

A educação inclusiva requer colaboração vertical entre os níveis de governo.

- A descentralização dos serviços de educação pode permitir que eles se ajustem às necessidades locais e colaborem com as comunidades, conforme ocorreu com os coordenadores zonais de educação intercultural bilíngue no Equador e os coordenadores regionais de necessidades especiais na Jamaica.
- No entanto, a descentralização pode acarretar complexidades na implementação. Na Colômbia, a comunicação pouco clara sobre um programa para matricular crianças venezuelanas fez com que as regiões interpretassem regulamentos, procedimentos e requisitos de diferentes maneiras.

Os alunos desfavorecidos precisam de apoio coerente para a transição entre os níveis de educação.

- A transição entre os níveis de educação é um momento difícil que pode levar à evasão escolar. O Uruguai atende alunos em situação de risco durante o segundo semestre da última série da educação primária e inclui atividades de apoio ao longo do primeiro semestre da educação secundária.
- A Argentina oferece um sistema de bolsas de estudo para facilitar o acesso e a progressão de alunos pobres no nível de graduação em universidades e institutos universitários nacionais.

A América Latina e o Caribe priorizaram os gastos com educação.

- Os gastos com educação como porcentagem do PIB na América Latina e no Caribe aumentaram de 3,9% em 2000 para 5,6% em 2017, o maior valor entre todas as regiões. A região priorizou a educação nos gastos públicos mais do que qualquer outra região: a participação passou de 13,1% em 2002 para 16,5% em 2017.
- Três países da região figuram entre os 10 principais países em todo o mundo em termos dessas duas referências: Belize, Costa Rica e Montserrat gastam pelo menos 7% do PIB em educação, enquanto Costa Rica, Guatemala e Honduras dedicam pelo menos 23% dos gastos públicos à educação.

Equidade e inclusão exigem o direcionamento dos recursos para as escolas desfavorecidas e os alunos necessitados.

- No Brasil, a alocação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para alunos de escolas rurais é 15% maior do que para alunos de escolas urbanas. O FUNDEB, fundo de equalização da educação básica, que redistribui recursos federais, estaduais e municipais, reduziu a desigualdade entre os municípios em 12% em cinco anos.
- Vários países oferecem apoio financeiro para facilitar a integração de alunos com deficiência. Em Cuba, um plano de transição é formulado para cada aluno que passa de uma escola especial para uma escola regular, com tarefas para as escolas, as famílias e as comunidades.
- As políticas e programas de financiamento de proteção social também se destinam a alunos e famílias, ajudando a promover a equidade e a inclusão na educação. Desde a década de 1990, os programas de transferência condicionada de renda na América Latina aumentaram a escolaridade de 0,5 a 1,5 anos.

Coordenação e colaboração ajudam a construir sistemas de educação inclusiva	41
A colaboração horizontal é uma condição prévia para a educação inclusiva	41
A colaboração horizontal entre atores governamentais e não governamentais é necessária.....	42
A colaboração vertical é essencial para a educação inclusiva	44
A transição entre níveis de educação exige coerência e coordenação.....	44
Existem vários caminhos para financiar a equidade e a inclusão na educação ...	45
A América Latina e o Caribe priorizam gastos com educação.....	46
O primeiro passo para a equidade é direcionar financiamento para os governos subnacionais e as escolas.....	47
Programas educacionais e sociais voltados para os estudantes em desvantagem são necessários nivelá-los.....	48
Conclusão.....	52

A governança da educação abrange uma densa rede de instituições, regras e normas que determinam a formulação, implementação e monitoramento das políticas. Uma revisão dos arranjos de governança na educação deve analisar os sistemas formais de administração e gestão, como o grau de descentralização; a participação dos principais atores na formulação de políticas educacionais; arranjos de financiamento; e mecanismos de responsabilização (Vaillant, 2012). A revisão também deve identificar os processos informais que distribuem o poder nesses sistemas e que determinam a tomada de decisões em todos os níveis. Os regimes de governança educacional podem ser mais ou menos inclusivos, dependendo de quais atores e pontos de vista são envolvidos, representados e ouvidos na tomada de decisões. Uma vez tomadas as decisões, o financiamento da educação põe em ação regulamentos, políticas e programas. A inclusão na educação pode ser promovida ou prejudicada pelos mecanismos usados para alocar recursos, as abordagens para alcançar os necessitados e a eficácia da implementação das políticas e programas que são financiados.

Este capítulo, portanto, aborda duas questões. Em primeiro lugar, analisa a colaboração, cooperação e coordenação à luz da necessidade de derrubar silos na formulação e implementação de políticas, que é a marca da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com ênfase em como os ministérios da educação estabelecem parcerias entre níveis de educação, entre níveis de governo, com outros setores e com atores não governamentais. Em segundo lugar, examina o financiamento de serviços de educação para promover a equidade e a inclusão, incluindo mecanismos para alocar recursos do setor educacional a regiões, escolas e alunos necessitados, e recursos de proteção social que podem ter um impacto na educação ao direcionar as ações aos grupos vulneráveis.

COORDENAÇÃO E COLABORAÇÃO AJUDAM A CONSTRUIR SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para implementar efetivamente as regulamentações e estratégias necessárias para alcançar e garantir a inclusão na educação, a colaboração, a cooperação e a coordenação entre as partes interessadas são essenciais, seja no âmbito do sistema educacional (da educação na primeira infância à educação de adultos), em todos os setores (por exemplo, entre educação, saúde e entidades de proteção social), em todos os níveis de governo (do central ao local) ou entre instituições governamentais e não estatais (como a sociedade civil e o setor privado) (Figura 3.1).

A colaboração horizontal é uma condição prévia para a educação inclusiva

Estruturas de governança que reúnem agências governamentais para coordenar a oferta de serviços educacionais e sociais incentivam a colaboração e a identificação mais abrangente de problemas e soluções que envolvem as populações desfavorecidas. No caso da educação, essas estruturas permitem uma consideração mais ampla do conjunto completo das necessidades da criança, não apenas relativas à educação, mas também à nutrição e à saúde física e mental, entre outros aspectos. Ao melhorar a identificação das necessidades e promover a acessibilidade, a integração dos serviços também pode afetar positivamente os resultados para pessoas com necessidades complexas.

A Diretoria de Populações e Projetos Intersetoriais do Ministério da Educação Nacional da Colômbia é responsável pela etnoeducação e pelo cumprimento

“ Os regimes de governança da educação podem ser mais ou menos inclusivos, dependendo de quais atores e pontos de vista são envolvidos, representados e ouvidos na tomada de decisões ”

das normas que regem a educação das populações vulneráveis. Políticas de educação voltadas para afrodescendentes são aprovadas na Comissão Pedagógica Nacional das Comunidades Negras (Corbetta et al., 2020). O ministério fornece orientações para alunos com deficiência e trabalha com entidades vinculadas, como os institutos nacionais para cegos e surdos. Também trabalha com o Instituto Colombiano de Avaliação Educacional para projetar testes em formatos acessíveis e com adaptações razoáveis para alunos com deficiência (ICFES, 2018).

Cuba conta com 203 Centros de Diagnóstico e Orientação, onde equipes multidisciplinares identificam e avaliam as necessidades das crianças com deficiência por meio de uma abordagem psicopedagógica, e assessoram as famílias. Os centros também podem fornecer serviços de educação domiciliar (PEER, 2020).

Unidades e institutos especiais foram estabelecidos dentro dos ministérios da educação para trabalhar horizontalmente em políticas de combate à desigualdade de gênero. O Chile desenvolveu um plano para 2015-2018 propondo políticas de educação com uma perspectiva de gênero. As medidas incluíram a criação

FIGURA 3.1:
A implementação da educação inclusiva exige colaboração, cooperação e coordenação
Mapeamento conceitual dos parceiros necessários para a educação inclusiva



Note: ONG = organização não governamental.
Fonte: Equipe do Relatório GEM.

de uma Unidade de Equidade de Gênero no Ministério da Educação e a capacitação de equipes profissionais e técnicas que trabalham no ministério e em todo o setor. O Instituto Nacional da Mulher em Costa Rica implementa políticas de educação para promover a igualdade de gênero (PEER, 2020).

As unidades especiais e o trabalho conjunto dentro e entre os ministérios podem nem sempre ser eficientes. Burocracia em excesso, funções pouco claras e responsabilidades sobrepostas podem se tornar barreiras à prestação de serviços eficaz. No Peru, duas divisões do Vice-Ministério de Gestão da Educação são responsáveis pelos serviços de educação nas áreas rurais: a Direção-Geral de Educação Básica Regular e a Direção-Geral de Educação Alternativa, Educação Bilíngue Intercultural e Serviços de Educação Rural. Embora este último seria responsável pelas escolas rurais, o arranjo institucional retira de seu escopo todas as escolas pré-primárias monolíngues em espanhol, 7% das escolas primárias rurais e 98% das escolas secundárias rurais locais (Montero e Uccelli, 2020).

Alguns programas sociais multidisciplinares que distribuem benefícios em dinheiro condicionados ao uso de uma variedade de serviços de educação e saúde pelas crianças determinam o acesso aos benefícios com base na renda familiar e avaliações de elegibilidade. Na Colômbia, o Más Familias en Acción é um programa de transferência de renda condicionado à frequência escolar e ao uso de serviços de saúde. Atende 2,7 milhões de famílias pobres, por meio de dois mecanismos complementares. Primeiro, três cadastros são usados para certificar a vulnerabilidade: beneficiários do programa de extrema pobreza Red Unidos, vítimas de deslocamento e pessoas identificadas no Censo Indígena. Em segundo lugar, o índice multidimensional do Sistema de Identificação de Beneficiários para Programas Sociais do Departamento de Planejamento Nacional usa características de proxy para estimar o padrão de vida. O sistema de informação gerencial do programa utiliza a tecnologia da informação para melhorar a eficiência operacional e reduzir os custos de participação das famílias (Medellín e Sánchez Prada, 2015).

A colaboração horizontal entre atores governamentais e não governamentais é necessária

Em muitos países da América Latina e do Caribe, os governos trabalham com instituições não governamentais para melhorar a cobertura dos serviços e atender às necessidades específicas de grupos marginalizados. As organizações não governamentais (ONGs) podem identificar e destacar lacunas e necessidades não atendidas adequadamente pelo estado. Uma capacidade efetiva de promoção de mudanças pode ajudar a mobilizar a sociedade em direção a um sistema de educação mais inclusivo. As ONGs também inovam, experimentando abordagens que podem ser mais difíceis de testar em instituições públicas devido a questões de escala e normas. Além disso, elas podem ser mais ágeis na resposta a desastres naturais e preencher temporariamente as lacunas durante períodos de crise e suas consequências. Esse tipo de parceria público-privada pode ser útil e necessário no curto e médio prazo.

Na Nicarágua, a Organização Maricela Toledo para Cegos trabalha com o Ministério da Educação para capacitar professores de escolas regulares em Braille, orientação e mobilidade, além de fornecer materiais adaptados, como régua e papel em Braille para uso em salas de aula, e providenciar acompanhantes para os alunos até a escola. A Associação Nicaraguense para a Integração Comunitária realizou atividades de capacitação para pessoas com deficiência, famílias, organizações, comunidades, autoridades educacionais, professores e acadêmicos sobre direitos, liderança, organização e educação inclusiva (Fonseca e Pfortner, 2020). No Paraguai, o Ministério da Educação e Ciência e a Comissão Nacional para Pessoas com Deficiência trabalharam com a Fundação Saraki, que se concentra em deficiência intelectual, e com agências internacionais para definir as Diretrizes de 2018 para um Sistema de Educação Inclusiva para instituições de educação que contam com subsídios e gestão privada (Velázquez, 2020).

Em certos casos, parcerias público-privadas têm sido desenvolvidas para alcançar grupos historicamente excluídos do sistema educacional ou para cobrir demandas não atendidas pelo estado. Em Honduras, as ONGs têm atendido alunos que geralmente são marginalizados no sistema educacional. O financiamento

“ Unidades e institutos especiais foram estabelecidos nos ministérios da educação para formular e implementar de forma horizontal políticas para combater a desigualdade de gênero ”

e a prestação de assistência técnica por essas ONGs dependem em grande parte da cooperação internacional, que é garantida por meio de acordos bilaterais com agências de cooperação para o desenvolvimento (Moncada e Bonilla-Larios, 2020). No entanto, no longo prazo, essa terceirização da oferta de educação pode ocultar as deficiências do sistema público e colocar em risco os direitos sociais das populações vulneráveis, uma vez que, em última instância, cabe ao governo garantir o direito a uma educação inclusiva e equitativa de boa qualidade (González, 2017). A operação de escolas privadas representa um desses casos (**Caixa 3.1**).

“ O sistema de vouchers e o quase-mercado educacional do Chile não melhorou a qualidade, mas aumentou a segregação ”

A promoção da inclusão na educação para estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) muitas vezes é assumida pela sociedade civil (Barrientos e Lovera, 2020). No Chile, embora a Defensoría de la Niñez, uma instituição pública, seja responsável pela defesa transversal dos direitos da criança e do adolescente, são organizações da sociedade civil e fundações ligadas ao movimento LGBTI que dão o impulso político, oferecendo capacitação às comunidades escolares para prevenir e resolver situações de violência escolar contra alunos LGBTI (Rojas et al., 2020).

CAIXA 3.1

A privatização pode minar os esforços em direção à educação inclusiva

A proporção de matrículas em escolas privadas na América Latina e no Caribe está acima da média nos anos iniciais do ensino fundamental (20,2%, em comparação com 17,5% no nível global), mas abaixo da média nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (19,1% e 26,5%, respectivamente). Em alguns países, a privatização resultou de reformas educacionais favoráveis ao mercado. No Chile, programas de vouchers foram implementados em todo o país. Em Bogotá, Colômbia, as escolas concessionadas, uma parceria público-privada estabelecida desde 1999, seguem o modelo das escolas charter dos EUA: escolas com financiamento público, mas administradas de forma privada, operando com relativa flexibilidade regulatória (Edwards e Termes, 2019).

Em alguns países, a participação do setor privado resultou de uma longa relação histórica entre o Estado e a Igreja Católica. Em suas tentativas de estabelecer sistemas nacionais de educação com ampla cobertura, a Argentina e a República Dominicana optaram por alianças estáveis com organizações religiosas com forte presença educacional. As parcerias público-privadas envolvem o fornecimento de subsídios públicos para escolas religiosas privadas, em condições semelhantes às das escolas públicas (Verger et al., 2017). Em outros casos, como no Haiti e no Peru, a capacidade limitada do setor público de fornecer educação adequada para todos resultou no estabelecimento de escolas particulares de baixo custo. No Haiti, 88% das escolas são administradas com fins lucrativos (Balarín, 2015; UNICEF, 2016).

Os que defendem escolas privadas e programas de vouchers argumentam que eles aumentam o acesso, a qualidade e a equidade, desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e melhoram a eficácia dos gastos públicos (Patrinos et al., 2009). No entanto, pesquisas mostram resultados variados, que dependem do país, do desenho do programa e da estratégia de pesquisa (Waslander et al., 2010; Urquiola, 2016; Epple et al., 2017). Os que são contra a privatização argumentam que ela desafia o conceito de educação como um direito humano e bem social, estratifica os sistemas de educação e prejudica a equidade. O sistema de vouchers e o quase-mercado educacional do Chile não melhoraram a qualidade, mas aumentaram a segregação (González, 2020; OCDE, 2016). As escolas concessionadas de Bogotá afetaram negativamente as condições de trabalho dos professores (Edwards e Termes, 2019).

A concorrência nos sistemas educacionais tende a excluir os alunos desfavorecidos, que estão sub-representados nas escolas privadas e semiprivadas. Além disso, a abordagem de mercado na educação frequentemente concentra alunos com deficiência em escolas especiais, contrariando a noção de educação inclusiva como educação na diversidade. Por fim, as estratégias de educação em contextos de privatização tendem à padronização, o que reduz a flexibilidade necessária para a educação inclusiva. Nesse contexto, as escolas privadas podem se negar a fazer adaptações para alunos com deficiência, terceirizando o apoio que esses alunos necessitam e transferindo os custos para as famílias (CLADE, 2020).

“

Na Colômbia, o Ministério da Educação Nacional estabeleceu a Rota Educacional para o Atendimento de Crianças Migrantes Venezuelanas, e houve um aumento exponencial nas matrículas na educação primária e secundária inferior

”

A COLABORAÇÃO VERTICAL É ESSENCIAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A descentralização dos serviços de educação pode torná-los mais relevantes, permitindo ajustes às necessidades locais e colaboração com as comunidades. No Equador, uma resolução de 2019 estabeleceu a estrutura institucional da lei de educação intercultural, que inclui um nível central, composto pelo ministro da educação e o secretário e subsecretário técnico do Sistema de Educação Intercultural Bilíngue, e um nível local, baseado na Direção Zonal de cada região (Presidência do Equador, 2019). Na Jamaica, o Ministério da Educação, Juventude e Informação estabeleceu um Coordenador Regional de Necessidades Especiais para cada uma das sete regiões para ajudar escolas públicas e privadas a atender alunos com deficiência (PEER, 2020).

No entanto, a descentralização pode apresentar complexidades em sua implementação, especialmente quando os atores em diferentes níveis não compartilham os mesmos objetivos e a comunicação é inadequada (Guerra e Lastra-Anadón, 2019; Welsh e McGinn, 1999). Um dos principais obstáculos que os venezuelanos enfrentam para ter acesso à educação é a disponibilidade de vagas para novos alunos. Na Colômbia, o Ministério da Educação Nacional estabeleceu a Rota Educacional para o Atendimento a Crianças e Adolescentes Venezuelanos Migrantes, e houve um aumento exponencial de matrículas no ensino fundamental e médio. O ministério forneceu informações sobre o programa às secretarias de educação nos departamentos e municípios, que deveriam ter repassado a orientação aos órgãos locais de educação. Mas a estratégia de comunicação e o processo de preparação para o programa foram inadequados, o que significa que os regulamentos são interpretados de várias maneiras e os procedimentos e requisitos diferem geograficamente (PNUD Colômbia, 2020).

A participação da comunidade na governança da escola pode ajudar a garantir a relevância do conteúdo em áreas remotas. O Subsistema Regional de Educação Autônoma da Nicarágua organiza, dirige e administra a educação em municípios e comunidades das regiões autônomas da costa do Caribe. O subsistema segue um modelo participativo, com gestão descentralizada e autônoma,

que responde às realidades, necessidades, desejos e prioridades educacionais de sua população multiétnica, multilíngue e multicultural (PEER, 2020)..

Um grande desafio para a participação da comunidade na governança escolar é garantir recursos adequados. Honduras, por meio da Lei de Fortalecimento da Educação Pública e Participação Comunitária de 2011, procurou desenvolver a capacidade da comunidade para enfrentar os desafios da educação e otimizar o uso dos recursos alocados. Conselhos de desenvolvimento escolar e conselhos de desenvolvimento educacional comunitário e distrital foram formados e receberam funções de apoio à educação e poderes para planejar, monitorar e avaliar os processos de educação (Moncada e Bonilla-Larios, 2020).

A transição entre os níveis de educação exige coerência e coordenação

A transição entre os níveis de educação é um momento que pode determinar o envolvimento com a escola ou desencadear a evasão, principalmente entre os alunos mais pobres (Román, 2013). Embora os programas para auxiliar na transição sejam fundamentais para a inclusão, os programas atuais tiveram um impacto limitado.

O programa de Lares Comunitários Integrais da Colômbia, com foco em crianças de famílias pobres e indígenas, oferece atendimento integral para crianças menores de 5 anos. Agentes de educação comunitária, apoiados por equipes interdisciplinares, visitam as crianças em suas casas para prepará-las para o ingresso na educação primária (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2020; UNESCO, 2013). O De Cero a Siempre, iniciado em 2011 e confirmado na legislação em 2016, baseia-se num pacote integrado de serviços que cada criança deve receber desde o nascimento até os 6 anos de idade. O programa integra os serviços horizontalmente entre departamentos governamentais e verticalmente entre os níveis de governo nacional e subnacionais (Santos Calderón, 2018).

A transição da escola primária para a secundária é crítica, pois muitas vezes envolve não apenas a mudança de escola, mas também a experiência de novas culturas, ambientes, colegas e professores e, potencialmente, maior distância de casa. Mais do que um processo natural,

“

Políticas gerais com foco na igualdade podem ser complementadas por programas específicos que compensam as desvantagens

”

essa transição pode produzir uma mudança radical na trajetória educacional dos alunos (Román, 2013). Para abordar essa questão, com foco especial nas crianças de nível socioeconômico mais baixo, em 2011 o Ministério de Desenvolvimento Social e o Ministério da Saúde do Uruguai criaram o Programa de Trânsito Educacional, que atende alunos em situação de risco durante o segundo semestre da última série da educação primária e inclui atividades de apoio ao longo do primeiro semestre da educação secundária (Da Silveira, 2014).

No caso da transição entre o ensino médio e o ensino superior, existem iniciativas para preparar e permitir que os alunos tenham acesso a oportunidades após o ensino médio e se beneficiem delas. Na Argentina, o Programa Nacional de Bolsas Universitárias, estabelecido por resolução ministerial em 1996, promove a igualdade de oportunidades por meio de um sistema de bolsas que facilita o acesso e a progressão de alunos pobres no nível de graduação em universidades ou institutos universitários nacionais. Há um subprograma voltado para alunos com deficiência (Leivas, 2020).

EXISTEM VÁRIOS CAMINHOS PARA FINANCIAR A EQUIDADE E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Para garantir a equidade e a inclusão, é preciso que financiamento adequado chegue às escolas e aos alunos, de acordo com as necessidades. Os países seguem políticas de natureza e intensidade variadas para mitigar o impacto de vulnerabilidades na educação, como pobreza, etnia, deficiência e distância. De modo geral, há três alavancas de financiamento importantes na análise do financiamento para a equidade e a inclusão na educação.

Primeiro, os governos seguem uma política geral de financiamento das autoridades locais ou escolas. Essas políticas vão desde aquelas destinadas a garantir que cada autoridade ou escola receba o mesmo nível de recursos por aluno (igualdade), até aquelas destinadas a levar em consideração as características das áreas ou escolas ou de suas populações estudantis (equidade). As políticas podem variar por tipo de escola ou tipo de recursos financeiros, humanos ou materiais; as abordagens para distribuir subsídios para manutenção, por exemplo, podem diferir daquelas para contratar professores ou comprar

equipamentos. Com menos frequência, as alocações podem ser determinadas por resultados, ou envolver um elemento de desempenho. Políticas gerais voltadas para a igualdade podem ser complementadas por programas específicos que compensem as desvantagens.

Em segundo lugar, as políticas e programas de financiamento da educação podem ter como alvo os alunos e suas famílias, em vez de autoridades e escolas. A assistência pode ser oferecida em espécie (por exemplo, bolsas de estudo) ou isenção de pagamento (por exemplo, taxas) ou benefício não monetário (por exemplo, merenda escolar).

Terceiro, algumas políticas e programas de financiamento voltados para estudantes e famílias não são especificamente educacionais, mas, apesar disso, afetam a equidade e a inclusão na educação. Costumam ser programas de proteção social, como transferências condicionadas de renda ou bolsas para crianças com um componente educacional, que visam combater a pobreza, às vezes com uma dimensão de gênero. Os mecanismos de identificação das populações-alvo tendem a ser bem articulados e avaliados regularmente.

Para cada alavanca de financiamento, os principais aspectos a serem considerados, ao examinar o impacto potencial sobre a equidade, são a existência de políticas ou programas específicos para realocar recursos para áreas ou populações desfavorecidas (e, em caso afirmativo, com base em quais critérios de direcionamento); o volume absoluto ou profundidade relativa dos gastos (por exemplo, montante médio das transferências); e cobertura em termos de porcentagem de escolas, alunos ou famílias alcançadas. Vários países da região estabeleceram mecanismos financeiros para enfrentar a exclusão social. Porém, lacunas persistem, uma vez que os esforços podem ser insuficientes e não serem bem institucionalizados (Ibarra Rosales, 2017).

A América Latina e o Caribe priorizam gastos com a educação

A mobilização de recursos domésticos é uma prioridade fundamental para alcançar o ODS4. O Marco de Ação da Educação 2030 estabeleceu dois parâmetros de referência: pelo menos 4% do produto interno bruto (PIB) e pelo menos 15% do total das despesas públicas devem ser dedicados à educação. Embora não sejam vinculativos, o não-atingimento dos parâmetros de referência sinalizaria que a educação não está sendo suficientemente priorizada.

Globalmente, 44 dos 141 países com dados de 2014-18 não atingiram nenhum dos parâmetros de referência. Na América Latina e no Caribe, este foi o caso

de sete dos países com dados, principalmente no Caribe: Dominica, El Salvador, Granada, Haiti, São Cristóvão e Nevis, Santa Lúcia e Ilhas Turcas e Caicos. Apenas 12 países atingiram ambos os parâmetros. Para cada um dos 2 indicadores de gastos com educação, 3 países da região estão entre os 10 principais países do mundo: Montserrat (8,3%), Belize (7,4%) e Costa Rica (7,0%) por porcentagem do PIB; e Costa Rica (26,1%), Guatemala (23,8%) e Honduras (23,0%) por porcentagem do total de despesas públicas.

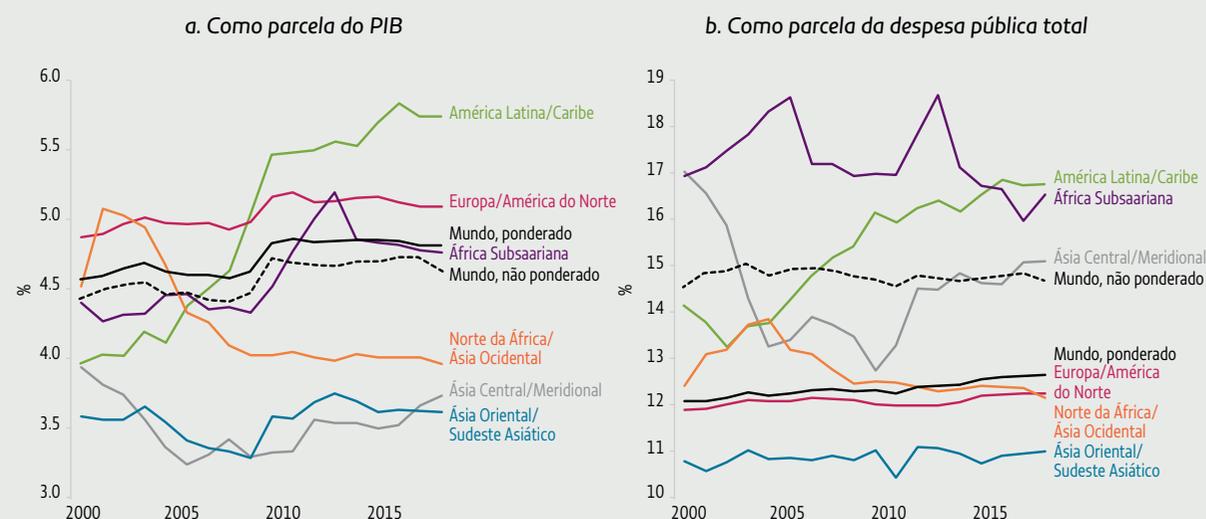
A tendência global nas despesas com educação no período 2000–17 foi surpreendentemente estável para os dois indicadores principais. Os gastos com educação como porcentagem do PIB flutuaram em torno de 4,5% (4,7% quando ponderados por tamanho do PIB). A despesa com educação como porcentagem da despesa pública total oscilou em torno de 14,6%. Por outro lado, os níveis de despesas na América Latina e no Caribe aumentaram rapidamente de 3,9% em 2000 para 5,6% em 2017, o mais alto de todas as regiões (**Figura 3.2a**). Isso resultou tanto do aumento do gasto público, que passou de 22,6% do PIB em 2000 para 27,2% em 2015 (CEPAL, 2018), quanto da priorização da educação na despesa pública total, que passou de 13,1% em 2002 para 16,5% em 2017 (**Figura 3.2b**).

O primeiro passo para a equidade é direcionar financiamento para os governos subnacionais e as escolas

Os países da região diferem em suas estruturas administrativas e no quanto os governos garantem a equidade no financiamento da educação. É mais fácil alocar fundos de maneira mais uniforme em países centralizados, mas esses sistemas podem não conseguir responder a necessidades diferenciadas. Na Nicarágua, onde a execução orçamentária é centralizada, menos de 2% do orçamento da educação é administrado nos níveis departamental e municipal (PEER, 2020). Em países descentralizados e federativos, ferramentas redistributivas são usadas para equilibrar a alocação de recursos em vários graus. Quase todo o financiamento público do ensino fundamental e médio e pós-secundária não superior vem do governo central no Chile (97%), na Colômbia (90%) e no México (79%). Na Argentina, a maior parte do financiamento público vem das províncias (88%), enquanto no Brasil, 44% do financiamento vem dos governos estaduais e 42% dos governos municipais (**Figura 3.3**).

FIGURA 3.2:

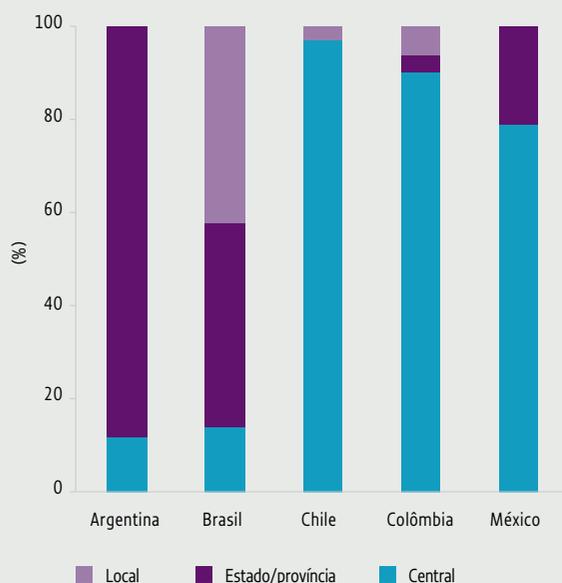
A América Latina e o Caribe gastaram mais do que qualquer outra região em educação
Gastos com educação, médias globais e regionais, 2000-17



Fonte: Estimativas da equipe do GEM Report com base nos bancos de dados do UIS e do Banco Mundial.

FIGURA 3.3:
O grau de descentralização no financiamento da educação difere entre os maiores países da América Latina

Fontes de financiamento do ensino fundamental, médio e pós-secundário não superior, por nível de governo, países latino-americanos selecionados, 2017 ou último ano disponível



Nota: Os dados da Argentina foram ajustados proporcionalmente, uma vez que faltavam os dados reportados à OCDE para fundos de governos locais.

Fonte: Estimativa da equipe SUMMA com base em dados da OCDE.

Como há diferenças na capacidade dos governos subnacionais para captar receitas, os governos centrais introduzem mecanismos para reduzir as lacunas por meio da redistribuição do financiamento da educação. Mas nem sempre são bem-sucedidos. O financiamento da educação na Argentina, um país federal, é dividido em três partes. Primeiro, transferências automáticas são realizadas do governo federal para os governos provinciais. As regras para algumas dessas transferências são definidas na lei de financiamento da educação de 2006, que leva em consideração as populações rurais e fora da escola (Governo da Argentina, 2006). No entanto, as transferências não cobrem adequadamente as diferenças entre províncias (Rivas e Dorkin, 2018). Em segundo lugar, os ministérios da educação e da administração pública fazem transferências não automáticas para as províncias e municípios na implementação dos seus programas nacionais. O efeito dessas transferências sobre a desigualdade é difícil de estimar. Terceiro, as províncias cofinanciam a educação com suas receitas, respondendo pela maior parte dos gastos totais com educação (Bertoni et al., 2018). Essa receita varia muito, o que a torna uma grande fonte de desigualdade. Tem havido pressão por um modelo mais centralizado para lidar com a desigualdade

“

No Brasil, o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, FUNDEB, foi criado em 2007 para redistribuir recursos federais, estaduais e municipais, com o objetivo de reduzir a desigualdade entre municípios ricos e pobres

”

interprovincial e para uma revisão das transferências não automáticas para aumentar seu efeito sobre a desigualdade (Claus e Sanchez, 2019). Em comparação com Brasil, Chile, Colômbia e México, a Argentina tinha a maior capacidade de redistribuir recursos, mas também o maior nível de desigualdade inter-regional, que permanece estagnado (González, 2019).

No Brasil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado em 2007 para redistribuir recursos federais, estaduais e municipais, visando reduzir a desigualdade entre os municípios ricos e pobres. Estima-se que essa desigualdade diminuiu 12% em cinco anos como resultado do fundo, mas o mecanismo não eliminou totalmente as lacunas (Bertoni et al., 2018).

As fórmulas de financiamento das escolas são mecanismos estruturados e não discricionários de alocação de recursos, que garantem a igualdade de tratamento para todos e promovem a transparência, reconhecendo os custos mais altos envolvidos no atendimento às populações desfavorecidas. Elas eliminam a inércia das regras de alocação com base em padrões históricos e podem ser usadas para promover a igualdade horizontal e vertical, a eficiência e a inclusão. Como essas fórmulas envolvem regras fixas, os tomadores de decisão nos níveis nacional, local e escolar podem prever receitas futuras. No entanto, esses mecanismos exigem sistemas de informação bem desenvolvidos e dados confiáveis e detalhados, que não são comuns na região. Os sistemas podem se tornar complexos, burocráticos e rígidos. Eles precisam ser capazes de se adaptar a requisitos e situações pontuais, como aqueles causados por migração ou desastres naturais. Na República Dominicana, por exemplo, as escolas recebem financiamento geral para salários de professores e despesas básicas; a alocação de recursos adicionais é baseada no número de alunos oficialmente reconhecidos, penalizando assim as escolas com uma alta proporção de alunos sem documentos (Waddick, 2020).

No mínimo, as fórmulas de financiamento consideram a localização geográfica (urbana ou rural) e o nível de educação (da educação pré-primária ao ensino médio profissionalizante) (Bertoni et al, 2018). No Brasil, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) reconhece que os custos variam de acordo com a escola. Por exemplo, a alocação anual por aluno nas escolas rurais é 15% maior do que nas escolas urbanas. O FNDE também financia a compra de livros e materiais didáticos, bem como o transporte para escolas rurais do ensino fundamental (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020). Na Nicarágua, as escolas recebem recursos de acordo com a matrícula, nível de educação e localização geográfica com base em um índice de equidade, que determina o custo operacional por aluno (PEER, 2020).

Um exemplo de reforma mais inovadora e eficaz é o Subsídio Escolar Preferencial do Chile, que fornece recursos adicionais substanciais para as escolas que atendem aos alunos mais pobres. Inclui um valor fixo por aluno de escola primária, cerca de US\$ 1.500 por ano em termos de paridade de poder de compra, e um fator de concentração de pobreza, que aumenta o valor do financiamento dependendo da proporção de alunos pobres na escola, alocando cerca de 50% a mais por aluno pobre. Essa política combina níveis mais elevados de responsabilização com uma contribuição financeira maior do estado, permitindo às escolas desenvolver estratégias plurianuais de melhoria da educação e receber apoio técnico e pedagógico externo. A política teve um impacto positivo na inclusão das crianças mais pobres e nos resultados de aprendizagem (Carrasco et al., 2020).

Métodos de alocação que não são baseados em fórmulas, como negociação, discricionariedade administrativa, alocação histórica e alocação baseada em projetos, continuam a ser usados em alguns países, incluindo Argentina e Peru (Bertoni et al, 2018). Quaisquer que sejam as regras usadas para alocar recursos, é essencial que os governos monitorem o uso dos recursos para garantir que sirvam aos objetivos do sistema educacional, como a inclusão (**Caixa 3.2**).

CAIXA 3.2:

Responsabilização e monitoramento promovem o uso eficaz de recursos

Os recursos educacionais são limitados, portanto, desperdícios e desvios, assim como o uso ineficaz e ineficiente, dificultam a inclusão. Os países da América Latina e do Caribe introduziram várias maneiras de garantir que os recursos da educação sejam usados para cumprir o propósito para o qual foram fornecidos e evitar a corrupção e a má gestão.

As estratégias de responsabilização vertical, de cima para baixo, incluem o Sistema de Transferência de Recursos Educacionais da Argentina, que registra todas as transferências do nível nacional para o provincial e o escolar. O Chile criou uma agência independente para controlar e auditar as escolas quanto ao cumprimento de suas obrigações financeiras e administrativas, com inspeções on-line e presenciais com foco principalmente em recursos direcionados a alunos pobres e alunos com deficiência. O Controlador Geral da República Peruana pode auditar qualquer instituição pública (Bertoni et al., 2018).

Grupos externos também podem garantir a responsabilização. No Brasil, os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, compostos por diversos atores sociais, são responsáveis pelo monitoramento do uso dos recursos do FUNDEB. No Chile, as escolas são obrigadas a informar os conselhos escolares sobre o uso de recursos públicos (Bertoni et al, 2018).

Uma política rigorosa para monitorar a eficácia e a eficiência é necessária para garantir que o sistema educacional promova a inclusão (Izquierdo et al, 2018). O Índice de Inclusão na Educação Superior da Colômbia permite que as instituições avaliem o grau em que atendem às metas de diversidade e inclusão no ensino superior. Em Honduras, a Subdiretoria Geral de Educação para Pessoas com Diferentes Habilidades ou Talentos Excepcionais possui uma divisão de planejamento, monitoramento e avaliação, que monitora a qualidade dos serviços educacionais prestados a alunos com deficiência, necessidades especiais e talentos excepcionais em diferentes níveis e modalidades (PEER, 2020).

Programas educacionais e sociais voltados para estudantes desfavorecidos são necessários para nivelá-los

As políticas de financiamento da educação podem ter como alvo não apenas regiões e escolas, mas também alunos desfavorecidos e suas famílias, a fim de reduzir suas restrições financeiras e outras limitações. Na Colômbia, por exemplo, o governo alocou recursos para garantir o acesso dos alunos venezuelanos à educação. Por exemplo, o Ministério da Educação Nacional aumentou o número de beneficiários de merenda gratuita de 18.000 em 2018 para 117.500 em 2019. O ministério estimou a necessidade de US\$ 160 milhões por ano para a alimentação escolar dos alunos venezuelanos (PNUD Colômbia, 2020). Há uma variedade de arranjos na região para alunos com deficiência (**Caixa 3.3**).

“ Quaisquer que sejam as regras usadas para alocar recursos, é essencial que os governos monitorem o uso dos recursos para garantir que atendam aos objetivos do sistema educacional, como a inclusão ”

Em muitos casos, no entanto, os alunos em risco não recebem os recursos de que precisam. Em El Salvador, os alunos privados de liberdade recebem uma pequena fração da despesa anual por aluno que é investida nos alunos das escolas regulares (Delgado de Mejia, 2020). No Suriname, as escolas públicas cobram taxas anuais de US\$ 4 por aluno. As escolas religiosas anteriormente cobravam a mesma taxa, mas introduziram uma taxa de US\$ 35 por

CAIXA 3.3:

O financiamento da educação inclusiva para alunos com deficiência apresenta um desafio aos formuladores de políticas

O financiamento geral que promove a equidade e integra os alunos desfavorecidos na escola regular pode excluir os alunos com deficiência, uma vez que é mais dispendioso atender às necessidades específicas deste segmento (CLADE, 2020; UNICEF, 2012). Pode ser necessária uma abordagem dupla ao financiamento, combatendo a exclusão de programas gerais e paralelamente introduzindo programas direcionados (IDDC e Light for the World, 2016).

Três questões principais confrontam os formuladores de políticas. Em primeiro lugar, eles precisam interpretar a legislação nacional, definindo padrões para os serviços a serem prestados e os custos a serem cobertos. Em segundo lugar, eles precisam ser capazes de atender ao aumento dos custos quando as taxas de identificação de necessidades especiais aumentarem e de criar formas de priorizar, financiar e fornecer serviços específicos voltados para uma ampla gama de necessidades. Em terceiro lugar, eles precisam definir os resultados de uma forma que mantenha a pressão sobre as autoridades locais e escolas para evitar que mais serviços sejam destinados a crianças com necessidades especiais diagnosticadas e mais segregação ocorra às custas de outros grupos ou necessidades de financiamento geral (Centro de Política Inclusiva, 2019).

Vários países oferecem apoio financeiro que facilita a integração de alunos com deficiência. Em Belize, o Centro Nacional de Recursos para a Educação Inclusiva, parte do Ministério da Educação, identifica crianças com necessidades especiais dentro e fora da escola e oferece capacitação aos professores para garantir que as escolas tenham um ambiente acessível e acolhedor adaptado às necessidades das crianças (PEER, 2020). Com relação aos alunos com deficiência, o

Chile tem fatores especiais para subsídios gerais e de promoção à retenção, e a Colômbia para os salários dos profissionais. Além disso, o Instituto Colombiano de Crédito Educativo e Estudos Técnicos no Exterior, ICETEX, administra um fundo de apoio financeiro para alunos com deficiência (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2017). Em Cuba, um plano de transição é elaborado para cada aluno que passa de uma escola especial para uma escola regular, com tarefas para a escola, a família e a comunidade. É realizado um acompanhamento para identificar questões que continuam a dificultar a sua aprendizagem (Pérez e Hernández, 2020).

Em Trinidad e Tobago, o Serviço de Apoio ao Estudante, do Ministério da Educação, coordena um programa que designa auxiliares especializados a escolas primárias em cada distrito educacional e oferece apoio financeiro para alunos com deficiência matriculados em escolas do ensino infantil, fundamental e médio. O Ministério do Desenvolvimento Social e Serviços à Família lançou um Subsídio de Assistência Geral que cobre os custos de transporte de crianças com necessidades especiais ainda não cobertos por financiamento governamental (PEER, 2020).

Por outro lado, muitos países não têm programas explícitos para apoiar a inclusão. O Panamá oferece apoio financeiro a alunos pobres com deficiência, mas somente aos que estudam em escolas especiais (PEER, 2020). Os estudos de caso da Jamaica, Nicarágua e Paraguai que enfocaram a deficiência não identificaram nenhum mecanismo de financiamento para apoiar alunos com deficiência em escolas regulares.

aluno em 2018. Pais indígenas e afrodescendentes do interior, onde há poucas escolas, podem enfrentar um ônus desproporcional dependendo do tipo de escola disponível em sua comunidade (Kambel, 2020).

Além do foco em regiões e escolas necessitadas, o escopo dos orçamentos de educação para alocar recursos a alunos individuais desfavorecidos é relativamente limitado. Os programas de proteção social, no entanto, apresentam um exemplo fundamental de como a colaboração intersetorial pode contribuir para a inclusão na educação. Especificamente, as transferências de renda condicionadas à frequência escolar e ao uso de serviços de saúde, que foram lançadas no final da década de 1990 no México e no Brasil (Fiszbein et al, 2009), foram amplamente avaliadas e têm efeitos consistentemente positivos sobre matrícula, evasão e conclusão escolar (Snilstveit et al., 2015). As evidências sobre seus efeitos de longo prazo mostram que as transferências de renda aumentaram o nível de escolaridade entre 0,5 e 1,5 anos (Molina Millán et al., 2019).

Praticamente todos os países da América Latina agora têm um programa de transferência condicionada de renda. Os gastos públicos com eles variam por país, de 0,01% do PIB em Belize a 0,61% na Argentina. A cobertura populacional varia de 1,2% em El Salvador a 51% no Estado Plurinacional da Bolívia. Embora todos os programas tenham como alvo a pobreza, alguns também têm como alvo a localização geográfica ou deficiência (**Tabela 3.1**). Uma revisão de 35 estudos descobriu que condicionar as transferências à frequência escolar teve um efeito maior na frequência do que realizar as transferências aos pobres sem condicionalidade, mas a diferença não foi estatisticamente significativa. Os efeitos positivos foram maiores quando a condicionalidade foi monitorada (Baird et al., 2014).

Na República Dominicana, além do Progresando con Solidaridad, que é um programa de transferência de renda com propósitos diversos, existem mecanismos de transferência condicionada de renda para a educação, organizados por nível: o Incentivo à Frequência Escolar, que consiste em um pagamento mensal de US\$ 5 a US\$ 15 por aluno pobre da 1ª à 8ª série que mantém uma frequência de pelo menos 80%; o School Bond Study Progress, que efetua um pagamento mensal de US\$ 8,5 a US\$ 17 por aluno pobre nas séries 9-12 com taxa de frequência de pelo menos 80%; e o Incentivo ao Ensino Superior, que inclui um repasse mensal de US\$ 8,5 para pagamento das mensalidades universitárias, livros e materiais de estudo (Velásquez, 2020).

No Equador, o Bono de Desarrollo Humano era voltado para famílias com filhos menores de 16 anos classificadas como vulneráveis de acordo com o índice socioeconômico do banco de dados do Cadastro Social do governo. Em última análise, a condicionalidade do programa referente à frequência escolar não foi aplicada; no entanto, uma avaliação dos efeitos ao longo de 10 anos encontrou um aumento significativo na conclusão do ensino médio, de até 2 pontos percentuais. (Araujo et al., 2017).

A Guatemala implementou os programas Mi Bono Seguro e Bolsa Social, que fornecem apoio financeiro às famílias mais pobres, desde que as crianças em idade escolar estejam matriculadas e frequentem a escola regularmente. O Programa de Avanço pela Saúde e Educação da Jamaica, que aplica um subsídio um pouco mais alto para meninos para combater uma alta taxa de evasão escolar, inclui uma merenda escolar três dias por semana (Clarke, 2020). No Panamá, o Bonos familiares para la Compra de Alimentos, voltado para cidades e famílias rurais com altos índices de pobreza extrema e desnutrição crônica, exige que as crianças com mais de 6 anos frequentem a escola (CEPAL, 2020).

“ Em Belize, o Centro Nacional de Recursos para a Educação Inclusiva, parte do Ministério da Educação, identifica crianças com necessidades especiais dentro e fora da escola e oferece capacitação aos professores para garantir que as escolas tenham um ambiente acessível e acolhedor, adaptado às necessidades das crianças ”

TABELA 3.1:**Cobertura do programa de transferência condicionada de renda nos países da América Latina e do Caribe**

País: Programa	CrITÉrios de segmentação	Porcentagem do PIB (ano)	Transferência média, US\$ por mês	Beneficiários: Parcela da população Número
El Salvador: Programa Comunidades Solidarias	Localização, pobreza	0,18% (2016)	15-20	1,2% 0,38 milhões de domicÍlios
Costa Rica: Avancemos	Localização, pobreza, desempenho acadÊmico	0,18% (2017)	53-70	3,7% 0,18 milhões de alunos
Chile: Subsistema de Seguridades y Oportunidades	Pobreza	0,03% (N/D)	9	4,4%
Guatemala: Mi Bono Seguro	Localização, pobreza, gestação/amamentando	0,05% (2017)	65-168	5,9% 0,98 milhões de pessoas/ 0,15 milhões de domicÍlios
Equador: Bono de Desarrollo Humano	Localização, pobreza	0,24% (2017)	50-150	6,3% 1,9 milhões de pessoas/ 0,41 milhões de domicÍlios
Panamá: Red de Oportunidades	Localização, pobreza	0,06% (2017)	25	8,2% 0,33 milhões de pessoas/ 0,05 milhões de domicÍlios
Argentina: Asignación Universal por Hijo	Pobreza, deficiÊncia	0,61% (2016)	75-98	9,0% 3,9 milhões de pessoas/ 2,2 milhões de domicÍlios
Uruguai: Asignaciones Familiares - Plan de Equidad	Pobreza, deficiÊncia	0,34% (2015)	44-305	11,0% 0,38 milhões de pessoas/ 0,14 milhões de domicÍlios
Paraguai: Tekoporâ	Pobreza, deficiÊncia	0,16% (2016)	4-104	11,6% 78 milhões de pessoas/ 0,14 milhões de domicÍlios
Belize: Building Opportunities for Our Social Transformation	Pobreza	0,01% (2012)	22-247	16,9% 0,48 milhões de pessoas/ 0,88 milhões de domicÍlios
Honduras: Bono Vida Mejor	Localização, pobreza	0,25% (2017)	12-14	17,5% 1,6 milhões de pessoas/ 0,27 milhões de residÊncias
República Dominicana: Progresando con Solidaridad	Pobreza	0,37% (2017)	8-92	33,3% 3,5 milhões de pessoas/ 0,97 milhões de domicÍlios
Bolívia, P. R.: Bono Juancito Pinto	Pobreza, deficiÊncia, escolas pÙblicas	0,18% (2017)	29	51,0% 2,2 milhões de alunos/ 1,16 milhão de domicÍlios

Fonte: Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe.

CONCLUSÃO

O fortalecimento das estruturas de governança da educação é essencial para promover a inclusão na educação. As regras que regulam os incentivos e as interações dos atores participantes estabelecem o grau de inclusão, em particular determinando quais atores serão representados e ouvidos na formulação de políticas. São necessárias estruturas que facilitem a coordenação e colaboração horizontal (entre setores) e vertical (entre níveis). As ONGs podem desempenhar um papel importante na educação, identificando e respondendo às necessidades não atendidas pelos governos. Embora as parcerias público-privadas possam ser úteis, os governos precisam evitar o desenvolvimento de uma dependência excessiva no longo prazo, pois isso pode minar o direito à educação inclusiva. A situação específica da privatização parece contribuir fortemente para a segregação e a desigualdade nos sistemas escolares. É importante intervir para apoiar as transições entre os níveis de ensino para os alunos desfavorecidos, uma vez que os níveis de evasão são altos nesses momentos críticos. Embora existam algumas políticas e programas para lidar com esse problema, eles ainda não estão plenamente desenvolvidos.

No que diz respeito ao financiamento, a descentralização da prestação de serviços de educação por meio da desconcentração e delegação pode ajudar a contextualizar as políticas de educação e aumentar a participação local. Mas a desigualdade pode aumentar se a capacidade local de atender aos alunos marginalizados for limitada, os programas de redistribuição do governo central forem insuficientes e os canais de comunicação forem pouco desenvolvidos. Os métodos dos países para financiar regiões, escolas e alunos devem priorizar muito mais a equidade, com melhor uso de dados e uma parcela maior de recursos realocada para compensar a desvantagem. Embora o foco dos esforços de financiamento deva ser sempre a integração dos alunos marginalizados, é necessária uma abordagem dupla voltada para eles, uma vez que o custo de atender às suas necessidades de apoio é muito mais alto, especialmente no caso de alunos com deficiência. Os planejadores da educação precisam reconhecer as sinergias com os programas sociais de transferência de renda, que geralmente têm um forte impacto na frequência e no aproveitamento educacional. Esses programas precisam ser complementados com sistemas de responsabilização robusta e monitoramento rigoroso, orientados para a consecução da inclusão.

“ A Guatemala implementou os programas Mi Bono Seguro e Bolsa Social, que proporcionam apoio financeiro às famílias mais pobres, desde que as crianças em idade escolar estejam matriculadas e frequentem a escola regularmente ”

Um menino está sentado em uma carteira, em uma escola no departamento de San Martín, no nordeste da Amazônia, no Peru. Várias outras crianças estão atrás dele. A escola está entre 30 participantes de um programa projeto de educação comunitária apoiado pela UNICEF.

CRÉDITO: UNICEF/UNI40750/Balaguer



CAPÍTULO

4

Currículos e livros didáticos

CAPÍTULO 4: CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS

O currículo é a principal maneira pela qual os sistemas educacionais colocam em prática o princípio da inclusão.

- Um currículo inclusivo deve reconhecer e incluir todas as formas de conhecimento, fornecer uma base comum, porém variada de conhecimento para promover uma sociedade coesa, e ser adaptado e contextualizado, considerando as diferenças e necessidades dos alunos e de suas comunidades.

Reconhecer a diversidade cultural significa reconhecer que o conhecimento é formado de muitas maneiras.

- As perspectivas linguísticas, religiosas e históricas europeias têm sido enfatizadas nos sistemas educacionais da região, atuando contra a inclusão de tradições e populações não europeias, um problema que persiste até hoje.
- Uma análise dos livros didáticos de ciências sociais colombianos revelou que 90% dos textos descreviam os sistemas europeus de pensamento em profundidade, mas apenas 55% apresentavam a história cultural negra, geralmente de forma não crítica e ahistórica, começando e terminando com a escravidão, atribuindo assim uma identidade restrita à população negra.

Um núcleo de conhecimento comum é essencial para construir coesão social e criar sociedades, políticas e economias mais equitativas e inclusivas.

- A formulação do currículo pode ajudar a celebrar a diversidade da sociedade e as semelhanças compartilhadas por todos os seus membros. Uma análise de 19 países mostra que os conceitos de diálogo, diversidade e identidade estão presentes em 95% dos currículos das 3ª e 6ª séries, direitos e solidariedade em 90% e inclusão, não discriminação e tolerância em 70%.
- A participação política é essencial para a construção de uma sociedade inclusiva. Mas os currículos da Colômbia, Chile, República Dominicana, Guatemala, México e Paraguai não incentivam suficientemente a participação dos alunos em atividades políticas.

Pessoas de qualquer identidade devem ser capazes de se reconhecer como dotadas de valor em currículos e livros didáticos.

- A falta de contextualização ou adaptação dos currículos é uma barreira para a inclusão de jovens encarcerados. No Uruguai, os planos curriculares para centros de detenção juvenil são voltados principalmente para jovens na faixa etária acima da maioridade que estão fora dos programas regulares de capacitação de jovens e adultos.
- Em alguns países, a adaptação à primeira língua das crianças tem sido insuficiente. Em Anguilla, ações voltadas para a crescente comunidade de língua espanhola oferecem o inglês como segunda língua na educação primária, mas não na educação secundária. O Suriname oferece 'aulas multilíngues' de meia hora por semana, mas que não são consideradas como educação multilíngue baseada na língua materna.
- Outros países avançaram bastante na incorporação do bilinguismo, especialmente para os povos indígenas. Na Guatemala, foram produzidos livros didáticos em línguas maias.
- Em alguns países, os povos indígenas são reconhecidos positivamente no currículo. O Currículo Plurinacional Básico da Bolívia se baseia nos três pilares da descolonização, da participação comunitária e da produtividade, atendendo às demandas dos povos indígenas, populações rurais e afrodescendentes por uma educação mais inclusiva.
- As políticas de educação intercultural enfrentam desafios de formulação e implementação. A disciplina de língua e cultura indígena do Chile é oferecida apenas em escolas onde pelo menos 20% dos alunos pertencem a grupos indígenas. No Equador, apenas oito linhas são dedicadas a afro-equatorianos no livro didático de estudos sociais da 8ª série, e nenhuma no livro didático da 10ª série.
- Vários países priorizaram a acessibilidade do currículo. A Argentina estabeleceu que o currículo deve ser diversificado para garantir o acesso ao conteúdo com apoio pessoal. A iniciativa Caminhos Alternativos para a Educação Secundária da Jamaica oferece um programa de transição de dois anos de apoio aos alunos, geralmente meninos, com instrução adicional personalizada.
- As questões de gênero são mal representadas e sub-representadas nos livros didáticos. No Peru, apesar de iniciativas como o uso de linguagem inclusiva nas diretrizes de comunicação e maior equilíbrio nas representações de homens e mulheres, os livros didáticos ainda reproduzem os papéis tradicionais de gênero.
- A população lésbica, gay, bissexual, transgênero e intersexual é ignorada na formulação curricular. Na Guatemala, ela não é mencionada no currículo nacional.

Os currículos devem reconhecer e incluir diversas formas de conhecimento	57
Os currículos devem oferecer uma base de conhecimento comum, porém variada, para promover a inclusão	58
Os currículos devem ser adaptados para considerar todas as identidades e necessidades.....	58
Povos indígenas e migrantes merecem mais atenção.....	58
Os currículos e materiais de aprendizagem devem ser flexíveis para atender os alunos com deficiência	61
O conteúdo curricular deve reconhecer a desigualdade de gênero e a diversidade na orientação sexual e identidade de gênero.....	62
Conclusão.....	63

“

Um currículo é uma construção social e política e, portanto, reflete o contexto em que é criado

”

A inclusão tem como base o princípio de reconhecer, valorizar e desenvolver a diversidade humana. Um sistema de educação inclusiva deve reconhecer a dignidade igual de todos os seres humanos, independentemente de sua origem ou circunstâncias. Ao fornecer apoio diferenciado de acordo com as necessidades e habilidades de cada criança, tal sistema deve oferecer a todas as crianças oportunidades iguais de realizar seu potencial por meio do acesso à educação, avançar e completar as etapas da educação, e alcançar resultados de aprendizagem valiosos. Os sistemas educacionais não devem simplesmente reconhecer as diferenças, mas sim valorizar verdadeiramente a diversidade, incorporando-a como uma dimensão enriquecedora da experiência educacional para todos.

Currículos e livros didáticos são componentes essenciais na construção da educação inclusiva. Na verdade, o currículo pode ser descrito como ‘o meio pelo qual o princípio da inclusão é colocado em ação dentro de um sistema educacional’ (IBE-UNESCO, 2008: 22). Os currículos e os livros didáticos definem o que é importante aprender, como organizar o ensino e quais resultados de aprendizagem devem ser alcançados. Eles também transmitem e promovem as perspectivas, princípios, aspirações sociais e identidades que são valorizadas

pela sociedade de forma explícita e tácita. As escolhas feitas na elaboração de currículos e livros didáticos são essenciais para representar e celebrar tanto a diversidade da sociedade quanto as semelhanças compartilhadas por todos os seus membros.

No entanto, um currículo é uma construção social e política e, portanto, reflete o contexto em que é criado. Nas sociedades democráticas, é o resultado de processos de deliberação e negociação que estabelecem e priorizam os principais conhecimentos, habilidades e valores que devem ser transmitidos à próxima geração. O processo de seleção de conhecimentos a serem aprendidos e discursos a serem compartilhados também é um processo de distribuição de poder (Cox, 2018). Durante esse processo de priorização, alguns grupos não dominantes podem ser invisibilizados, mal representados ou mesmo desprezados. Esses grupos estão presos entre seu desejo de acessar o currículo e sua rejeição da sutil perda de identidade que a educação sob este currículo pode acarretar (García-Huidobro, 2018). A maneira como o currículo é construído afeta sua legitimidade e abrangência. Um currículo pode ser imposto de cima ou pode ser o resultado de diálogos e reflexões que incorporam a diversidade de perspectivas e partes interessadas na sociedade.

Outra tensão reside entre os valores atuais de uma sociedade e os valores da sociedade futura que um currículo ajuda a criar. Essa tensão é inerente à natureza da educação como instrumento de continuidade e mudança social. Abordá-la de forma eficaz exige a seleção dos valores que garantem identidade e continuidade a uma sociedade e devem ser mantidos, e o desenvolvimento simultâneo das habilidades críticas que podem levar ao questionamento de alguns desses valores (Cox, 2006). Uma manifestação dessa tensão é a disputa pela inclusão de questões relacionadas a orientação sexual, identidade e expressão de gênero nos currículos.

Um currículo inclusivo “leva em consideração e atende às diversas necessidades, experiências anteriores, interesses e características pessoais de todos os alunos” e “tenta garantir que todos os alunos façam parte das experiências de aprendizagem compartilhadas na sala de aula, e que oportunidades iguais sejam oferecidas independentemente das diferenças entre alunos” (IBE, 2019). Este capítulo explora três aspectos fundamentais para um currículo inclusivo: reconhecer e incluir todas as formas de conhecimento, fornecer uma base comum, porém variada, de conhecimento para promover uma sociedade coesa, e ser adaptada e contextualizada, considerando as diferenças e necessidades dos alunos e de suas comunidades.

OS CURRÍCULOS DEVEM RECONHECER E INCLUIR DIVERSAS FORMAS DE CONHECIMENTO

Reconhecer a diversidade cultural significa reconhecer que o conhecimento é formado de várias maneiras por meio de diversas perspectivas sobre a sociedade, a vida e a transcendência (De Sousa Santos, 2010). Nos séculos XIX e XX, os países latino-americanos desenvolveram currículos com o objetivo de consolidar uma identidade para suas novas nações, que se baseava na herança colonial ocidental dominante (Tedesco, 2012). Com pouca preocupação com as tradições locais, quatro áreas básicas foram priorizadas para consolidar este projeto social: língua espanhola, religião católica e história e geografia europeias (Torres e Hurtado, 2020).

Essa ênfase na perspectiva linguística, religiosa e histórica europeia foi fortemente viesada contra a inclusão de tradições e populações não europeias, um foco que persiste até hoje. Enquanto a homogeneização cultural dependeu da construção de narrativas e identidades nacionais, a cultura indígena ficou ausente dos sistemas de ensino e currículos (Tedesco, 2012). Os conteúdos curriculares conferiram maior validade e importância ao conhecimento da Europa Ocidental e menos validade e relevância ao conhecimento de outras culturas, como

as dos afrodescendentes e indígenas da região (Castillo e Salgado, 2018; De Sousa Santos, 2009; Walsh e García, 2002).

Um estudo que analisou livros didáticos de ciências sociais na Colômbia constatou que 90% dos textos dedicam um espaço considerável à descrição dos sistemas de pensamento europeus que surgiram no Renascimento e na Idade Moderna, articulando-os com o processo de conquista e colonização do continente americano. Em contrapartida, 55% apresentaram história cultural negra de forma não crítica e ahistórica, começando e terminando com a escravidão, atribuindo uma identidade restrita à população negra (Ibagón, 2018).

No entanto, iniciativas foram tomadas mesmo neste contexto para incorporar o conhecimento indígena nas escolas regulares. Vários governos têm feito esforços nos últimos anos para incluir as comunidades no desenvolvimento e implementação de currículos, a fim de reconhecer e valorizar o conhecimento local. O Proyecto Educativo Comunitario colombiano apresenta as perspectivas da comunidade indígena no marco das diretrizes do sistema nacional de educação (Corbetta et al., 2020). O grupo indígena Mokaná, por exemplo, integrou ao currículo conteúdos que se referem às leis, mitos e história oral, práticas agrícolas e de produção comunitária indígenas. O calendário escolar respeita o calendário Mokaná (Peralta Miranda et al., 2019).

“ Uma análise de 19 países latino-americanos e caribenhos mostra que o conteúdo do currículo da educação primária em língua, matemática e ciências nas séries 3 e 6 é relativamente homogêneo entre os países ”

OS CURRÍCULOS DEVEM FORNECER UMA BASE DE CONHECIMENTO COMUM, PORÉM VARIADA, PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Um núcleo de conhecimento comum é essencial para construir coesão social e criar sociedades, políticas e economias mais equitativas e inclusivas. Se membros historicamente excluídos da sociedade não tiverem acesso ao conhecimento de que precisam para continuar sua educação, entrar no mercado de trabalho e participar de processos políticos, a desigualdade e a exclusão persistirão. Um currículo inclusivo deve considerar e incluir um núcleo comum e equilibrado de competências para permitir que todos os alunos prosperem na sociedade, independentemente de sua origem, habilidade ou identidade.

Desde a década de 1990, muitos países da América Latina iniciaram reformas curriculares destinadas a permitir que os sistemas de ensino respondessem às novas exigências nas esferas da economia e da cidadania (Braslavsky, 2001; Dussel, 2005). Uma análise de 19 países latino-americanos e caribenhos mostra que o conteúdo do currículo da educação básica em linguagem, matemática e ciências nas 3ª e 6ª séries é relativamente homogêneo entre os países, com maior ênfase nas abordagens baseadas em competências. Por exemplo, habilidades de comunicação em linguagem e resolução de problemas em matemática foram amplamente incorporadas aos currículos (UNESCO, 2020). A promoção das habilidades cognitivas fundamentais em todos os alunos proporciona o alicerce necessário para uma participação efetiva na sociedade e uma base para a educação inclusiva.

Habilidades não cognitivas também são essenciais para a participação efetiva na vida social e econômica (BID, 2012). No entanto, nem sempre estão incluídas nos currículos nacionais. A análise dos currículos das 3ª e 6ª séries nos mesmos 19 países mostra que os conceitos de diálogo, diversidade, identidade e participação estão presentes em 95% dos currículos. O conceito de diálogo estava mais presente no currículo hondurenho, enquanto a diversidade e a identidade foram citadas com mais frequência no Equador. Os conceitos de direitos, pensamento crítico e solidariedade foram identificados em 90% dos currículos. A solidariedade estava mais presente na Guatemala, enquanto a justiça teve maior presença na República Dominicana. Por fim, os conceitos de inclusão, não discriminação e tolerância apareceram em 70% dos currículos. A inclusão estava mais presente no Peru, e a não discriminação surgiu mais fortemente na Colômbia. Ainda há mais trabalho a ser feito para promover conceitos como igualdade de gênero e empatia no currículo (UNESCO, 2020).

Deficiências importantes também são observadas em relação à preparação dos alunos para a participação em processos políticos democráticos. A participação política é central para a construção de uma sociedade inclusiva, pois é para a esfera política que os membros da sociedade trazem suas diversas necessidades e interesses para definir institucionalmente os acordos que irão reger sua convivência. No entanto, uma análise da Colômbia, Chile, República Dominicana, México e Paraguai sugeriu que seus currículos dedicavam menos espaço para incentivar a participação dos alunos em atividades políticas (Cox et al., 2014). Essa deficiência torna menos provável que o currículo ofereça o conhecimento e as atitudes para as gerações futuras construir arranjos que favoreçam uma sociedade mais inclusiva em bases democráticas. Se a participação política não for promovida, será difícil combater a exclusão histórica de grupos socialmente e politicamente desfavorecidos.

OS CURRÍCULOS DEVEM SER ADAPTADOS PARA CONSIDERAR TODAS AS IDENTIDADES E NECESSIDADES

A adaptação do currículo a diferentes contextos e identidades implica “tomada de decisões reflexivas, articuladas e bem fundamentadas por parte das equipes de gestão e professores” (Castillo e Salgado, 2018, p. 231). Isso exige avaliar em que medida o currículo considera a diversidade, facilita a abordagem crítica e reflexiva dos alunos às diferenças, e responde a diversos contextos (**Caixa 4.1**). Pessoas de qualquer identidade devem ser capazes de se reconhecer como dotadas de valor nas imagens que o currículo projeta.

Povos indígenas e migrantes merecem mais atenção

O idioma de instrução pode definir o grau de inclusão em um sistema educacional, especialmente em países onde mais de uma língua é falada. Abordar a diversidade de línguas no currículo é particularmente relevante na América Latina. Em seis países, algumas línguas indígenas são oficiais, junto com o espanhol; em três, são reconhecidas como línguas regionais; e em outros sete países e territórios, algumas são usadas como línguas de ensino (Banco Mundial, 2015).

A educação multilíngue baseada na língua materna é entendida como “educação que começa na língua que o aluno fala mais fluentemente e que, em seguida, introduz gradualmente outras línguas” (UNESCO 2017, p. 1). Vários estudos mostram que a educação bilíngue baseada na primeira língua resulta em maior escolaridade, menor repetição de série e resultados de aprendizagem superiores, inclusive na segunda língua (Benson et al., 2012; Campanha Global pela Educação

CAIXA 4.1:**Jovens encarcerados não se beneficiam de adaptação curricular suficiente**

O currículo não deve apenas reconhecer, incorporar e valorizar a identidade e as necessidades de todos os alunos, mas também deve responder e ser adaptado ao contexto específico em que existe. A falta de contextualização ou adaptação dos currículos a condições particulares é uma barreira para a inclusão efetiva, especialmente para jovens privados de liberdade. Uma análise da Argentina, Chile, Equador, Guatemala, Panamá e Peru constatou que o currículo usado nos centros de detenção juvenil era o mesmo usado na educação regular para jovens e adultos (Scarfo e Aued 2020).

No Uruguai, os currículos são insuficientemente adaptados para a população carcerária juvenil. Os planos curriculares predominantes para adolescentes privados de liberdade são o Plano de Educação Fundamental de 1996 e o Plano de Educação Secundária ou Bacharelado de 1994, ambos voltados principalmente para jovens maiores de idade fora dos programas regulares de formação de jovens e adultos (Baleato, 2020). Além disso, a Instituição Nacional de Direitos Humanos, por meio de seu Mecanismo Nacional de Prevenção da Tortura do Uruguai, afirmou que os adolescentes privados de liberdade têm quatro ou cinco horas de ensino por semana em muitos centros de detenção, embora esteja previsto um mínimo de 20 horas (INDDHH, 2018).

2013). A incorporação da educação bilíngue nos sistemas educacionais não deve ser entendida como uma exclusão dos povos indígenas do aprendizado da língua oficial. Isso os excluiria de oportunidades posteriores no mercado de trabalho e comprometeria suas trajetórias de emprego e mobilidade social.

Em alguns países da região, a adaptação à primeira língua das crianças tem sido insuficiente, constituindo uma barreira à educação. Em Anguilla, as crianças da crescente comunidade de língua espanhola respondem por até 25% das matrículas em algumas escolas primárias. Existem iniciativas para apoiar a aprendizagem do inglês como segunda língua nas escolas primárias, mas elas não estão disponíveis na escola secundária (PEER, 2020). Na República Dominicana, não tem sido dado apoio suficiente a crianças de origem haitiana que chegam à escola falando apenas crioulo haitiano. Como elas têm dificuldade em entender o conteúdo em espanhol, muitas vezes elas têm que repetir a série (Kaye, 2012).

No Suriname, a maioria das crianças não fala holandês em casa; em Sipaliwini, o maior distrito do país, apenas 4% falam holandês (Ministério de Assuntos Sociais e

“

A educação bilíngue baseada na primeira língua resulta em maior rendimento escolar, menor repetição de série e resultados de aprendizagem superiores, inclusive na segunda língua

”

Habitação do Suriname, 2019). No entanto, o holandês é a única língua de ensino. O currículo mais recente reintroduz o multilinguismo, incorporando 10 línguas, das quais 2 pertencem a comunidades afrodescendentes e 4 a povos indígenas. Traduções de palavras-chave, frases simples, canções e poemas são fornecidas em um guia didático que também inclui gravações de áudio para ensinar a pronúncia correta. O holandês continua a ser a língua de ensino, enquanto ‘aulas multilíngues’ especiais de meia hora por semana são dedicadas ao aprendizado de frases curtas e canções nas línguas representadas na sala de aula. No entanto, essa abordagem não pretende ser uma forma de educação multilíngue baseada na língua materna. O objetivo é fazer com que todas as crianças se sintam bem-vindas e em casa na sala de aula e promover o respeito pela língua e cultura de cada criança (Kambel, 2020).

Outros países na América Latina e no Caribe avançaram muito na incorporação do bilinguismo ao sistema educacional, especialmente para os povos indígenas. O Instituto Plurinacional Boliviano para o Estudo de Línguas e Culturas (IPELC) e seus 28 Institutos de Língua e Cultura elaboram políticas e ações estratégicas para o desenvolvimento de línguas e culturas indígenas (Corbetta et al, 2020). O trabalho de pesquisa, revitalização linguística e disseminação do IPELC e dos institutos tem sido enriquecido pelo envolvimento de universidades, faculdades de formação de professores e outras instituições acadêmicas, bem como pelos Conselhos de Educação dos Povos Indígenas. Os Institutos de Língua e Cultura recuperaram e publicaram 23 alfabetos de povos e nações indígenas (Ministério da Educação da Bolívia, 2017). Na Guatemala, o governo tem se empenhado na produção de livros didáticos em línguas maias, uma tarefa desafiadora, visto que a maioria das línguas não foi escrita (Bonfil, 2020).

Além de incorporar o ensino da língua indígena, currículos inclusivos devem reconhecer, valorizar e se adaptar à cultura dos povos indígenas. Esforços têm sido feitos em vários países da região para reconhecer os povos indígenas positivamente no currículo, muitas vezes com a participação dos grupos envolvidos. Quando todas as partes interessadas participam dos processos de definição

do currículo, esses processos ganham maior legitimidade e melhor capacidade para incluir e representar efetivamente todos os atores da sociedade. O currículo básico plurinacional da Bolívia, por exemplo, é baseado em quatro pilares: descolonização, intra e interculturalismo, educação produtiva e educação comunitária. Criado para atender às demandas dos povos indígenas, rurais e afrodescendentes (Cortina, 2014), o currículo possui componentes nacionais (60%), regionais (30%) e locais (10% a 20%). Os Conselhos de Educação dos Povos Indígenas elaboram currículos regionais de educação que correspondem às culturas indígenas (Altinyelken, 2015).

Na Colômbia, há uma escassez histórica de materiais didáticos que abordam a identidade afro-colombiana. Mesmo quando esses materiais estão incorporados à sala de aula, os afro-descendentes geralmente são mal representados e retratados em termos de estereótipos (Corbetta et al, 2020). Depois de vários anos de trabalho coletivo com as comunidades afro-colombianas e também com os povos indígenas, o país definiu uma visão para ser um estado “social e democrático, multicultural, multiétnico e biodiverso” até 2016, reconhecendo os povos indígenas como parte integrante da nação (Peralta Miranda et al, 2019, p. 92). Um resultado direto dessa mudança foi o plano de educação 2016-2026, que visa reformar currículos e processos para capacitar professores e gestores em etnoeducação (Corbetta et al, 2020).

As políticas de educação intercultural, no entanto, não são imunes a deficiências de design e dificuldades de implementação. A oferta de educação intercultural frequentemente não é obrigatória, mas depende da boa vontade e arbítrio das autoridades locais e das escolas. Na Argentina e no Chile, por exemplo, esforços significativos têm sido feitos para integrar a educação intercultural ao currículo e aos materiais didáticos. No entanto, a adoção dos materiais tem sido voluntária e limitada em ambos os países. Na Argentina, apenas duas universidades oferecem oportunidades de formação em educação intercultural bilíngue, a Universidade Nacional de Santiago del Estero em Quichua (desde 2012) e a Universidade Nacional do Chaco Austral (desde 2016) (Mato, 2020). O Chile introduziu Setores de Línguas Indígenas em 2009 em escolas onde pelo menos 20% dos alunos pertencem a grupos indígenas. Após uma consulta com grupos indígenas em 2019, uma nova disciplina de ‘Língua e cultura dos povos ancestrais originais’, a ser ministrada da 1ª à 6ª série, será introduzida em 2021 nas escolas com Setores de Línguas Indígenas, embora tenha havido um debate sobre a possibilidade de se oferecer a disciplina em todas as escolas (Ministério da Educação do Chile, 2019).

Na Colômbia, a abordagem da etnoeducação também é deixada a critério das escolas; para muitos, a abordagem é

vista não como um projeto sério de transformação da vida escolar, mas sim como uma novidade usada em eventos isolados em comemoração a certas datas (Corbetta et al. 2020). Em alguns casos, a valorização insuficiente do conhecimento local vem dos próprios povos indígenas. No Equador, um estudo descobriu que vários professores, funcionários e pais que falam Kichwa não consideram importante aprender sua língua, acreditando que ela não é mais necessária (Gonzalez Terreros, 2011).

O tratamento dado à diversidade étnica nos livros didáticos também é importante na promoção de um sistema educacional inclusivo. Os livros didáticos são instrumentos pedagógicos fundamentais que conectam as definições curriculares com as práticas de ensino em sala de aula. Eles convertem o discurso curricular em palavras, símbolos, exemplos, exercícios e imagens que são compartilhados com os alunos para orientar seu trabalho (Torres e Hurtado, 2020). No entanto, o grau em que eles interpretam e traduzem de forma confiável as diretrizes estabelecidas no currículo pode variar. Os livros didáticos emergem de dinâmicas de poder complexas e, portanto, podem perpetuar preconceitos, estereótipos e omissões sociais (Apple e Christian-Smith, 1991). Imagens e descrições inadequadas podem reforçar paradigmas não inclusivos e fazer os alunos de origens não dominantes se sentirem mal representados, invisíveis ou alienados.

Um estudo sobre a representação social em livros didáticos chilenos concluiu que os livros tinham um enfoque intercultural fraco, tendendo a apresentar os povos indígenas, quando os apresentavam, em imagens e situações estereotipadas. As representações dos povos indígenas tendem a ser estáticas, rurais e históricas, sem reconhecer ou valorizar sua participação e contribuição como embaixadores, políticos, escritores, pesquisadores ou em outras posições de prestígio. As populações indígenas em áreas urbanas foram totalmente omitidas (Duarte et al, 2011). No Equador, apenas oito linhas são dedicadas a afro-equatorianos no livro de estudos sociais da 8ª série. O livro didático de estudos sociais da 9ª série dedica uma página inteira à população negra no período da independência, mas fala muito pouco sobre sua participação e contribuição para a independência do país. O livro de estudos sociais da 10ª série não aborda a questão dos afro-equatorianos de forma alguma (Conselho Nacional de Etnoeducação do Equador, 2019a; 2019b).

O desenvolvimento de currículos, livros didáticos e materiais de aprendizagem adaptados não tem valor se esses materiais não forem distribuídos e usados em sala de aula. No Brasil, o censo educacional, que coleta informações sobre o uso de materiais didáticos para populações indígenas e quilombolas, mostra que 53% das

escolas indígenas rurais e 50% das escolas quilombolas rurais usam esses materiais (Rolon e Figueiredo Vieira, 2020).

Muitos indígenas são educados em escolas rurais, que enfrentam mais um desafio importante do ponto de vista curricular. Por exemplo, no Peru, 93% das escolas primárias rurais têm salas de aula multisseriadas. Essa situação deixa os alunos rurais em desvantagem porque o currículo é projetado para salas de aula de uma única série (Montero e Uccelli, 2020).

Os currículos e materiais de aprendizagem devem ser flexíveis para atender os alunos com deficiência

Os currículos devem garantir uma experiência educacional comum para todos os alunos, levando em consideração suas características e necessidades pessoais (Amado et al., 2015; Gysling, 2016; Ruiz, 2016). Para que isso aconteça, os professores precisam de orientações e apoio no desenvolvimento de estratégias coerentes e eficazes para adaptar e diversificar o currículo conforme apropriado para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Este é particularmente o caso de alunos com deficiência, que, além da adaptação de livros e materiais, precisam que outras línguas e modos de comunicação sejam incorporados ao ensino: linguagem de sinais, Braille e outros formatos de comunicação, incluindo tecnologia assistiva.

Na América Latina e no Caribe, vários países priorizaram a acessibilidade ao currículo em seus esforços para alcançar a inclusão. Em Cuba, é oferecido apoio para a disponibilização de recursos didáticos, sistemas de comunicação, mobiliário especial e suporte técnico, entre outros recursos. Um único currículo está disponível para cada nível de ensino, e adaptações curriculares podem ser feitas para os alunos que precisam. As escolas para alunos com deficiência intelectual têm a opção de oferecer um ciclo complementar, voltado para preparar os alunos que concluem o 9º ano para o mercado de trabalho (Pérez e Hernández, 2020).

Os alunos com deficiência na Jamaica têm acesso à educação por meio de escolas regulares e especiais. Elas usam o mesmo currículo nacional e programa de avaliação destinados a alunos sem deficiência, mas as instituições de educação especial podem adaptar o currículo com base nos perfis dos alunos. No entanto, não existem diretrizes nacionais para garantir uma abordagem consistente para as adaptações (Gayle-Geddes, 2020). Em 2017, o país lançou um currículo para necessidades especiais, com o apoio da UNICEF, voltado para alunos com deficiência intelectual moderada a profunda. O currículo inclui um componente de avaliação e diretrizes de desenvolvimento para ajudar os professores a oferecer

serviços educacionais adaptados às necessidades de cada aluno (PEER, 2020).

Os Centros de Recursos para Atenção à Diversidade da Nicarágua fornecem materiais de treinamento e recursos para ajudar a melhorar e fortalecer as práticas de educação inclusiva. O Ministério da Educação, por meio do Centro de Recursos Educacionais para Cegos, também produz materiais em Braille, em relevo e sonoros (Fonseca e Pfortner, 2020).

Currículos personalizados também podem ajudar a garantir a inclusão em todos os ciclos de ensino. A Argentina estabeleceu que, para os alunos com deficiência que requerem um ambiente escolar especial, o currículo deve ser diversificado para garantir o acesso ao conteúdo escolar com o apoio individual necessário. Em uma Resolução Ministerial de 2020 sobre educação alternativa e especial, o Estado Plurinacional da Bolívia propôs o desenvolvimento de currículos, programas e serviços para alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem e talentos extraordinários para permitir que tenham uma educação mais relevante (PEER, 2020).

Embora essas iniciativas tenham sido úteis, elas têm seus críticos. Esses planos geralmente se originam de uma interpretação médica das deficiências e tendem a se concentrar no que precisa ser consertado. Nesse sentido, existe o risco de planos de educação individualizados retardarem o apoio à educação inclusiva. Eles foram criticados por eliminarem interações com colegas em sala de aula e oportunidades de feedback (Carrington e MacArthur, 2012; Florian, 2013).

O conteúdo curricular deve reconhecer a desigualdade de gênero e a diversidade na orientação sexual e identidade de gênero

O processo de construção da identidade é dinâmico. Os indivíduos passam a se reconhecer de forma indireta, por meio de sinais culturais e interações com outros membros da sociedade. Tanto as identidades dominantes quanto as subordinadas são construídas socialmente e culturalmente, com privilégios e status que beneficiam as identidades dominantes. A desigualdade de gênero é frequentemente reforçada por currículos e materiais didáticos que adotam uma perspectiva patriarcal, reforçando a dominação dos homens sobre as mulheres. Os estereótipos de gênero estão ligados a imagens mentais sociais. Os homens estão ligados à produção, ao poder, à racionalidade e à esfera pública, ao passo que as mulheres são associadas à reprodução, à fraqueza, às emoções e à esfera privada (Espinar, 2007; Zambrini, 2014).

Essas normas não só colocam meninas e mulheres em desvantagem, mas também podem levar a resultados educacionais que são prejudiciais para os meninos. No Caribe, a evasão dos meninos é uma grande preocupação. Um estudo realizado nos países do leste do Caribe revelou que os meninos abandonaram a escola a uma taxa (32%) duas vezes maior que a das meninas (15%) entre a 7ª e a 11ª série (Knight et al., 2016). Em 2016, a Jamaica combinou a ampliação da educação secundária de cinco para sete anos com uma nova abordagem chamada Caminhos Alternativos para a Educação Secundária. Com base em seus resultados ao final da escola primária na 6ª série, os alunos são conduzidos para três caminhos. O segundo caminho é um programa de transição de dois anos que apoia os alunos, geralmente meninos, com instrução adicional personalizada, oferecendo-lhes a oportunidade de passar para o primeiro caminho no final da 8ª série. No entanto, as escolas mais conceituadas não recebem alunos que estão no segundo ou terceiro caminhos (Clarke, 2020).

A população lésbica, gay, bissexual, transgênero e intersexual (LGBTI) é ignorada na elaboração dos currículos de vários países latino-americanos. Por exemplo, um estudo de três escolas católicas e particulares na Colômbia concluiu que os currículos não incluíam literatura referente à homossexualidade (Pulecio, 2015). Na Guatemala, a população LGBTI nem mesmo é mencionada no currículo nacional (Barrientos e Lovera 2020). O Panamá recentemente redigiu a Lei 61 sobre educação sexual, com foco na saúde sexual e reprodutiva, mas apenas de uma perspectiva de gênero binária (Barrientos e Lovera, 2020).

Movimentos que se referem ao gênero e à diversidade sexual como “ideologia de gênero” têm surgido para tentar impedir o avanço dos direitos LGTBI, inclusive por meio da educação. A diversidade de gênero foi questionada até mesmo por autoridades de alto nível e chefes de estado, por exemplo, no Brasil e no Equador (Correa, 2018; Barrientos e Lovera, 2020). Apesar da oposição, alguns países estão tentando adotar sistemas mais inclusivos que abordem a desigualdade de gênero e reconheçam a diversidade sexual e de gênero. Em Barbados, o Plano Estratégico Nacional 2006–2025 inclui medidas concretas para promover a igualdade de gênero nas políticas e programas nacionais de desenvolvimento. No Estado Plurinacional da Bolívia, a promulgação da Lei Integral para Garantir às Mulheres uma Vida Livre de Violência em 2013 permitiu a incorporação de conceitos de igualdade de gênero no currículo em todos os níveis e nos programas de formação de professores (PEER, 2020). Argentina, Colômbia e Uruguai oferecem materiais de apoio aos professores para a inclusão da diversidade sexual e de gênero (UNESCO, 2015). O Programa de

Educação Sexual de Cuba com uma Abordagem de Gênero e Direitos Sexuais promove uma abordagem de gênero e direitos sexuais no currículo em todos os níveis de ensino, da pré-escola à educação profissionalizante (PEER, 2020).

No entanto, as questões de gênero ainda são mal representadas e sub-representadas nos livros didáticos e outros materiais de aprendizagem. No Chile, um estudo de livros didáticos de história mostrou que, para cada personagem feminino, havia cinco personagens masculinos, e as representações de mulheres e meninas estavam em grande parte associadas a tarefas domésticas. Os livros didáticos de ciências da 6ª série mencionavam 2 personagens femininos e 29 masculinos (Covacevich e Quintela-Dávila, 2014). Esses preconceitos de gênero aumentam a preocupação com a menor participação das mulheres nas ciências (UNESCO, 2007). Na Colômbia, uma análise do livro didático de matemática da 3ª série mostrou que apenas os homens foram representados como autores de desenvolvimentos teóricos e empíricos em ciências, sem referência ao papel das mulheres nessas áreas (Mosquera e González, 2015: 133-134). No Peru, apesar de iniciativas isoladas identificadas como sinais de progresso nos anos 2000, como o uso de uma linguagem inclusiva nas diretrizes de comunicação e melhor equilíbrio no número de homens e mulheres representados nos livros didáticos, a reprodução dos papéis tradicionais de gênero persiste (Muñoz, 2020; Ruiz Bravo et al., 2006; Ruiz Bravo, 2019).

Os livros didáticos também são tendenciosos em relação à população LGBTI. No Chile, o sexo biológico ainda é equiparado ao gênero na maioria dos livros didáticos. A sexualidade é abordada a partir de uma perspectiva reprodutiva e moralista. Isso está enraizado na exclusão de termos como heterossexualidade e homossexualidade do currículo chileno (Rojas et.al., 2020)..

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do currículo é um processo político, e a região tem se movido lentamente rumo a uma abordagem mais participativa. Em alguns casos, essa abordagem permitiu um maior grau de inclusão. Mas ainda restam lacunas que precisam ser superadas e desafios importantes pela frente.

Como um esforço coletivo, um currículo inclusivo deve incorporar e valorizar uma gama de fontes e formas de conhecimento, de todos os membros e comunidades da sociedade. Isso é importante para abordar o viés histórico da elaboração dos currículos e livros didáticos na América Latina e no Caribe, resultante de perspectivas centradas no Ocidente e da dificuldade de incluir o conhecimento e as visões de mundo dos povos indígenas e comunidades afrodescendentes.

Outra dimensão importante no apoio à inclusão social diz respeito à cidadania e aos valores democráticos. As reformas curriculares ajudaram a modernizar a noção de valores cívicos e garantiram que esses conceitos fossem incluídos de modo geral nos currículos, embora os currículos ainda não abordem plenamente a promoção da participação democrática. Essa deficiência enfraquece o desenvolvimento da coesão social e o funcionamento de um sistema político democrático capaz de promover uma sociedade mais inclusiva.

Currículos inclusivos devem ser adaptados e contextualizados para reconhecer as diversas identidades e necessidades. Em vários países, aumentaram os esforços para reconhecer os povos indígenas no currículo e incorporar o bilinguismo nos livros didáticos e materiais didáticos. Esses avanços devem representar progresso no reconhecimento de identidades, na promoção da integração social dos alunos e no apoio aos processos de aprendizagem, principalmente nas séries iniciais. No entanto, em muitos casos, os esforços têm sido inadequados ou sua implementação relegada à boa vontade das autoridades locais e escolas.

Várias iniciativas abordam a desigualdade de gênero, incluindo o uso de linguagem inclusiva e a melhoria do equilíbrio entre o número de personagens masculinos e femininos nos livros didáticos. No entanto, a reprodução dos papéis tradicionais atribuídos a homens e mulheres ainda é um problema. Vários países estão desenvolvendo diretrizes curriculares para a inclusão da diversidade sexual e de gênero, embora sua implementação tenda a não ser obrigatória e enfrente forte resistência em muitos países.

Um currículo inclusivo também deve ser adaptado aos contextos e necessidades dos alunos para garantir que eles recebam oportunidades relevantes e iguais. Alunos em salas de aula multisseriadas, alunos com deficiência e jovens privados de liberdade são exemplos de populações vulneráveis que precisam ser atendidas por um currículo inclusivo e suas diretrizes. Apesar de alguns avanços, esses esforços devem ser substancialmente expandidos e melhorados para permitir que todos os alunos desenvolvam todo o seu potencial e participem ativamente de uma sociedade inclusiva.

“

Um currículo inclusivo deve incorporar e valorizar uma variedade de fontes e formas de conhecimento, de todos os membros e comunidades da sociedade

”



Professor no Estado de Jalisco, no México.

CRÉDITO: UNICEF/
UNI177022/Richter

CAPÍTULO

5

Professores



CAPÍTULO 5: PROFESSORES

A educação inclusiva envolve garantir que todos os professores estejam preparados para ensinar todos os alunos.

- O ensino inclusivo exige que os professores reconheçam as experiências e habilidades de cada aluno e estejam abertos à diversidade.
- Em Honduras, Panamá e Paraguai, e em Nuevo León, México, práticas de ensino de boa qualidade foram associadas a melhores resultados em todas as disciplinas.

Os professores tendem a ter atitudes positivas em relação à inclusão, mas também têm dúvidas sobre a sua viabilidade.

- Em Granada e em São Vicente e Granadinas, alguns professores menosprezam os alunos com baixo desempenho na educação secundária porque o acesso costumava ser restrito a alunos com inclinações acadêmicas.
- O preconceito dos professores é prejudicial à aprendizagem dos alunos. Em São Paulo, Brasil, os professores de matemática da 8ª série tinham maior probabilidade de dar aos alunos brancos uma nota boa do que aos alunos negros igualmente proficientes e bem comportados. Esse viés correspondeu a uma diferença de 4% na probabilidade de retenção entre os alunos negros.
- A indiferença em relação ao ensino de alunos com deficiência pode vir de professores que se sentem mal equipados para atender às necessidades desses alunos. Os professores em Trinidad e Tobago têm atitudes ambivalentes em relação ao ensino de crianças com deficiência, possivelmente como resultado da falta de recursos nas escolas.

Os professores precisam estar preparados para ensinar alunos de origens, habilidades e identidades variadas.

- Muitos professores não possuem formação inicial adequada. Na América Latina e no Caribe, 21% dos professores da educação primária não possuem diploma de licenciatura. Entre aqueles que possuem a qualificação, cerca de 40% se formaram em programas de ensino híbrido ou educação a distância. As escolas rurais tendem a ter professores com menos qualificação. No México, 69% dos professores da pré-escola e 66% dos professores da escola primária na educação indígena atuavam sem diploma de licenciatura.
- Muitos professores não estão bem preparados para o ensino inclusivo. Em sete países, todos os programas de formação inicial abrangem a educação inclusiva, mas a formação para o desenvolvimento de planos individuais, a pedagogia em contextos desfavorecidos e a participação na comunidade educacional estão menos presentes.
- Entre os professores da educação secundária, 38% no Chile, 53% no México, 55% na Colômbia e 58% no Brasil relataram uma grande necessidade de desenvolver habilidades para ensinar alunos com necessidades especiais.
- Programas e instituições de treinamento de professores para a educação de indígenas são escassos e raramente envolvidos na formação regular de professores. No estado do Amazonas, no Brasil, membros das comunidades participaram de cursos de treinamento organizados pelo escritório de educação local e universidades para obter certificação para o ensino. A Colômbia não exige que os professores aprendam a língua da comunidade onde ensinam.
- É necessário treinamento para abordar as questões de gênero e diversidade. Em Granada e em São Cristóvão e Névis, os professores não estão preparados para intervir para impedir o bullying relacionado à orientação sexual e à identidade e expressão de gênero, especialmente porque as leis criminalizam as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo.
- Na América Latina, os países estão mudando a formação dos professores para apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Os Centros de Educação para a Atenção à Diversidade na Nicarágua oferecem oportunidades de treinamento para professores para apoiar essa transição.
- No Caribe, a formação de professores tende a não abranger a educação inclusiva. Nas Bahamas, a lei da deficiência exige que a educação especial seja obrigatória no currículo de formação de professores.

Não é suficiente que os professores tenham conhecimento; eles também precisam de boas condições de trabalho.

- Escalas salariais diferenciadas podem ajudar a incentivar os professores. Na Colômbia, professores e diretores que trabalham em escolas rurais remotas recebem um bônus de 15% sobre o salário-base.
- O ensino para a inclusão pode ser muito desafiador. Em El Salvador, professores de jovens encarcerados relatam situações de violência e o recebimento de ameaças de alunos nas escolas que atendem essa população.

A composição do corpo docente muitas vezes não reflete a diversidade da composição da sala de aula.

- A representação dos povos indígenas e afrodescendentes no ensino é um grande desafio. Na Argentina, a participação dessas populações em instituições de ensino superior é muito baixa. Na Costa Rica, um decreto de 2013 promoveu a formação de professores de comunidades indígenas, inclusive por meio de bolsas de estudo e outras formas de apoio aos estudos e ao desenvolvimento profissional. O Peru enfrenta uma escassez de professores bilíngues capacitados, embora a Lei de Educação Intercultural Bilíngue de 2002 promova a inclusão de professores indígenas nas escolas.

Atitudes positivas dos professores em relação à inclusão são combinadas com ceticismo.....	69
Os professores precisam de treinamento abrangente e contínuo sobre a inclusão	70
A capacitação dos professores para o ensino intercultural deve ser integrada na formação regular	71
Demandas pela preparação dos professores para apoiar alunos com deficiência muitas vezes não são atendidas	74
Os professores precisam de condições de trabalho decentes para garantir o ensino inclusivo	76
Muitos sistemas de educação têm dificuldade para alcançar a diversidade na docência	77
Conclusão.....	77

“ As abordagens inclusivas devem ser um elemento central da preparação geral do professor, não um tópico especializado

”

A educação inclusiva envolve garantir que todos os professores estejam preparados para ensinar todos os alunos. A inclusão não pode ser alcançada a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam o sucesso de cada aluno. Em todo o mundo, as variações na forma como os professores são treinados refletem padrões e qualificações que diferem de acordo com o contexto nacional. Mas um tema comum é que os sistemas de educação estão abandonando a identificação de problemas com os alunos e passando a identificar as barreiras nos sistemas de educação que impedem o acesso, a participação e o desempenho na educação.

Essa mudança desafia os professores a serem agentes ativos de inclusão e a refletir sobre como as abordagens de ensino podem incluir todos os alunos. O ensino inclusivo exige que os professores reconheçam as experiências e habilidades de cada aluno e estejam abertos à diversidade. Eles precisam estar cientes de que

todos os alunos aprendem ao conectar as experiências da sala de aula com suas experiências de vida e, assim, consolidam novas ideias e habilidades nas atividades de resolução de problemas. As abordagens inclusivas devem ser um elemento central da preparação geral do professor, não um tópico especializado (Rouse e Florian, 2012). Embora muitas oportunidades de formação de professores e aprendizagem profissionalizante sejam projetadas para alcançar isso, visões arraigadas de alguns alunos como deficientes, sem condições de aprender ou incapazes significam que os professores às vezes não enxergam que a capacidade de aprendizagem de cada aluno é ilimitada.

Consequentemente, as atitudes dos professores muitas vezes misturam o compromisso com o princípio da inclusão com dúvidas sobre seu nível de preparação e sobre a capacidade do sistema educacional de apoiá-los. Garantir que os professores estejam à altura do desafio requer treinamento. Os professores também devem ter apoio, condições de trabalho adequadas e autonomia em sala de aula para focar no sucesso de cada aluno. E a força de trabalho docente deve ser mais representativa da diversidade social.

ATITUDES POSITIVAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO SÃO COMBINADAS COM CETICISMO

As atitudes e comportamentos dos professores influenciam suas interações e envolvimento com os alunos. A atenção prestada pelos professores está associada à autoestima, ao bem-estar e ao envolvimento escolar dos alunos (Lavy e Naama-Ghanayim, 2020). A comunicação positiva com os alunos cria um clima em sala de aula que favorece os processos de aprendizagem e atende às várias necessidades dos alunos (Cornelius-White, 2007; Den Brok et al., 2004; Pianta, 2011). A qualidade da relação professor-aluno também influencia o bem-estar dos professores e o senso de significado no trabalho (Lavy e Naama-Ghanayim, 2020; Spilt et al., 2011).

Na Costa Rica, o Regulamento da Carreira Docente de 2018 estabelece que o corpo docente tem o dever de não se envolver ou promover práticas discriminatórias contrárias à dignidade humana contra qualquer funcionário, aluno ou pessoa fora da instituição (Ministério da Educação Pública da Costa Rica, 2018). No entanto, os professores podem não estar imunes a preconceitos e estereótipos sociais, expressos por meio de atitudes negativas e discriminação com base no status socioeconômico, gênero, orientação sexual e identidade de gênero, raça, etnia, língua, habilidade do aluno e outros marcadores sociais.

Visões pré-concebidas sobre o potencial de alguns alunos representam uma barreira para interações inclusivas e dificultam o desempenho dos alunos (Gentrup et al., 2020). Por exemplo, em países do leste do Caribe, como Granada e São Vicente e Granadinas, alguns professores tratam com desprezo os alunos com baixo desempenho em transição para a educação secundária porque o acesso costumava ser restrito a alunos com inclinações acadêmicas. Eles acreditam que o acesso universal afetou o ensino tradicional e os padrões de desempenho e aumentou os problemas disciplinares (Knight, 2014; Knight et al., 2017; Marks, 2009).

Em sete países latino-americanos, estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) identificaram pelo menos um professor ou funcionário da escola que os apoiava, mas a maioria teve uma experiência negativa devido às atitudes dos professores em relação a orientação sexual e expressão de gênero. Na maioria dos países, apenas dois terços dos estudantes relataram um nível mediano de intervenção dos funcionários da escola quando linguagem homofóbica ou transfóbica foi usada na escola, o que indica que tal comportamento foi muitas vezes tolerado (Kosciw e Zongrone, 2019).

Em São Paulo, Brasil, os professores de matemática da 8ª série tinham maior probabilidade de dar aos alunos brancos a nota necessária para passar de ano do que a seus colegas negros igualmente proficientes e bem comportados. Esse viés correspondeu a uma diferença de 4% na probabilidade de retenção e a uma redução de 5% na probabilidade de os alunos negros estarem entre os primeiros da classe (Botelho et al., 2015). No Equador, o reconhecimento da história de certos grupos e a introdução de narrativas críticas na educação foram importantes para ajudar a derrubar práticas preconceituosas e discursos racistas. Como faltavam materiais educacionais, os professores foram fundamentais para envolver os alunos afro-descendentes na escola, desenvolvendo ferramentas pedagógicas para a etnoeducação (Antón, 2020).

Em Belize, embora o inglês seja a língua oficial de ensino, o multilinguismo e a troca de códigos são práticas comuns nas salas de aula para professores e alunos. Embora alguns professores tenham opiniões negativas sobre o espanhol falado no norte de Belize, a maioria dos professores multilíngues de espanhol tende a mostrar atitudes positivas em relação à mistura de línguas e muitos consideram a troca de código um recurso didático potencial nas aulas de espanhol (Balam e de Prada Pérez, 2017). Os professores valorizam assim o seu próprio multilinguismo e o de seus alunos.

A empatia na relação aluno-professor está associada a atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência (Barr, 2013). Embora alguns professores provavelmente mostrem indiferença e rejeição, muitos exibem atitudes positivas em relação aos alunos com deficiência nas escolas regulares. Em alguns casos, a indiferença está ligada a professores que se sentem mal equipados para atender a todas as necessidades dos alunos na sala de aula ou não se sentem responsáveis por ensiná-los (Cook et al., 2007). Por exemplo, as atitudes dos professores em relação à inclusão de crianças com deficiência foram consideradas ambivalentes em Trinidad e Tobago, o que pode ser explicado pela falta de recursos nas escolas (Parey, 2019).

OS PROFESSORES PRECISAM DE TREINAMENTO ABRANGENTE E CONTÍNUO SOBRE A INCLUSÃO

Uma formação docente pertinente, oportuna e de boa qualidade é fundamental para preencher as lacunas de aprendizagem entre alunos com experiências e habilidades diferentes. A preparação e a certificação dos professores têm um impacto positivo no desempenho dos alunos em contextos de pobreza e diversidade linguística (Darling-Hammond, 2000). A exposição a

professores altamente qualificados pode ter um impacto duradouro nos resultados dos alunos (Chetty et al., 2014). Em Honduras, México (Nuevo León), Panamá e Paraguai, práticas didáticas de boa qualidade foram associadas a melhores resultados em todas as disciplinas examinadas no Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE) de 2013 (UNESCO, 2016b).

No entanto, muitos professores carecem de formação inicial adequada. Na América Latina e no Caribe, 21% dos professores da educação primária não possuem diploma de licenciatura. Entre aqueles que possuem o diploma, cerca de 40% se formaram em programas de aprendizagem mista ou de educação a distância (UNESCO, 2016b). Além disso, poucos programas de formação inicial preparam os professores para a inclusão. Uma análise de programas em sete países latino-americanos examinou se os currículos enfocavam duas dimensões: competência do professor para desenvolver planos de ação individuais para todos os alunos e para adaptar e variar suas estratégias de ensino de acordo com a diversidade da sala de aula, especialmente em contextos desfavorecidos; e a responsabilidade profissional, incluindo o conhecimento e as habilidades para realizar um trabalho colaborativo, participar da comunidade educacional e desenvolver espaços de reflexão para os professores abordarem a inclusão. Embora todos os programas incluíssem a educação inclusiva, o desenvolvimento de planos individuais, o conhecimento pedagógico para o ensino eficaz em contextos desfavorecidos, o desenvolvimento de espaços de reflexão entre os professores e a participação na comunidade educativa estavam menos presentes nos currículos (UNESCO, 2018a).

As oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo são limitadas. A análise da equipe do Relatório GEM mostra que 70% dos países da região têm leis ou políticas que prevêm a formação de professores para a inclusão, em geral ou para pelo menos um grupo, 59% têm leis, políticas ou programas que oferecem a formação de professores para atender necessidades educacionais especiais, e 54% prevêm a formação de professores para a inclusão em seu plano setorial de educação, em geral ou para pelo menos um grupo. Uma análise de 13 países identificou 7 países com uma lei específica de desenvolvimento profissional (Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai) e 5 sem uma lei nesse sentido (Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala e Paraguai) (Vezub, 2019).

No entanto, as evidências sobre cobertura e demanda sugerem que a existência de uma lei não é suficiente. Apenas 27% dos professores participantes do TERCE indicaram ter feito um curso de aperfeiçoamento de pelo menos 60 horas associado às disciplinas que lecionaram

nos dois anos anteriores à avaliação (UNESCO, 2016b). Entre os professores de educação secundária em países de renda média e alta que participaram da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem de 2018 (TALIS), 24% no geral relataram uma grande necessidade de desenvolver habilidades para ensinar alunos com necessidades especiais, mas as porcentagens foram significativamente mais altas em países da América Latina: 38% no Chile, 53% no México, 55% na Colômbia e 58% no Brasil (OCDE, 2019).

Para preencher as lacunas no desenvolvimento profissional formal, frequentemente são estabelecidas redes de professores para permitir a aprendizagem colaborativa, quebrar o isolamento tradicional do trabalho docente e ajudar no desenvolvimento de habilidades, sistemas de crenças, valores e hábitos para mudar as práticas profissionais. As iniciativas incluem a Rede de Professores de Professores no Chile (Ministério da Educação do Chile, 2020c), a Expedição Pedagógica Nacional na Colômbia (Unda et al., 2018) e os Encontros Pedagógicos de Interaprendizagem na Nicarágua (Ministério da Educação da Nicarágua, 2020). No Equador, o Programa de Acompanhamento Pedagógico Situado visa melhorar as práticas de ensino por meio da mentoria (Rolla et al., 2019). Organizações não governamentais (ONGs) também costumam intervir para preencher lacunas (**Caixa 5.1**).

As necessidades de desenvolvimento profissional para o ensino inclusivo variam de acordo com o contexto, desde a educação de crianças e jovens encarcerados (**Caixa 5.2**) à formação pedagógica para escolas multisseriadas e multiníveis em áreas rurais. No Equador, 52% das escolas têm um ou dois professores, embora apenas 5% dos alunos frequentem essas escolas (*El Comercio*, 2018). Em Honduras, 34% das escolas nos municípios rurais mais pobres têm um professor e 10% têm dois professores (Moncada e Bonilla-Larios, 2020). A distribuição de professores qualificados tende a ser desigual em relação aos grupos marginalizados (Ávalos, 2011; Vaillant, 2013). Os professores em escolas rurais tendem a ter menos experiência e menos recursos de aprendizagem e é mais provável que tenham sido treinados a distância ou por meio de programas de aprendizagem mista (Bruns e Luque, 2014; Kambel, 2020; Montero e Uccelli, 2020; UNESCO, 2016a).

As redes de apoio são uma forma eficaz de compartilhar recursos de treinamento em escolas rurais. No Chile, os Microcentros Rurais incentivam os professores das escolas rurais vizinhas a se reunirem uma vez por mês para oferecer um espaço de reflexão pedagógica (Ministério da Educação do Chile, 2018). Em 2017, o Peru aprovou diretrizes para redes de educação rural para

CAIXA 5.1:**As ONGs costumam liderar o desenvolvimento profissional para a inclusão**

Em muitos países da América Latina e do Caribe, a sociedade civil, incluindo organizações religiosas, preenche lacunas na oferta governamental de formação de professores em serviço para a educação intercultural e indígena, igualdade de gênero e contextos afetados pela pobreza e violência. Em Sonsonate, El Salvador, comunidades e organizações indígenas se mobilizaram para promover o ensino da língua Nawat. Auxiliados pela Universidade Don Bosco, uma instituição religiosa de educação superior, os professores foram treinados em metodologia linguística na universidade com idosos falantes de Nawat como tutores. O programa foi estendido à educação infantil e recebeu apoio governamental (Corbetta et al., 2020).

No Peru, Fe y Alegría, uma organização católica de base, elaborou um programa de treinamento sobre igualdade de gênero com o objetivo de desenvolver a capacidade dos professores de reconhecer estereótipos e papéis de gênero, analisar relações de poder desiguais entre os sexos e responder a evidências de violência de gênero. Foi desenvolvido um programa pelo Movimento Manuela Ramos, uma organização feminista, em aliança com a ONG Medicus Mundi Gipuzkoa, patrocinado pelo governo do País Basco Autônomo da Espanha, com o objetivo de reduzir as violações dos direitos sexuais e

reprodutivos das mulheres integrando a educação sexual abrangente nos currículos de 16 escolas primárias e secundárias em Ayacucho, Lima e Ucayali (Muñoz, 2020).

Fe y Alegría e Alboan, uma organização jesuíta basca, também administram a Liderança Juvenil Organizada, também conhecida como ParticipAcción, um programa que visa ajudar educadores a promover a educação para a não violência e para a cidadania entre jovens de comunidades carentes na Argentina, Colômbia, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Panamá (Alboan, 2018; CPAL, 2015; Fe e Alegría, 2020).

No Suriname, organizações religiosas realizam treinamento durante as férias para professores que trabalham no interior, aproveitando o retorno dos professores às cidades costeiras para evitar altos custos de transporte e acomodação (Kambel, 2020). Em Trinidad e Tobago, em meio a um afluxo de crianças venezuelanas migrantes, requerentes de asilo e refugiadas, a ONG internacional Catholic Relief Services trabalha com a UNICEF para treinar professores para lidar com jovens que passaram por traumas (Maharaj-Landaeta, 2019).

CAIXA 5.2:**Falta formação para docentes que trabalham em centros de detenção**

A formação orientada para professores e pessoal de apoio que trabalham nas prisões deve abordar não apenas o contexto e ambiente hostis, mas também o fato de os alunos frequentemente terem sido marginalizados na educação. Ela deve preparar os professores para apoiar os alunos encarcerados na aquisição de habilidades e conhecimentos de que precisam, ao mesmo tempo em que lida com seus resultados de aprendizagem frequentemente insuficientes (Scarfó e Aued, 2020). No Chile, 20% das crianças e adolescentes em confinamento estão atrasados na escola, 7% não sabem ler ou escrever e uma porcentagem semelhante está desligada da escola (EACDH, 2018).

Os países contam com uma variedade de opções de formação contínua para professores que trabalham com alunos em confinamento. Na Argentina, a Pós-Graduação em Educação Prisional, destinada a professores experientes e novatos, é obrigatória para lecionar em instalações de confinamento (Conselho Federal de Educação da Argentina, 2008). No Brasil, uma resolução de 2009 que estabelece diretrizes nacionais para a oferta de educação em penitenciárias exige que os educadores e funcionários penitenciários

tenham acesso a programas de treinamento integrados e contínuos. Presidiários com perfil e formação adequados podem atuar como educadores, recebendo remuneração e treinamento adicional (Departamento Penitenciário Nacional do Brasil, 2009).

O Chile não tem uma política de incentivo a esse treinamento, nem a lei de carreira docente considerou essa opção até agora (Sanhueza, 2020). Em El Salvador, os presidiários atuam como facilitadores voluntários para promover valores cívicos e morais. Eles recebem treinamento, coordenado por uma universidade e pelo Ministério da Educação, sobre como usar os materiais, aplicar exames e obter assistência metodológica (Rangel, 2009). No Uruguai, a maioria dos professores recebe formação contínua por meio de cursos oferecidos pela Unidade Gestora de Educação em Contextos de Confinamento (Baleato, 2020). Redes de educadores na Argentina (GESEC, 2020) e no Chile (Red PECE, 2020) ajudam a preencher as lacunas no intercâmbio de conhecimento.

apoiar a gestão e administração de pessoal, reduzir o isolamento dos professores e preencher lacunas nos quadros de professores especializados (Ministério da Educação do Peru, 2017). As redes existentes funcionam de forma irregular e dependem em grande medida da organização dos professores, mais do que do apoio institucional do Estado (Montero e Uccelli, 2020). O ensino a distância apresenta uma solução alternativa para alunos e professores em locais remotos. Por exemplo, o Centro Nacional para Desenvolvimento de Recursos Educacionais da Guiana administra um programa de treinamento de professores em serviço (Ministério da Educação da Guiana, 2020).

A capacitação dos professores para o ensino intercultural deve ser integrada na formação regular

Muitos países da região têm abordagens e programas de educação intercultural, bilíngue ou multilíngue, e estão desenvolvendo diretorias ou agências especiais e produzindo currículos e materiais didáticos diversificados em línguas indígenas (Corbetta et al., 2020). As abordagens interculturais na educação podem se concentrar em questões culturalmente relevantes que surgem em contextos de migração e deslocamento (**Caixa 5.3**), orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero (**Caixa 5.4**), ou ruralidade e distância geográfica, mas são desenvolvidos principalmente em referência a afrodescendentes e povos indígenas. No entanto, instituições e programas voltados para a formação de professores para a educação indígena são escassos e, como os que se referem aos afrodescendentes, tendem a ser excluídos da formação docente regular.

Existem vários sistemas de educação indígena na região, e as experiências dos professores dependem do contexto nacional. As políticas institucionalizadas e centralizadas do Estado Plurinacional da Bolívia para a Educação Intracultural, Intercultural e Multilíngue incluem a formação de professores, carreiras e promoções, bem como a vinculação das condições de trabalho dos professores ao desempenho no que diz respeito à inclusão na educação. A formação de professores inclui um diploma de bacharel e desenvolvimento profissional contínuo fornecido em todo o país por programas de pós-graduação especializados (Pérez, 2020).

No Brasil, os professores da região amazônica, onde se concentram as populações indígenas, muitas vezes vêm da comunidade em que lecionam. Alguns possuem educação superior, mas outros deixaram a região apenas por curtos períodos para cursar o treinamento em Pedagogia da Alternância, método em que os alunos alternam entre o aprendizado em sala de aula e a aplicação desse aprendizado em atividades em suas comunidades. Desde

2000, professores de comunidades locais participam de cursos organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas e universidades por meio de programas interculturais, permitindo-lhes obter certificação de nível superior (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020). Em contrapartida, os avanços no desenvolvimento profissional contínuo de professores para a implementação das diretrizes curriculares nacionais de 2012 para a educação em comunidades quilombolas têm sido lentos (da Costa et al., 2016).

Na Colômbia, o Ministério da Educação não exige que os professores aprendam a língua da comunidade em que lecionam. Isso cria dificuldades para os alunos mais novos, pois muitos não falam espanhol e os professores bilíngues podem não conhecer suficientemente a língua falada pelos alunos (Corbetta et al., 2020; García e Jutinico, 2013). O governo, em colaboração com as comunidades indígenas e afrodescendentes, publicou diretrizes pedagógicas e um manual voltado para a educação infantil (Ministério da Educação Nacional da Colômbia e OEI, 2018a, 2018b).

A Reforma Constitucional de 2014 em El Salvador reconheceu os direitos dos povos indígenas. A Política Pública para os Povos Indígenas de 2015 e o Plano de Ação Nacional para os Povos Indígenas de 2018 foram elaborados para garantir a educação intercultural bilíngue em contextos rurais. Desde 2010, o Projeto de Fortalecimento da Identidade Cultural e Revitalização da Língua Nawat, apoiado pela Direção Nacional de Educação Básica, aborda a transição da pré-escola para a escola. Os professores participantes estão interessados em atender não só às necessidades pedagógicas dos alunos, mas também à sua busca de identidade. O Instituto Nacional de Formação de Professores desenvolveu um diploma em educação intercultural (Corbetta et al., 2020).

Na Guatemala e no México, organizações indígenas criticaram a escassez de professores bilíngues com formação intercultural, principalmente porque os falantes de espanhol dominam o corpo docente (Bonfil, 2020; Mendoza, 2017). A Guatemala começou a exigir diplomas profissionais para a formação de professores indígenas em 2008, em consonância com a Estratégia Integrada para a Profissionalização de Professores, voltada para a formação de professores não qualificados da pré-escola e ensino fundamental em contextos indígenas; o número de professores de graduação e pós-graduação dobrou até 2015 (Mendoza, 2017). No México, 69% dos professores da pré-escola e 66% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da educação indígena atuavam sem diploma (Schmelkes et al., 2015).

O Programa de Educação Intercultural Bilíngue para a Amazônia (EIBAMAZ) foi iniciado em 2005 pelos governos,

CAIXA 5.3:**Os professores precisam de apoio para atuar em classes multiculturais com migrantes e refugiados**

As crescentes taxas de migração significam que os professores da região trabalham em salas de aula cada vez mais diversificadas. Na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 34% dos professores trabalham em escolas onde pelo menos 10% dos alunos têm histórico de migração; no Chile, esta é a situação de 8% dos professores (OCDE, 2019). Os alunos afetados pela migração e deslocamento muitas vezes não recebem o apoio de que necessitam devido à ausência de políticas claras, ambientes inadequados de capacitação e apoio, e preparação dos professores e coordenação ou informação insuficiente. O treinamento apropriado e de boa qualidade é crucial para a atuação em salas de aula superlotadas, de idades variadas e multilíngues, e com a carga psicológica frequentemente associada ao deslocamento.

A Colômbia ainda não possui uma política nacional de formação de professores relacionada aos desafios decorrentes da chegada de venezuelanos. Os departamentos distritais de educação, em colaboração com atores internacionais, oferecem a maior parte da formação de professores no país. Por exemplo, o escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) introduziu uma pedagogia de proteção à criança. No entanto, a gestão de professores e a coordenação do desenvolvimento profissional precisam ser abordadas. No Norte de Santander, uma das áreas com mais estudantes venezuelanos devido à sua proximidade com a fronteira, o Conselho Norueguês de Refugiados e a Universidade Distrital Francisco José de Caldas desenvolveram uma especialização em educação para formar professores para a educação inclusiva e para fortalecer as práticas pedagógicas para possibilitar ações inclusivas no nível da escola (PNUD Colômbia, 2020).

Na República Dominicana, a desinformação é uma barreira para a matrícula e o acesso à escola. Um estudo de caso de quatro escolas na província de Independencia descobriu que nenhuma família haitiana havia sido matriculada na escola sem a ajuda de um intermediário haitiano-dominicano ou de um professor. Em 2019, um estudo revelou que alunos sem documentos de ascendência haitiana relataram que os professores eram essenciais para eles permanecerem na escola. Ainda assim, os professores frequentemente carecem de informações adequadas ou precisas sobre as políticas, o que dificulta sua capacidade de apoiar o direito à educação dos alunos indocumentados (Waddick, 2020).

CAIXA 5.4:**Os professores precisam de apoio para promover a igualdade de gênero, respeitar a diversidade sexual e valorizar a inclusão**

O professor desempenha um papel estratégico na garantia da inclusão de todos os alunos, inclusive em relação à orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. Mas para abordar as questões de gênero e diversidade de forma construtiva na sala de aula, professores e funcionários da escola precisam de conscientização, informação e habilidades de gerenciamento de sala de aula para lidar com a violência e resolver os problemas de exclusão. Essas habilidades são necessárias para permitir que professores e gestores trabalhem mais para melhorar o clima escolar e a dinâmica da sala de aula, promovendo pedagogias inclusivas e o desenvolvimento de materiais (UNESCO, 2018b).

No Chile, depois que as autoridades de educação emitiram uma diretriz administrativa instruindo as escolas sobre maneiras de atender às necessidades dos alunos transgêneros, o Ministério da Educação desenvolveu orientações práticas para a inclusão de questões LGBTI em sala de aula e atividades escolares, incluindo recomendações para os professores (Superintendência de Educação do Chile, 2017; Ministério da Educação do Chile, 2017).

O Marco de Bom Desempenho de Ensino do Peru menciona gênero e a necessidade de atender às diversas expressões de identidade de gênero dos alunos. No entanto, embora a formação inicial e a formação contínua de professores estejam sendo alinhadas com a abordagem de igualdade de gênero do currículo nacional, o entendimento binário de gênero persiste entre os professores, e os padrões culturais que estigmatizam a diversidade sexual não são explicitamente abordados (Muñoz, 2020).

Foi relatado que muitos professores e professores estagiários expressam atitudes homofóbicas (Penna e Mateos, 2014). Em alguns países do Caribe, como Granada e São Cristóvão e Nevis, os professores ainda estão mal equipados para intervir para impedir o bullying LGBTI na escola. Pode ser difícil abordar essa questão na formação inicial ou contínua dos professores, uma vez que existem leis que criminalizam as relações sexuais consensuais entre adultos do mesmo sexo em sete países caribenhos de língua inglesa (Human Rights Watch, 2018).

“

No Brasil, os professores da região amazônica, onde as populações indígenas estão concentradas, muitas vezes vêm da própria comunidade onde ensinam

”

organizações indígenas e universidades do Estado Plurinacional da Bolívia, Equador e Peru, em cooperação com o UNICEF e o governo finlandês, para fortalecer a formação de professores. No Equador, o EIBAMAZ auxiliou os Institutos Pedagógicos Superiores de Educação Intercultural Bilingue na formação de professores da educação primária e secundária em um novo programa de treinamento em educação infantil e comunitária (UNICEF, 2012).

Os mecanismos de responsabilização externa são um obstáculo potencial para a garantia da educação intercultural. Os professores em ambientes interculturais vivenciam a tensão de ter que equilibrar os sistemas indígenas e as políticas nacionais. Na Colômbia, as escolas do Sistema de Educação dos Povos Indígenas são avaliadas com as mesmas avaliações que as escolas que não estão alinhadas com o ensino no sistema indígena, portanto, a educação dos alunos indígenas não pode ser avaliada adequadamente (Corbetta et al., 2020)..

Demandas pela preparação dos professores para apoiar alunos com deficiência muitas vezes não são atendidas

A formação de professores precisa enfrentar os desafios do ensino na diversidade e da diversificação do ensino, rompendo com a visão predominante dos alunos e de seus processos de aprendizagem como sendo homogêneos. Os professores precisam responder a alunos com diversas habilidades, ritmos, estilos de aprendizagem, interesses e motivações. Cerca de 70% dos professores dos anos finais do ensino fundamental em países latino-americanos que participaram da TALIS 2018 relataram que o ensino em ambientes com habilidades mistas fazia parte de sua educação formal. Professores da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, relataram o menor percentual (57%) (OCDE, 2019).

Na América Latina, os países estão tentando adotar a preparação de professores para apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Na Colômbia, um decreto de 2017 regula a capacitação de professores em serviço para a educação inclusiva para deficientes, para que alunos com deficiência possam estudar em escolas regulares com seus colegas (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2017).

Desde 2015, o programa de bacharelado em educação especial da Universidade Nacional de Educação do Equador oferece formação inicial de professores para professores regulares e de escolas especiais em educação inclusiva (Herrera et al., 2018; UNAE, 2020). El Salvador tem apenas 600 professores para atender às necessidades de mais de 8.000 alunos com deficiência que frequentam 5.100 escolas públicas. Há planos prevendo a expansão da oferta de assistentes de ensino treinados como parte do Plano El Salvador Educado

“
Cerca de 70% dos professores da educação secundária inferior em países latino-americanos que participaram da TALIS 2018 relataram que o ensino em ambientes com habilidades mistas fazia parte de sua educação formal
”

(Conselho Nacional de Educação de El Salvador, 2016). A Diretoria Geral de Educação Inclusiva do Paraguai oferece um diploma de formação contínua em educação inclusiva voltado para professores e outros funcionários de escolas regulares (Ministério da Educação e Ciências do Paraguai, 2019). Esta Diretoria também está trabalhando na formação de uma rede de professores para apoiar os esforços em direção à educação inclusiva (Velázquez, 2020). Em 2015, o Ministério da Educação do Peru, em colaboração com a Rede Intergovernamental Ibero-Americana para a Educação de Alunos com Necessidades Especiais, certificou cerca de 1.940 professores que participaram de treinamentos virtuais voltados para o ensino de alunos com deficiência visual e com surdez-cegueira, juntamente com alunos com distúrbios do espectro autista, no âmbito da educação inclusiva (Ministério da Educação do Peru, 2020).

Na Nicarágua, o modelo pedagógico para a formação inicial de professores não inclui a formação em educação inclusiva. No entanto, os professores de educação inclusiva ajudam a orientar a comunidade educacional como parte do programa de inclusão educacional (PEER, 2020). Equipes de apoio psicopedagógico, compostas por orientadores pedagógicos de educação especial municipais, docentes dos Centros Educacionais de Atenção à Diversidade (CREADs), orientadores de educação e outros, são constituídas para identificar e recomendar atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em centros de educação para a primeira infância, ensinos fundamental e médio e educação especial, independentemente da condição de deficiência (Ministério da Educação da Nicarágua, 2012). Os CREADs também fornecem materiais educacionais e oportunidades de treinamento aos professores para apoiar a educação de pessoas com deficiência (Pfortner e Fonseca, 2020). Este é um exemplo de uma tendência regional de transformar escolas especiais em centros de recursos para apoiar a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares (Samaniego, 2018). O Centro de Recursos para Alunos Cegos e com Visão Subnormal do Uruguai também oferece treinamento de professores e ferramentas pedagógicas para atividades em sala de aula em escolas regulares (Centro de Recursos para Alunos Cegos e com Visão Subnormal, 2020).

Em contraste, no Caribe, a formação de professores para atender alunos com necessidades especiais não tende a ocorrer no âmbito da educação inclusiva. Nas Bahamas, a Lei de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, de 2014, reafirmou a necessidade de se desenvolver programas de treinamento para professores que trabalham em escolas especiais e integradas que atendem crianças com deficiência, exigindo que a educação especial se torne um componente obrigatório do currículo de formação de professores (Parlamento das Bahamas, 2014).

Em Cuba, os alunos com deficiência frequentam principalmente escolas especiais com professores especializados e pessoal de apoio multidisciplinar. Professores itinerantes atendem alunos com dificuldade de locomoção em casa e salas de aula especiais foram instaladas em hospitais. Os professores que trabalham em hospitais podem ter formação em educação primária ou especial (PEER, 2020). Desde 2017, esforços têm sido feitos para desenvolver guias didáticos para apoiar os professores na melhoria da qualidade da educação fornecida a alunos com deficiência que frequentam escolas regulares (Castillo, 2018). Em 2019, mais de 400 graduados de instituições pedagógicas ingressaram em salas de aula de escolas especiais para apoiar os alunos na transição para o ensino regular, oferecendo serviços de educação altamente especializados (Fole, 2019). O pessoal de suporte também foi treinado (Pérez e Hernández, 2020).

Na Guiana, a Lei das Pessoas com Deficiência estabeleceu o treinamento para professores especializados em deficiência (Parlamento da Guiana, 2010). O Ministério da Educação, Juventude e Informação da Jamaica treinou professores de 29 escolas primárias como parte de sua política de educação especial (PEER, 2020).

OS PROFESSORES PRECISAM DE CONDIÇÕES DE TRABALHO DECENTES PARA GARANTIR O ENSINO INCLUSIVO

A formação de professores e o desenvolvimento profissional são importantes para garantir um ensino de boa qualidade, mas as condições de vida e as circunstâncias institucionais também desempenham um papel fundamental nas práticas dos professores. Remuneração adequada, relação aluno/professor apropriada, disponibilidade de recursos pedagógicos, condições seguras de trabalho e infraestrutura escolar e materiais pedagógicos suficientes são fatores importantes, assim como um clima de trabalho de apoio e colaboração, autonomia profissional sobre as decisões

pedagógicas e aconselhamento pedagógico de colegas e diretores escolares.

De acordo com a TALIS 2019, a docência foi a primeira escolha de carreira para a maioria dos professores pesquisados na região, variando de 53% na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina, a 67% na Colômbia (OCDE, 2019). No entanto, as más condições de trabalho acabam sendo um desincentivo, especialmente considerando que o ensino para a inclusão é altamente exigente. Na Jamaica, líderes escolares e alunos relatam que os professores se esforçam para apoiar os meninos em risco de abandonar a escola, dedicando tempo para trabalhar com eles e para apoiar programas após as aulas (Clarke, 2020). No México, professores de alunos indígenas relatam trabalhar mais horas, mantendo relações interpessoais mais fortes, viajando distâncias maiores e realizando mais atividades do que seus colegas (INEE, 2015; Jiménez e Mendoza, 2016 in Bonfil, 2020). A educação de presidiários gera tensões diárias, pois os professores ficam presos às práticas e marcos regulatórios dos sistemas judiciário e educacional (Delgado de Mejía, 2020). Em El Salvador e no Uruguai, professores relatam violência nos contextos de confinamento, e que recebem ameaças de presidiários (Baleato, 2020; Delgado de Mejía, 2020).

Apesar desses desafios, os salários médios são mais baixos para os professores do que para outros profissionais com mesmo nível de escolaridade (Bruns e Luque, 2014). Condições precárias de contratação geralmente levam os professores a trabalhar em mais de uma escola (Murillo e Román, 2013). Na Argentina, 28% dos professores da educação primária trabalham em duas escolas. Na educação secundária, os professores são contratados por hora. Entre os professores da 5ª e 6ª série, 30% trabalham em duas escolas, quase um terço em três ou quatro escolas e 12% em cinco ou mais (Education., 2017).

Os salários dos professores tendem a ser fixos, com pouca variação por desempenho ou contexto. É necessário um equilíbrio cuidadoso entre as escalas salariais comuns e diferenciadas para garantir uma distribuição equitativa de bons professores. Na Colômbia, há um bônus de 15% sobre o salário-base para professores e diretores que trabalham em escolas rurais remotas (Presidência da Colômbia, 2010). Um incentivo semelhante é fornecido no Peru, mas isso não reduziu a alta rotatividade nas escolas primárias rurais, onde 23% dos professores trabalham (Montero e Uccelli, 2020; Ministério da Educação do Peru, 2019). No Brasil, quando faltam professores, os conselhos escolares contratam professores temporários, que não têm os mesmos direitos e segurança dos

servidores públicos: 44% dos professores de escolas rurais atuam sob contratos temporários (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020).

O isolamento e as condições de vida desafiadoras também afetam a rotatividade dos professores rurais. No Brasil, metade dos professores rurais vive em áreas urbanas e se desloca para o trabalho (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020). No Suriname, apesar de um recente aumento salarial de 50% (Kambel, 2020), poucos professores estão dispostos a trabalhar em áreas remotas do interior, embora se espere que os professores novatos ocupem esses cargos por pelo menos três a cinco anos antes de poderem trabalhar na capital.

MUITOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO TÊM DIFICULDADE PARA ALCANÇAR A DIVERSIDADE NA DOCÊNCIA

A diversidade do corpo docente pode indicar o quanto os alunos e a sociedade em geral valorizam a inclusão. No entanto, em muitos países, o perfil dos funcionários não reflete a diversidade social. O estigma e o preconceito contra grupos marginalizados, juntamente com a falta de apoio institucional e proteção normativa, impedem a inclusão de membros de grupos marginalizados no corpo docente. Os programas de formação de professores precisam promover a participação de grupos sub-representados.

A falta de diversidade entre professores e outros profissionais da educação prejudica as políticas inclusivas. Mesmo onde a homossexualidade não é criminalizada, por exemplo, houve relatos de que professores e funcionários LGBTI foram vítimas de discriminação no Brasil (Prado e Lopes, 2020), Chile (Rojas et al., 2020) e Paraguai (Stromquist, 2018), entre outros. Redes, movimentos sociais, coletivos e sindicatos foram formados para dar suporte a esses profissionais (Prado e Lopes, 2020).

A representatividade dos povos indígenas e afrodescendentes no ensino é um grande desafio. Na Argentina, a participação deles em instituições de educação superior é notavelmente baixa, com exceção de funcionários que ocupam cargos inferiores. Um programa de bolsa de estudos fraco e um longo histórico de desvantagens acumuladas são responsáveis pela pouca representatividade (Conselho de Direitos Humanos, 2012, p. 15; Mato, 2020). Uma lei de 2012 no Brasil reserva 50% das vagas em universidades federais para alunos que frequentaram escolas públicas de ensino médio, dentre essas, 50% são reservadas para alunos de famílias de baixa renda. O sistema de cotas também considera a proporção de negros, pardos e indígenas na região

onde está localizada a instituição de ensino (Casa Civil, Brasil, 2012). No Chile, o Programa de Acompanhamento e Acesso Efetivo à Educação Superior promove o acesso a instituições de educação superior para alunos pertencentes a grupos vulneráveis que se destacam academicamente, por meio de apoio financeiro e cotas adicionais às oferecidas pelas universidades (Ministério da Educação do Chile, 2020b).

Na Costa Rica, um decreto de 2013 promoveu a formação de professores de comunidades indígenas, inclusive por meio de bolsas de estudo e outros apoios para estudos e desenvolvimento profissional (Ministério da Educação Pública da Costa Rica, 2013). A Lei Orgânica de Educação Superior do Equador estabelece cotas obrigatórias para favorecer o acesso de grupos discriminados por status socioeconômico, localização rural, deficiência ou etnia (Secretaria de Educação Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação do Equador, 2020). Embora a Lei de Educação Intercultural Bilíngue de 2002 promova a incorporação de professores indígenas nas equipes das escolas, o Peru enfrenta uma escassez de professores bilíngues treinados (PEER, 2020). O país possui sistema de cotas para alunos indígenas ingressarem na universidade, entretanto ele foi desenvolvido pelas universidades e não corresponde a uma política governamental (Espinosa, 2017).

Os professores de grupos marginalizados tendem a ensinar alunos de suas comunidades e têm menos oportunidades de ensinar em outros contextos. No Chile, educadores tradicionais ensinam línguas e cultura indígenas em escolas com 20% ou mais alunos indígenas, principalmente em áreas rurais e perto de comunidades indígenas (Ministério da Educação do Chile, 2020a). O Sistema de Educação Próprio dos Povos Indígenas da Colômbia contribuiu para aumentar a autonomia na seleção, recrutamento e treinamento de professores pelas comunidades indígenas. No entanto, o Conselho Regional Indígena do Departamento de Cauca revoga os contratos dos professores indígenas quando há redução das matrículas escolares (Corbetta et al., 2020).

CONCLUSÃO

A qualidade do ensino e o compromisso profissional dos professores são cruciais para abordar a discriminação e corrigir a desigualdade estrutural na educação. Professores bem qualificados podem fazer uma diferença significativa, especialmente entre alunos pertencentes a grupos desfavorecidos. Existem desafios relacionados à distribuição de tais professores em locais onde há concentração de alunos em risco de exclusão. A formação inicial e contínua precisa ser fortalecida para melhorar as alternativas de desenvolvimento profissional. Melhores condições de trabalho são necessárias para melhorar o desempenho e a motivação dos professores.

À medida que as salas de aula e as escolas na América Latina e no Caribe se tornam cada vez mais diversificadas, é necessária uma abordagem abrangente na formação docente, destinada a todos, não apenas aos especialistas. Essa formação deve levar em consideração as crenças e atitudes dos professores, de forma a romper com a estigmatização de grupos que foram sujeitos a discriminação e invisibilidade por raça, capacidade, status socioeconômico, orientação sexual, origem migratória e etnia, entre outros. A formação deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas para a gestão de salas de aula diversas, a diversificação do ensino e a contextualização do currículo. Além disso, devem ser desenvolvidas ferramentas para o trabalho colaborativo com a comunidade e para práticas reflexivas.

Os professores precisam de habilidades sofisticadas para reverter as diferenças nos resultados de aprendizagem entre os alunos mais pobres e os mais ricos, permitindo que alunos de áreas desfavorecidas e carentes alcancem o aprendizado esperado para sua idade. Em áreas rurais e remotas, os professores precisam de treinamento para lecionar em escolas multisseriadas e com múltiplos níveis. Nas comunidades indígenas, eles devem integrar os objetivos dos currículos nacionais com o conhecimento da comunidade e fortalecer a educação nas línguas maternas. Os professores precisam de ferramentas específicas para lidar com processos de educação e exclusão social em contextos de deslocamento, confinamento e deficiência.

No entanto, a formação não é suficiente, a menos que sejam fornecidas condições adequadas para os professores realizarem seu trabalho. Na maioria das vezes, diversificar pedagogias depende da iniciativa, esforço ou sacrifício pessoal dos professores. Seu emprego, remuneração, bem-estar e segurança pessoal devem corresponder às demandas de sua carga de trabalho. Professores em áreas remotas ou em desvantagem socioeconômica requerem maior apoio. Finalmente, a força de trabalho docente deve refletir a diversidade social. As universidades e instituições de formação de professores, portanto, devem oferecer incentivos para grupos que estão sub-representados no ensino.

“

Na Costa Rica, um decreto de 2013 promoveu a formação de professores de comunidades indígenas, inclusive por meio de bolsas de estudo e outros mecanismos de apoio para estudos e desenvolvimento profissional

”

Uma menina joga com pedregulhos em uma escola em les Cayes, Department du Sud, Haiti, que estava sendo usada como um espaço de convivência ou abrigo para várias centenas de pessoas que perderam suas casas para o furacão Matthew em 2014.

CRÉDITO: UNICEF/UN035945/LeMoyné



CAPÍTULO

6

Escolas



CAPÍTULO 6: ESCOLAS

A inclusão na educação não pode ser alcançada sem escolas inclusivas que celebram a diversidade e respondem às necessidades dos indivíduos para apoiar sua aprendizagem.

- Em uma escola inclusiva, cada aluno é bem-vindo e engajado na vida escolar; todos os alunos sentem que pertencem e podem realizar seu potencial. Os alunos aprendem melhor quando seu ambiente de aprendizagem é positivo e lhes oferece apoio.

A segregação escolar é um desafio para a inclusão e tem efeitos importantes na aprendizagem.

- Na América Latina e no Caribe, a segregação escolar é estimulada pela desigualdade social e econômica que leva à segregação residencial, migração interna e internacional e políticas sociais e educacionais.
- O nível de segregação socioeconômica no Chile e no México é muito maior do que em outros países da OCDE, e quase não mudou entre 2000 e 2015. No Chile, a segregação resulta não apenas da alta desigualdade de renda e da segregação residencial, mas também de um mecanismo de escolha de escola que inclui práticas de seleção excludentes.
- A segregação por origem étnica é ainda mais difundida do que a segregação por status socioeconômico. Na Colômbia, o município com a maior porcentagem de afrodescendentes teve o menor nível de investimento per capita em saúde, educação e infraestrutura.
- Os imigrantes tendem a se concentrar em bairros ou áreas onde as escolas já podem estar em desvantagem. Na Colômbia, as matrículas em áreas de fronteira aumentaram 40% como resultado do influxo de migrantes venezuelanos.
- Apesar das leis sobre inclusão, crianças com deficiência muitas vezes ainda são segregadas em escolas especiais, como em Barbados e no Panamá. Na Nicarágua, 25 escolas especiais oferecem educação para cerca de 3.500 alunos, o que corresponde a um terço das crianças com deficiência.

A promoção de um ethos escolar inclusivo depende de líderes escolares visionários.

- Os países da região têm feito esforços para ampliar a capacitação para diretores e líderes escolares. O Chile implantou o Marco de Boa Liderança Escolar em 2011, seguido pelo Programa de Capacitação de Diretores Excelentes, que treinou mais de um terço dos diretores em habilidades de liderança por meio de programas de pós-graduação nos primeiros dois anos. A Faculdade Nacional de Liderança Educacional da Jamaica também foi fundada em 2011.

A cultura escolar muitas vezes fica aquém dos ideais inclusivos.

- Os alunos considerados diferentes da maioria têm maior probabilidade de sofrer bullying. No México, 74% das jovens lésbicas, gays, transgêneros, bissexuais e intersexuais sofrem assédio verbal e insultos na escola. Haitianos no Chile sofrem comentários racistas em público e nas redes sociais.
- A violência física e o bullying às vezes são cometidos por professores. Antígua e Barbuda, Bahamas, Dominica, Guiana, Santa Lúcia e Suriname ainda praticam castigos corporais.
- A violência escolar é uma preocupação, especialmente no contexto de altas taxas de mortes violentas em geral em países como El Salvador e Honduras. A violência relacionada com gangues em Trinidad e Tobago gera insegurança entre os professores por causa das ameaças contra eles e alunos.

Escolas seguras e acessíveis são cruciais para a inclusão.

- O trajeto para a escola pode ser perigoso a ponto de impedir a frequência escolar de alguns alunos. Na Guatemala, muitas estradas não são seguras para as meninas irem à escola e o transporte, quando disponível, é caro.
- Edifícios e instalações sanitárias permanecem inadequados em muitos lugares. Na Jamaica, uma pesquisa com 10% das escolas descobriu que 24% tinham rampas e apenas 11% tinham banheiros acessíveis. O Haiti estabeleceu padrões para tornar todas as escolas construídas desde o terremoto de 2010 acessíveis para alunos com deficiência.

Plataformas de ensino à distância e tecnologia assistiva podem permitir que alunos com deficiência participem, mas exigem recursos suficientes e pedagogia apropriada.

- A rádio comunitária tem ajudado a alcançar alunos em áreas remotas e rurais. A Rádio IRFEYAL no Equador transmite o programa educacional El Maestro en Casa desde 1995. Na República Bolivariana da Venezuela, o Instituto Radiofónico de Fe y Alegría oferece programas de educação para a população nas prisões.
- Nem todos os que precisam têm acesso à tecnologia assistiva. No Haiti e no Peru, menos de 10% das pessoas com deficiência auditiva têm acesso a tecnologia assistiva. Na Argentina, o Ministério da Saúde gerencia o cadastro nacional unificado de deficiência e facilita o acesso à tecnologia assistiva, enquanto o programa Conectar Igualdad oferece tecnologia assistiva a centros de educação especial e a alunos com deficiência matriculados em escolas regulares.

A forma como as escolas são organizadas pode ser uma barreira para a inclusão.....	83
A segregação escolar por renda, etnia ou status de migração é comum.....	83
Os grupos marginalizados continuam a ser excluídos das escolas regulares	84
Abordagens alternativas garantem o acesso à educação para os mais marginalizados	87
Os dirigentes escolares são a base para a implementação de políticas inclusivas	88
A segurança na escola é essencial para a inclusão	89
O design universal é fundamental para a inclusão	90
A tecnologia pode promover a inclusão de grupos marginalizados	91
Conclusão.....	92

A inclusão na educação não pode ser alcançada sem escolas inclusivas, definidas pela Declaração de Salamanca como “instituições que incluem todos, celebram as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. iii). Escolas comprometidas com a inclusão adotam o princípio de que cada aluno pode e irá aprender e ter sucesso e que a diversidade é valiosa para todos os alunos. Em uma escola inclusiva, cada aluno é bem-vindo e engajado na vida escolar; todos os alunos sentem que pertencem e podem realizar seu potencial. As evidências mostram que os alunos aprendem melhor quando veem seu ambiente de aprendizagem como positivo e incentivador (Dorman et al., 2006).

Para que as escolas possam desempenhar esse papel, é preciso oferecer-lhes a oportunidade. Na prática, muitos países permitem a existência de escolas especiais que separam alguns alunos de outros. Para pessoas com deficiência, a discriminação por meio de leis e políticas pode ser agravada pela falta de infraestrutura acessível ou adaptações razoáveis. Para os imigrantes, as barreiras legais nos países de acolhimento podem limitar o acesso à educação regular. Medidas insuficientes para superar barreiras de transporte ou linguísticas, potencialmente alimentadas por atitudes ambivalentes, podem isolar os alunos. Para alunos indígenas, a educação pode ser culturalmente e linguisticamente inadequada. É verdade que algumas tentativas de inclusão podem ter

desvantagens, pois práticas imperfeitas podem minar as identidades e necessidades de certos grupos. Mas a alternativa, a segregação, ameaça o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e emocional e a autoestima dos alunos.

As próprias escolas devem tomar a iniciativa de perseguir o ideal de inclusão, evitando e abordando muitas formas de exclusão e marginalização. Uma cultura escolar inclusiva pode aumentar o sentimento de pertencimento e a motivação dos alunos, para que assumam maior responsabilidade pelo seu comportamento e aprendizagem. O etos escolar, um termo às vezes usado como sinônimo de cultura ou clima escolar, refere-se aos valores e crenças explícitas e implícitas, bem como às relações interpessoais, definindo a atmosfera de uma escola e orientando o comportamento (Donnelly, 2000). Os valores e as normas da escola, que estão ligados ao desenvolvimento social e emocional dos alunos e à sensação de bem-estar, são considerados um fator importante no desempenho acadêmico das escolas (Bennett, 2017). Em toda a escola, “valores inclusivos devem ser evidentes em todas as políticas e planos de desenvolvimento, e demonstrados por meio de relações de trabalho e práticas de apoio mútuo entre todos os dirigentes, funcionários e alunos da escola” (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação para Necessidades Educativas Especiais, 2011, p.16).

A participação significativa e práticas inclusivas na sala de aula também são essenciais. A pesquisa identificou cinco componentes principais para uma sala de aula inclusiva: diferenciação, ambiente de sala de aula, disposição do professor, métodos de ensino e componentes da aula (Lawless et al., 2020). A implicação é que as escolas precisam se afastar de formas de educação que se adaptam a algumas crianças e obrigam outras a se adaptarem. Este capítulo analisa o que as escolas podem fazer para construir culturas e processos de gestão inclusivos. Uma liderança escolar eficaz e incentivadora é fundamental (embora não o único fator) na construção de tais ambientes. Por fim, as escolas podem se tornar mais acessíveis por meio de infraestrutura física adequada e uso de tecnologia.

A FORMA COMO AS ESCOLAS SÃO ORGANIZADAS PODE SER UMA BARREIRA PARA A INCLUSÃO

A segregação e exclusão escolar ainda são comuns na América Latina e no Caribe. Algumas famílias se auto segregam conscientemente, enquanto outras são segregadas por não terem condições de mudarem de escola. Alguns governos negligenciam as necessidades dos mais marginalizados; outros decidem explicitamente separar os alunos.

A segregação escolar por renda, etnia ou status de migrante é comum

A segregação significa que os alunos com determinadas características sociais, demográficas e culturais são educados em escolas e salas de aula em que são a maioria. É um fenômeno que afeta o sistema como um todo, e que tem efeitos importantes nas escolas e nos alunos. A segregação escolar leva a uma maior desigualdade nos resultados da educação (Dupriez et al. 2008). Na Argentina, a segregação da população estudantil explica a desigualdade por status socioeconômico na aquisição de competências (Kruger, 2018).

Na América Latina e no Caribe, a segregação escolar resulta de vários fatores: desigualdade social e econômica que leva à segregação residencial; migração interna e internacional; e políticas sociais e educacionais (Bellei y Bonal, 2018).

A segregação residencial e espacial, onde diferentes grupos socioeconômicos vivem separados uns dos outros, é uma característica fundamental das sociedades da região (CEPAL, 2016). A desigualdade de renda caiu nos últimos anos, mas de um nível muito alto, portanto continua alta (CEPAL, 2019). Os sistemas escolares refletem suas sociedades altamente desiguais. Isso pode ser visto nos resultados do Programa para Avaliação

de Estudantes Internacionais da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (PISA). Metade dos alunos no Chile e no México, em comparação com pouco mais de um quarto nos países escandinavos, teria que ser transferida de escola para se obter uma composição socioeconômica uniforme. Essa segregação quase não mudou entre 2000 e 2015 (**Figura 6.1**).

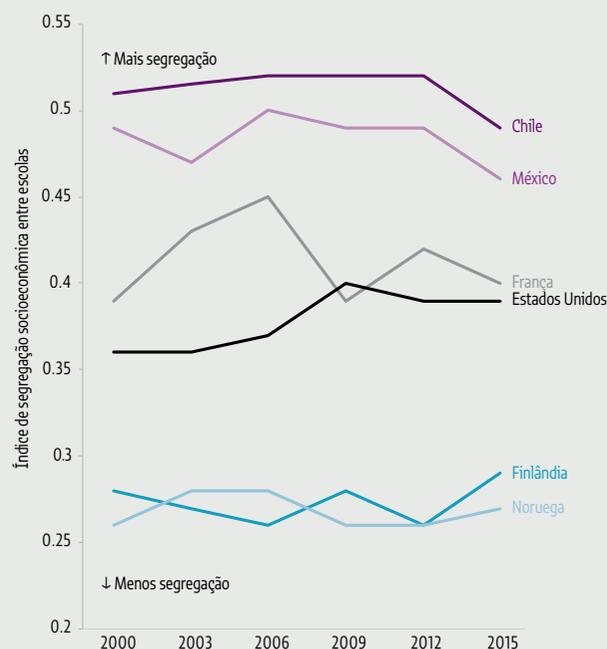
A escolha de escola e várias formas de privatização da oferta escolar podem desempenhar um papel importante na segregação escolar (Krüger, 2018; Musset, 2012; OCDE, 2019). A escolha do estabelecimento de ensino é restrita de várias maneiras na região. A maioria dos sistemas encaminha os alunos para a escola pública local, embora haja alguma flexibilidade na educação secundária (Elacqua et al., 2018). No entanto, a privatização pode exacerbar a segregação escolar. No Chile, onde a segregação escolar por renda está entre as mais altas do mundo, a tendência de agravamento da segregação resulta não apenas da alta desigualdade de renda e segregação residencial, mas também de um mecanismo de escolha de escola que inclui práticas de seleção excludentes e da discriminação de preços (Valenzuela et al., 2014).

Embora haja uma sobreposição significativa entre a segregação por origem étnica e a segregação por status socioeconômico, a primeira é ainda mais disseminada na região do que a segunda. Uma análise baseada nos resultados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo de 2013 (TERCE), uma pesquisa de desempenho de aprendizagem mostrou que oito dos nove países com populações indígenas tinham um índice de segregação de mais de 0,9. Colômbia e México apresentaram os níveis de segregação mais altos (Murrillo e Martínez Garrido, 2017). Os povos indígenas e afrodescendentes são vulneráveis à exclusão e marginalização. Na Colômbia, o município com a maior porcentagem de afro-colombianos teve o menor nível de investimento per capita em saúde, educação e infraestrutura (Hernández, 2013). Mas existem vários desafios para a educação intercultural na região (**Caixa 6.1**).

Os imigrantes de primeira ou segunda geração tendem a se concentrar em bairros suburbanos ou áreas rurais, onde as escolas já podem estar em desvantagem. Na Colômbia, a matrícula de crianças venezuelanas na área de fronteira aumentou 40%, resultando em superlotação das salas de aula (PNUD, 2020). O país tem tomado medidas para aumentar o acesso à educação, incluindo a oferta de cidadania a 24.000 filhos de migrantes venezuelanos e a expansão da capacidade escolar nas cidades que recebem o maior número de imigrantes, incluindo Bogotá e Cúcuta (PNUD, 2020). Em Trinidad e Tobago, mesmo os filhos de requerentes de asilo registrados não podem frequentar

FIGURA 6.1:**A segregação socioeconômica entre escolas é um desafio persistente**

Índice de dissimilaridade da distribuição dos 50% de alunos com status socioeconômico superior e inferior entre escolas, países selecionados, 2000-15



Notas: O índice de dissimilaridade reflete a distribuição diferente de dois grupos (ex.: alunos de alto e baixo status socioeconômico) entre unidades específicas (ex.: escolas). É igual à metade da soma das diferenças absolutas em proporções entre os dois grupos entre as escolas. Varia de zero (onde a proporção de ambos os grupos em cada escola é igual às proporções encontradas na população, ou seja, não há segregação) a um (onde há segregação completa dos alunos, ou seja, todas as escolas têm apenas um grupo representado).

Fonte: Com base em Gutiérrez et al. (2017).

a escola. Uma política nacional de educação inclusiva para requerentes de asilo foi lançada em 2014, mas como nenhuma legislação foi aprovada para implementá-la, as crianças venezuelanas recebem educação em ambientes separados (Caixa 6.2).

Os grupos marginalizados continuam a ser excluídos das escolas regulares

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006 obriga os países com práticas de segregação a fazer a transição para sistemas integrados ou inclusivos. No entanto, menos de 25% dos países da região contam com disposições relativas à educação inclusiva em suas leis ou políticas. Embora alguns países tenham feito a transição para sistemas de educação inclusiva, 42% optaram pela exclusão total em suas leis, e 15% optaram pela exclusão em suas políticas (Figura 6.3).

Os países que promovem a inclusão em suas estruturas legislativas ou políticas geralmente mantêm sistemas paralelos para a educação de pessoas com deficiência. No Panamá, o Plano Nacional de Educação Inclusiva de 2006 estabeleceu que os alunos com necessidades especiais deveriam ser educados no “contexto educacional mais padronizado” e receber o apoio de que necessitam para ter sucesso na educação. A Lei 15 de 2016 decretou que o sistema educacional deve incluir pessoas com deficiência na educação regular com um currículo flexível e apoio personalizado. No entanto, escolas inclusivas e especiais continuam a coexistir no Panamá (PEER, 2020). O Instituto Panamenho de Treinamento Especial promove a inclusão de crianças e jovens com deficiência por meio da conscientização da comunidade e de programas de treinamento especializado, transformando salas de aula e escolas especiais em centros de recursos (IPHE, 2020).

Em Barbados, o Artigo 53 da Lei de Educação afirma que o Ministro pode “fornecer escolas especiais apropriadas” ou “instalações para educação especial em qualquer escola” para crianças “que requerem tratamento educacional especial”. Apesar dessa promessa, o sistema de ensino público não tem capacidade para atender às necessidades de todas as crianças em idade escolar com necessidades especiais (Barbados Today, 2019). Na Nicarágua, o Ministério da Educação promove a educação inclusiva e oferece um conjunto de estratégias, recursos especializados e serviços de apoio para garantir que os alunos com deficiência acessem o currículo (Ministério da Educação da Nicarágua, 2020), mas 25 escolas especiais ainda estão em funcionamento, fornecendo educação para cerca de 3.500 crianças com deficiência (Fonseca e Pförtner, 2020).

Uma das formas de transição para a inclusão é a conversão gradual de escolas especiais em centros de recursos. Esses centros geralmente atendem crianças com uma deficiência específica e fornecem suporte educacional personalizado. Eles também realizam triagens e intervenções precoces para determinar o ambiente mais apropriado para as crianças. Os centros de recursos reúnem recursos, como tecnologia assistiva e professores especializados, com o objetivo final de integrar as crianças. A organização e a função desses centros variam de acordo com o país.

Em Belize, os professores orientam os diretores a colocar os alunos que consideram com “necessidades excepcionais de aprendizagem” em uma lista de referência para avaliação do agente de recursos itinerante (Centro Nacional de Recursos para Educação Inclusiva de Belize, 2019). Como os agentes visitam cada escola com pouca frequência, muitas crianças esperam meses para serem avaliadas. Os agentes ajudam os professores

CAIXA 6.1: :

Expandindo o multiculturalismo, o interculturalismo e a educação bilíngue na América Latina

Os povos indígenas representam 8,3% da população da América Latina (Corbetta et al, 2020). Eles falam mais de 700 línguas, algumas das quais, como quíchua e aimará, têm milhões de falantes (López e Sichra, 2008). O Brasil possui a maior diversidade linguística, com cerca de 180 línguas, mas os falantes delas representam apenas 1% da população (Povos Indígenas no Brasil, 2018). Os povos indígenas da América Latina estão entre os mais desfavorecidos e sofrem altos níveis de pobreza e marginalização. Suas taxas de escolaridade e alfabetização são mais baixas do que as da população em geral (Cortina, 2017; CEPAL, 2014). No México, a taxa de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental é de 72,6% entre os indígenas de 12 a 14 anos, mas 67,5% entre aqueles que também são falantes de uma língua indígena (INEE e UNICEF, 2018). No Panamá, em 2016, 21% das mulheres indígenas de 20 a 24 anos concluíram o ensino médio, em comparação com 73% das mulheres não indígenas (Figura 6.2). No Paraguai e em Honduras, 32% dos indígenas são analfabetos (UNESCO, 2017).

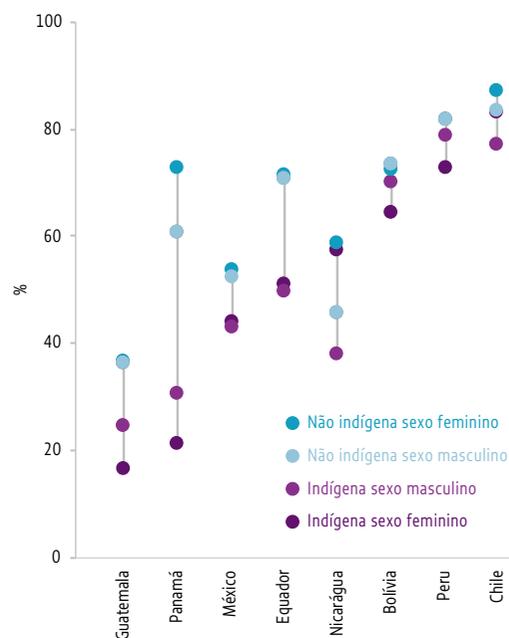
O interculturalismo e o multiculturalismo são cada vez mais incluídos nas políticas de educação em toda a região. Em 2007, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas convocou os países a expandir as oportunidades de educação para indígenas, ao mesmo tempo que reconheceu o direito dos povos indígenas de estabelecer e controlar seus sistemas de educação (Naciones Unidas, 2007). Os sistemas educacionais devem encontrar um equilíbrio cauteloso entre, por um lado, a necessidade de manter as tradições ancestrais e afirmar a identidade indígena e, por outro, a necessidade de os indígenas adquirirem competências que lhes foram negadas (UNESCO, 2017). A educação pode ser vista tanto como causa da perda de conhecimentos indígenas quanto como uma forma potencial de reparar esta perda. (UNESCO, 2009). As organizações indígenas na América Latina e no Caribe têm incentivado o desenvolvimento e a implementação de sistemas de educação bilíngue e intercultural que levem em consideração os conhecimentos, cosmovisões e línguas indígenas. A educação intercultural bilíngue e a etnoeducação visam proporcionar às comunidades indígenas e afrodescendentes marginalizadas uma educação culturalmente e linguisticamente pertinente.

Na Colômbia, o Sistema Educativo Indígena Próprio dos Povos Indígenas (SEIP) permite que os povos indígenas desenvolvam a capacidade de administração, coordenação e orientação de seus processos educacionais. O sistema visa ajudar a construir normas, instituições e procedimentos para garantir o direito constitucional dos povos indígenas à autonomia e autodeterminação. Em 2014, o Decreto 1953 criou um regime especial permitindo que as escolas do SEIP operassem em territórios indígenas. Os ciclos SEIP são equivalentes aos níveis de educação do sistema geral (Corbetta et al. 2020). No Estado Plurinacional da Bolívia, a Lei de Educação Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010 promove a educação intracultural, intercultural

e multilíngue e o conhecimento e as línguas dos povos indígenas, oferecendo-lhes a oportunidade de participar da adaptação curricular (UNESCO, 2017; Pérez, 2020).

Há evidências de que a educação bilíngue tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. No Peru, crianças indígenas que frequentaram escolas de língua quíchua alcançaram notas mais altas em matemática do que crianças indígenas que frequentaram escolas de língua espanhola (Hynsjö e Damon, 2015). No entanto, ainda restam preocupações de que os sistemas e instituições de educação têm impedido a inclusão ampla e significativa das populações indígenas e seus conhecimentos e práticas na escolaridade formal (Persaud, 2016). Além disso, o valor da educação intercultural e bilíngue é frequentemente visto como limitado para os alunos indígenas, o que dificulta sua disseminação por todo o sistema educacional e, portanto, seu potencial inclusivo é negado a outros alunos.

FIGURA 6.2:
Povos indígenas ficam atrás de seus pares não indígenas em escolaridade
Homens e mulheres indígenas de 20 a 24 anos que concluíram o ensino médio, 2016



Fonte: CEPAL (2018).

CAIXA 6.2:

Venezuelanos em Trinidad e Tobago enfrentam desafios para obter acesso à educação

Em agosto de 2020, os governos da América Latina e do Caribe reportaram 5,2 milhões de migrantes, refugiados e requerentes de asilo venezuelanos. Cerca de 80.000 estão nos países caribenhos que não falam espanhol, como Aruba, Curaçao, Guiana e Trinidad e Tobago (R4V, 2019). Isso pode ser uma fração do que outros países da região receberam, mas o número é enorme em termos relativos; por exemplo, os 17.000 migrantes e refugiados em Aruba representam 15% da população. Os verdadeiros números provavelmente são mais altos, já que muitas fontes governamentais representam apenas os venezuelanos com status regular. A Plataforma de Coordenação Interinstitucional Regional informa que 24.000 venezuelanos estão em Trinidad e Tobago, mas outras estimativas sugerem que há mais de 40.000 (Refugees International, 2019).

Uma Política Nacional para Abordar Questões de Refugiados e Asilo na República de Trinidad e Tobago foi aprovada em 2014, mas nenhuma legislação de implementação foi apresentada (Refugees International, 2019). Filhos de requerentes de asilo registrados não podem frequentar a escola. O governo passou duas semanas registrando venezuelanos em junho de 2019, concedendo autorizações de trabalho de seis meses renováveis em cinco centros de registro, mas sem garantia de educação (Escritório do Primeiro-Ministro de Trinidad e Tobago, 2019).

Organizações não governamentais trabalham para garantir que as crianças venezuelanas tenham acesso à educação. Por exemplo, a Living Water Community (LWC) acomodou 600 crianças venezuelanas em 6 espaços adequados para crianças em dezembro de 2019, com um plano para criar mais 4 espaços para 400 crianças adicionais. O Ministério da Educação concedeu acesso ao currículo da educação primária e nomeou um professor para trabalhar com a LWC para garantir a certificação.

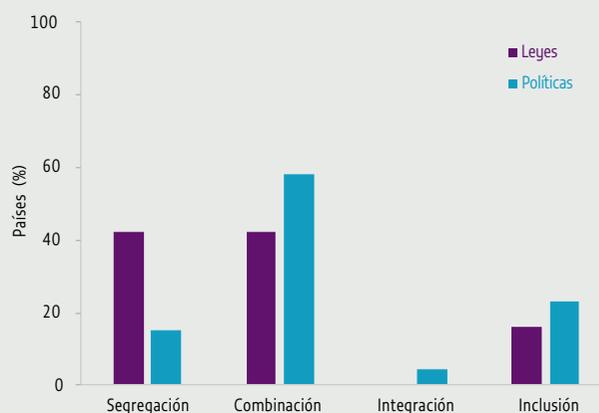
a desenvolver planos de educação individualizados adaptados às necessidades de aprendizagem e ajudam a encontrar vagas para as crianças que estão fora da escola (UNICEF, 2013). Em El Salvador, o Ministério da Educação financiou “salas de apoio” para facilitar a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula regulares (Duryea et al. 2019). Em alguns países, as crianças com deficiências graves ou extremas costumam ser educadas em casa ou em hospitais. Na Argentina, o Conselho Federal de Educação regulamenta a educação em casa e hospitais. Essa modalidade oferece uma oportunidade para crianças doentes completarem a escolaridade obrigatória com apoio personalizado, adaptado às suas necessidades específicas (Conselho Federal de Educação da Argentina, 2013).

Os países tomaram várias medidas para incluir outras crianças em risco de exclusão da educação regular. No caso dos jovens encarcerados, por exemplo, alguns países têm adotado medidas para garantir que o direito à educação no contexto das prisões seja garantido de maneira inclusiva (Scarfo e Aued, 2020). A educação para adolescentes encarcerados em El Salvador é oferecida em quatro centros de educação localizados em Centros de Inserção Social, que fazem parte do sistema nacional de educação. A educação costuma ser oferecida em ambientes separados e em horários diferentes para os reclusos que são membros de gangues, a fim de evitar surtos de violência. Os reclusos que não pertencem a nenhuma das duas gangues principais recebem aulas em outro horário e por menos horas (Delgado de Mejía, 2020).

FIGURA 6.3:

As políticas são mais inclusivas do que as leis na inclusão de alunos com deficiência

Organização escolar para pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe, por marcos legais e políticas nacionais, 2020



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM com base em GEM Report Profiles Enhancing Education Reviews (PEER).

“ Os centros de recursos reúnem recursos, como tecnologia assistiva e professores especializados, com o objetivo final de integrar as crianças

”

“

No México, o Programa de Educação Básica para Meninos e Meninas de Trabalhadores Migrantes na Agricultura foi implementado em áreas com acampamentos de trabalhadores diaristas, como Yurécuaro e Tanhuato, para expandir as oportunidades de educação para mais de 50.000 crianças que trabalham no campo, bem como para suas famílias

”

Abordagens alternativas garantem o acesso à educação para os mais marginalizados

Abordagens alternativas para a escolaridade visam expandir o acesso à educação de boa qualidade para algumas das populações mais marginalizadas, incluindo as que residem em áreas rurais, as que são de origem indígena e as de famílias de baixa renda.

As escolas rurais representam pelo menos 30% de todos os estabelecimentos de educação na região (UNESCO, 2016). As escolas multisseriadas visam fazer uso eficaz de recursos limitados nas áreas rurais, mas enfrentam muitos desafios devido à formação inicial insuficiente dos professores em metodologias multisseriadas. Abordagens alternativas à educação podem ajudar a garantir o direito à educação nas áreas rurais (Caixa 6.3).

Vários países desenvolveram escolas satélite. Neste modelo, as escolas são organizadas em clusters, geralmente compostos por uma escola principal com bons recursos e satélites menores, em alguns casos escolas de uma sala com ensino multisseriado. No Estado Plurinacional da Bolívia, clusters escolares conhecidos como núcleos promovem a educação intercultural bilíngue. O sistema ajudou a expandir o acesso à educação entre as crianças indígenas das áreas montanhosas (UNESCO, 2010).

Os programas de educação ‘de segunda chance’ oferecem oportunidades para adolescentes e jovens que abandonaram ou nunca frequentaram a escola obterem qualificações equivalentes à educação secundária e ingressar na formação profissionalizante (Banco Mundial, 2018). A Argentina introduziu o Plano de Conclusão da Educação Primária e Secundária em 2008 para oferecer às pessoas com 18 anos ou mais a oportunidade de concluir o ensino fundamental e médio (Ministério da Educação da Argentina, 2019). Os governos e a sociedade civil colaboram na implementação. As aulas são ministradas fora das escolas, em locais que as pessoas frequentam

CAIXA 6.3:

Modalidades de educação flexíveis são essenciais para garantir o direito à educação nas áreas rurais

O apoio da comunidade desempenha um papel crucial na educação em locais rurais e remotos, até porque a educação de populações em comunidades dispersas e com baixa densidade populacional é dispendiosa. Nas regiões rurais andinas, as comunidades demandam ativamente a prestação de serviços de educação secundária, e participam na preparação da merenda escolar e reforma das escolas, por exemplo, por meio do sistema de mutirão conhecido como minga no Equador (Montero e Uccelli, 2020).

No Brasil rural e remoto, a pedagogia da alternância é usada para ajudar a integrar comunidades, pais e alunos. Os alunos passam parte de sua jornada escolar em classes regulares na escola e o restante em suas comunidades trabalhando em projetos nos quais aplicam o que aprenderam e apoiando as atividades agrícolas familiares. O tempo despendido nesses projetos conta para o mínimo de 200 dias letivos estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação. O Programa Pro Jovem Saberes da Terra oferece financiamento público para escolas comunitárias que oferecem educação secundária voltada para o desenvolvimento da agricultura familiar por meio da Pedagogia da Alternância. Outros programas que oferecem serviços educacionais em comunidades rurais no Brasil incluem Escolas Família Agrícola, Centros Familiares de Formação para Alternância e Caminho da Escola, que apoia o transporte escolar para estudantes que vivem em áreas rurais (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020).

A Escuela Nueva, um modelo de educação não estatal introduzido na Colômbia na década de 1970, abordou questões de acesso, qualidade e equidade na educação rural. Os professores atuam como facilitadores com foco na aprendizagem mútua por meio do diálogo e da colaboração. Desde então, o governo adotou esse modelo não tradicional de aprendizagem centrada no aluno como uma política educacional nacional e o expandiu para todo o país. Estudos mostram que o modelo teve um impacto positivo na interação social pacífica e na aprendizagem (Forero-Pineda et al. 2006). Um segundo modelo, Escuela Nueva Activa, foi projetado para áreas urbanas marginalizadas (Escuela Nueva, 2020).

na vida cotidiana, como clubes e igrejas. O programa parece ser atraente apenas para aqueles que já estavam envolvidos na educação regular de adultos. A qualidade da educação oferecida tem sido questionada, até porque os professores estão sob pressão para garantir que os alunos obtenham a certificação (Beech, 2019).

Programas de reentrada também foram direcionados a migrantes internos. No México, o Programa de Educação Básica para Meninos e Meninas de Famílias de

Trabalhadores Migrantes na Agricultura foi implementado em áreas com acampamentos de trabalhadores diaristas, como Yurécuaro e Tanhuato, para expandir as oportunidades de educação para mais de 50.000 crianças que trabalham no campo, bem como para suas famílias (CONEVAL, 2013). Outros programas de segunda chance são voltados aos alunos que abandonam a escola precocemente. O Chile estabeleceu mais de 150 Centros Integrados para Jovens e Adultos, também conhecidos como Centros de Segunda Oportunidade, onde jovens de 13 a 18 anos podem completar duas séries da educação secundária em um ano letivo por meio de ensino diferenciado (Espinoza et al., 2019).

Os dirigentes escolares são a base para a implementação de políticas inclusivas

Atuando como agentes de mudança, os dirigentes escolares podem desempenhar um papel decisivo na garantia de acesso equitativo à aprendizagem. Eles podem garantir a tradução de leis e regulamentos inclusivos em ações concretas. Onde estruturas de combate à discriminação ou de inclusão não existem ou são ambíguas, os dirigentes escolares podem ir além delas, compartilhando uma visão de inclusão, desafiando práticas injustas e promovendo pedagogias inclusivas (OEI, 2018). Eles podem oferecer apoio pedagógico e aos professores para promover a inclusão, envolver os pais e membros da comunidade na tomada de decisões e gerenciar recursos para apoiar a inclusão (Van Horn, 2020). A gestão escolar eficaz requer a capacidade de compreender a complexidade do sistema, moldar a escola e seu contexto e garantir que os professores apoiem os alunos (Johansson et al., 2016).

Os países da região têm feito esforços para intensificar o treinamento para diretores e outros dirigentes escolares. O Chile introduziu a Estrutura de Liderança de Boas Escolas em 2011, seguida pelo Programa de Treinamento de Diretores Excelentes, que em seus primeiros dois anos treinou mais de um terço dos diretores escolares do país em habilidades de liderança por meio de cursos de pós-graduação (Bruns e Luque, 2014; Vaillant, 2015). No Brasil, o programa Jovem de Futuro desenvolvido pelo Instituto Unibanco apoiou diretores e gestores de escolas na melhoria da eficiência por meio da gestão escolar baseada em resultados. O projeto teve início em 2007 em 3 escolas de São Paulo e 50 instituições nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, sendo posteriormente expandido para outros estados. As avaliações de impacto mostraram resultados positivos em termos de resultados dos alunos (Adelman et al., 2019; Barros et al. 2012; Caetano et al., 2016; Rosa, 2015). O Colégio Nacional de Liderança Educacional da Jamaica foi estabelecido em 2011 para treinar diretores em potencial e melhorar a

qualidade da gestão em escolas públicas (National College of Educational Leadership, 2020).

A SEGURANÇA NA ESCOLA É ESSENCIAL PARA A INCLUSÃO

Uma das principais tarefas dos dirigentes escolares é garantir um ambiente seguro e não violento. Globalmente, cerca de 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem alguma forma de violência escolar e bullying todos os anos (UNESCO, 2017). Alunos considerados diferentes da maioria são mais propensos a serem alvos. A aparência física é o motivo mais comum para o bullying, seguido por raça, nacionalidade e cor da pele (UNESCO, 2019).

A violência de gênero relacionada à escola, enraizada em normas discriminatórias e estereótipos, afeta milhões de crianças na região (UNGEI, 2011). Envolve atos ou ameaças de violência sexual, física ou psicológica. Crianças e jovens têm diferentes experiências de violência dependendo de seu sexo, identidade de gênero, país e contexto. Por exemplo, as meninas são mais sujeitas a sofrer bullying psicológico, bullying online, violência sexual e assédio, enquanto os meninos muitas vezes enfrentam taxas mais altas de castigo corporal (UNESCO, 2016).

O bullying de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) é generalizado. Um estudo sobre o clima escolar em sete países da região descobriu que quatro em cada cinco alunos LGBTI chilenos se sentiam inseguros na escola (Kosciw e Zongrone, 2019). Na Colômbia, 15% dos alunos foram vítimas de violência escolar por causa de sua orientação sexual (Barrientos e Lovera, 2020). No México, 75% dos jovens LGBTI sofreram assédio verbal e insultos na escola. No Peru, quase 17% dos alunos LGBTI reportaram ter sofrido ataques físicos no ano anterior (Kosciw e Zongrone, 2019). O país lançou uma iniciativa nacional de monitoramento, o Sistema Especializado contra a Violência Escolar, permitindo que vítimas e testemunhas nas escolas participantes denunciem a violência. O sistema especifica ações de acompanhamento a serem adotadas por um funcionário designado (UNESCO, 2019).

“ As escolas devem ser locais de encontro seguros para crianças, professores, pais e comunidades, onde as crianças se sintam bem-vindas e casos de abuso possam ser denunciados ”

“ Políticas públicas de subsídio ao transporte podem fomentar a inclusão ”

No Brasil, 60% dos estudantes se sentem inseguros quanto a sua orientação sexual e 43% indicaram que essa insegurança se deve à expressão de gênero (ABLGT, 2016). Em 2009, políticas inclusivas para alunos LGBTI foram introduzidas juntamente com programas de bolsas de estudo e educação profissionalizante para alunos transgêneros, bem como um programa de formação de profissionais da educação para promover a discussão sobre gênero, sexualidade e violência nas escolas (Prado e Lopes, 2020). No entanto, em 2018, o governo prometeu remover o conteúdo LGBTI dos livros didáticos (The Economist, 2018).

No México, 66% dos alunos transgêneros disseram ter sofrido bullying. Uma maneira de reduzir o risco de assédio e agressão é um arranjo que lhes permita usar o banheiro correspondente ao seu gênero auto identificado. Até o momento, não existe uma política pública ou regulamentação que promova a segurança de alunos transgêneros no ambiente escolar. Foram iniciados processos de treinamento para professores e alunos em algumas escolas particulares para aceitar o uso dos banheiros pelos alunos transexuais conforme eles se identificam. Em outros, um terceiro espaço foi criado (Corona e Mazin, 2020)..

Migrantes e refugiados podem estar particularmente em risco. No Chile, o número de imigrantes haitianos aumentou de menos de 5.000 em 2010 para 105.000 em 2017, pois as leis permitiram que os imigrantes da região obtivessem vistos na fronteira e depois solicitassem autorizações de trabalho (Charles, 2018). Os haitianos têm sido alvo de comentários racistas em público e nas redes sociais, segundo o Instituto Nacional de Direitos Humanos do Chile (INDH, 2018). Na Colômbia, o Ministério da Educação e o ACNUR estão combatendo a xenofobia contra os migrantes venezuelanos. As escolas devem ser espaços de encontro seguros para crianças, professores, pais e comunidades, onde as crianças se sintam bem-vindas e os casos de abuso possam ser denunciados (PNUD Colômbia, 2020). Na República Dominicana, as escolas costumam ser espaços de fuga da violência, deportação e assédio para alunos de ascendência haitiana (Waddick, 2020).

Vários países adotaram medidas para combater a discriminação contra afrodescendentes na educação. O Equador desenvolveu um plano nacional em 2009 para eliminar a discriminação racial e a exclusão étnica e

cultural (Anton, 2020). Em nível regional, uma campanha chamada Basta de Bullying: No te quedes callado é uma iniciativa de alta visibilidade para a prevenção do bullying patrocinada desde 2012 pelo Cartoon Network Latin America, em cooperação com a Plan International e a World Vision. A iniciativa já alcançou 60 milhões de famílias (UNESCO, 2017).

Os professores podem cometer violência física e intimidação. O castigo corporal é uma forma comum de violência física que afeta milhões de crianças em todo o mundo. A Iniciativa Global para Acabar com Todos os Castigos Corporais de Crianças observou que 10 países latino-americanos proibiram o castigo corporal em todos os ambientes (Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Costa Rica, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Peru, Uruguai e República Bolivariana da Venezuela) e 6 se comprometeram a proibi-lo (Chile, Colômbia, República Dominicana, Equador, México e Panamá). No entanto, alguns países, especialmente no Caribe, ainda permitem a prática de castigos corporais nas escolas, incluindo Antígua e Barbuda, Bahamas, Dominica, Guiana, Santa Lúcia e Suriname (Iniciativa Global para acabar con todo Castigo Corporal hacia niños y niñas, 2020).

A violência de gangues representa um problema significativo e pode levar à evasão escolar. Jovens que estão a caminho da escola correm o risco de serem alvos de gangues armadas ou de serem pegos em fogo cruzado entre a polícia e grupos armados. Em 2016, a taxa de mortes violentas em El Salvador e Honduras foi a mais alta depois da Síria, e superou as do Afeganistão e do Iraque (Theirworld, 2018). A violência de gangues dentro e ao redor das escolas é generalizada em alguns países do Caribe. A violência relacionada a gangues em uma escola secundária em Trinidad e Tobago resultou na recusa de professores a trabalhar por se sentirem inseguros devido a ameaças contra eles e alunos (*Trinidad and Tobago Guardian*, 2020).

A falta de rotas seguras e acessíveis para a escola dificulta a participação e apresenta obstáculos à inclusão, especialmente nas áreas rurais e áreas suburbanas. Na Guatemala, muitas estradas não são seguras para as meninas irem à escola; o transporte, quando disponível, é caro (Bonfil, 2020). Garantir estradas seguras para as escolas requer colaboração entre os ministérios de transportes e infraestrutura, a polícia e a comunidade. Políticas públicas para subsidiar o transporte escolar podem fomentar a inclusão. No Brasil, mais de 35.000 ônibus escolares e mais de 170.000 bicicletas foram adquiridos em dois programas nacionais entre 2008 e 2013 para apoiar o transporte de estudantes em áreas rurais (Governo do Brasil, 2014).

“

A rádio comunitária e a televisão educativa têm ajudado a alcançar alunos em áreas remotas e rurais, embora tenham tido dificuldade para alcançar os grupos mais marginalizados

”

O DESIGN UNIVERSAL É FUNDAMENTAL PARA A INCLUSÃO

A meta 4.a dos ODS reconhece a importância de instalações adequadas para alunos com deficiência para garantir a inclusão. O design universal oferece um roteiro para a criação de tais instalações. A CDPD, endossando o conceito, descreveu o design universal como “o design de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas o mais amplamente possível, sem a necessidade de adaptação ou design especializado” (Nações Unidas, 2006, p. 4). O design universal visa aumentar a funcionalidade e ser aplicável às necessidades de todos, independentemente de idade, tamanho ou habilidade. Estima-se que incorporar instalações de acesso total desde o início de uma obra aumenta o custo total em 1%, ao passo que fazer adaptações após a conclusão da obra pode aumentar o custo em 5% ou mais, dependendo das modificações (Nações Unidas, 2019).

Os sete princípios do design universal foram desenvolvidos em 1997 por um grupo de arquitetos, designers de produtos e ambientes, e engenheiros: uso equitativo para pessoas com habilidades diversas; flexibilidade de uso para acolher uma variedade de preferências e habilidades individuais; uso simples e intuitivo, independentemente da experiência, conhecimento, habilidades linguísticas ou nível de concentração do usuário; informações perceptíveis que são comunicadas de forma eficaz, independentemente das condições do entorno ou habilidades sensoriais; tolerância ao erro para minimizar as consequências de acidentes causados por ações não intencionais; baixo esforço físico; e tamanho e espaço adequados para abordagem, alcance, manipulação e uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário (Centro de Excelência em Design Universal, 2019). Seja para edifícios escolares, passarelas públicas ou aparelhos físicos, esses princípios podem ser usados para avaliar projetos existentes, orientar o processo de design e educar designers e usuários sobre as características de produtos e ambientes mais utilizáveis.

Os países da região tomaram medidas para remover barreiras físicas na educação. A Colômbia desenvolveu

normas técnicas de acessibilidade física na educação superior (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2018). El Salvador possui uma política de infraestrutura educacional que promove a remoção de barreiras físicas para pessoas com deficiência nas escolas (UNESCO e RIINEE, 2017). Após o terremoto de 2010, o Haiti estabeleceu padrões para tornar toda a reconstrução acessível a pessoas com deficiência (Banco Mundial, 2019). A Norma Nicaraguense de Acessibilidade Técnica Obrigatória e a Lei de 2011 sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incluem disposições para garantir a acessibilidade física nas escolas (Fonseca e Pfortner, 2020). No Paraguai, o Ministério da Educação e a Fundación Saraki desenvolveram um Guia de Acessibilidade Física nas Escolas que estabelece regras para garantir a acessibilidade para pessoas com deficiência física ou outras dificuldades de mobilidade (Velásquez, 2020).

No entanto, as instalações permanecem inadequadas em muitos locais. Na Jamaica, por exemplo, uma pesquisa de 41 escolas primárias e 43 secundárias, representando 10% das escolas do país, concluiu que 24% tinham rampas e apenas 11% tinham banheiros acessíveis (Gayle-Geddes, 2020). Em Honduras, as barreiras para a acessibilidade são consideradas uma das principais causas da evasão escolar precoce entre alunos com deficiência (UNESCO e RIINEE, 2017). Embora não seja específica para questões relacionadas a alunos com deficiência, uma análise com base nos resultados do TERCE 2013 concluiu que um alto percentual de alunos frequentava escolas com infraestrutura insuficiente. Foi constatado um grau considerável de desigualdade no acesso a várias partes da infraestrutura escolar, tanto em relação ao status socioeconômico do aluno quanto à localização geográfica da escola. Chile e Uruguai tiveram o menor nível de desigualdade em termos de infraestrutura escolar (UNESCO e JID, 2017).

A TECNOLOGIA PODE PROMOVER A INCLUSÃO DE GRUPOS MARGINALIZADOS

Países em toda a região aumentaram a disponibilidade de tecnologia da informação e comunicação (TIC) e dispositivos assistivos de baixo custo para ajudar alunos de grupos marginalizados a obter acesso à educação. No entanto, o acesso às TIC e a capacidade de usá-las são distribuídos de forma desigual. Por exemplo, enquanto 70% das famílias no Uruguai possuem um computador e 64% têm acesso à internet, os níveis de acesso à internet estão abaixo de 30% no Estado Plurinacional da Bolívia, Cuba e El Salvador (ITU, 2018; UNESCO, 2017). Em 11 países da região, as pessoas com deficiência têm menos probabilidade de usar a Internet do que seus

pares sem deficiência e com o mesmo nível de educação (Nações Unidas, 2018). Em Antígua e Barbuda, a diferença no uso da Internet por status de deficiência é de mais de 40 pontos percentuais (Ullmann et al., 2018).

A rádio comunitária e a televisão educacional têm ajudado a alcançar alunos em áreas remotas e rurais, embora seja muito difícil alcançar os grupos mais marginalizados. A Rádio IRFEYAL na província de Quito e Pichincha, Equador, transmite o programa educacional *El Maestro en Casa* (Professor em casa) desde 1995, bem como programas de educação, cultura, informação e entretenimento para os mais marginalizados (Rádio IRFEYAL, 2020). Na República Bolivariana da Venezuela, o Instituto Radiofónico de Fe y Alegría oferece programas de educação para adolescentes, jovens e adultos confinados (Edujesuit, 2020).

O Brasil integrou as universidades públicas em um único sistema online para combater a distribuição desigual de instituições de educação superior em todo o país. A iniciativa, lançada no início de 2015, incorpora centros de educação online e aprendizagem presencial onde os alunos podem complementar sua aprendizagem online com discussões presenciais e atividades colaborativas. Cerca de 90% dos centros estão localizados em municípios com menos de 100.000 habitantes, que anteriormente tinham pouco ou nenhum acesso às universidades (Myers et al. 2017). No Uruguai, o Plano Ceibal foi iniciado em 2007 para promover a inclusão e a equidade na educação por meio de tecnologias de apoio. Cada criança que ingressa na rede pública de educação tem acesso a um computador para uso pessoal, com conexão gratuita à internet. O Plano Ceibal também oferece programas, recursos educacionais e treinamento de professores (Plan Ceibal, 2020).

As TIC na educação frequentemente envolvem aprendizagem auxiliada por computador por meio de tablets que os alunos com deficiência podem usar. Esse tipo de tecnologia assistiva pode fazer a diferença entre a participação e a marginalização de alunos com deficiência. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, os dispositivos e tecnologias assistivas visam “manter ou melhorar o funcionamento e a independência de um indivíduo para facilitar a participação e aumentar o bem-estar geral. Eles também podem ajudar a prevenir deficiências e problemas de saúde secundários”. Dispositivos assistivos podem se referir à tecnologia de entrada (ex.: teclados adaptados e controles de entrada de computador, software de voz e de ditado) e tecnologia de saída, especialmente para alunos com deficiência visual (ex.: leitores e ampliadores de tela, impressoras 3D e anotadores em Braille). Os sistemas de comunicação alternativa e aumentativa substituem a fala. Os sistemas

de audição auxiliar melhoram a clareza do som e reduzem o ruído de fundo. Descobriu-se que essa tecnologia aumenta as taxas de graduação, pós-graduação, emprego remunerado e rendimentos acima do salário mínimo (Bouck et al., 2011). No entanto, muitas vezes ela não está disponível por falta de recursos ou não é usada de forma eficaz devido à formação insuficiente dos professores.

Globalmente, a Organização Mundial da Saúde estimou que, em países de baixa e média renda, apenas 5% a 15% daqueles que precisam de tecnologia assistiva têm acesso a ela (Hunt, 2020). A proporção de pessoas com deficiência auditiva que têm acesso à tecnologia assistiva é inferior a 10% no Haiti e no Peru (BID, 2019). A introdução e uso bem-sucedidos de TIC e tecnologia assistiva na educação inclusiva exigem sua integração com abordagens pedagógicas apropriadas empregadas por professores capacitados. Na Argentina, o Ministério da Saúde administra o cadastro nacional unificado de pessoas com deficiência, por meio do qual o acesso a tecnologias assistivas é facilitado (OMS, 2019). Conectar Igualdad, um programa lançado em 2010, oferece tecnologia assistiva para todos os centros de educação especial e para alunos com deficiência matriculados em escolas regulares e faculdades de formação de professores. Ele oferece treinamento no uso da tecnologia para alunos e professores e cria conteúdo especializado para promover a educação digital inclusiva (Ministério da Educação da Argentina, 2020). Um manual lista as tecnologias que podem ser adaptadas para alunos com diferentes tipos de deficiência visual e orienta professores sobre como usar essas tecnologias em sala de aula (Zappalá et al. 2011).

“ Globalmente, a Organização Mundial da Saúde estimou que, em países de baixa e média renda, apenas 5% a 15% daqueles que precisam de tecnologia assistiva têm acesso a ela. Abordagens inclusivas devem ser um elemento central da formação geral de professores, e não um tema especializado ”

CONCLUSÃO

As escolas na América Latina e no Caribe avançaram, mas ainda precisam enfrentar grandes obstáculos se quiserem se tornar verdadeiramente inclusivas. A segregação, especialmente com base na renda, permanece alta, e a redução da desigualdade tem sido limitada demais para afetar a segregação residencial. A migração e o deslocamento em grande escala aumentaram o desafio. Os esforços para introduzir a educação intercultural e bilíngue em toda a região, por mais louváveis e eficazes que tenham sido, não têm alcance suficiente, uma vez que foram direcionados às comunidades indígenas e não foram integrados às escolas destinadas à população majoritária.

Ambientes de aprendizagem e etos escolar inclusivos são essenciais para garantir que todos os alunos prosperem na educação. Existem exemplos claros de movimentos em direção à inclusão, por meio da adaptação de processos, promoção da colaboração entre dirigentes escolares e professores e desenvolvimento de pedagogias que levam em consideração as necessidades de todos os alunos. Mas os alunos geralmente não têm o apoio de que precisam para ter sucesso na educação. Muitas escolas não são seguras ou acessíveis, enquanto grande parte da infraestrutura dos edifícios escolares não atende aos padrões. São necessárias estratégias mais proativas para combater o bullying e a violência escolar, que levam à exclusão. As plataformas de ensino a distância e os dispositivos assistivos de baixo custo têm potencial para alcançar os alunos mais marginalizados, mas muitas vezes não estão disponíveis devido à falta de recursos ou não são usados de forma eficaz devido à falta de formação de professores.

Uma professora ajuda as crianças a montar um quebra-cabeça em um centro integrado de desenvolvimento da primeira infância em Coyhuaruma, uma comunidade rural indígena Quechua a cerca de 20 quilômetros da cidade de Pocoata, na Bolívia. O centro oferece atividades educacionais e serviços de nutrição e saúde para crianças de 2 a 5 anos. Os pais também recebem no centro capacitação em saúde, higiene, nutrição e direitos da criança para cuidar melhor de seus filhos.

CRÉDITO: UNICEF/UNI7787/Pirozzi



CAPÍTULO

7

Estudiantes, pais e
comunidades



CAPÍTULO 7: ESTUDANTES, PAIS E COMUNIDADES

Estudantes, pais e comunidades podem promover, mas também se opor, à educação inclusiva.

- As práticas consideradas inclusivas em algumas comunidades podem ser vistas por outras como contribuindo para a exclusão. No Peru, algumas comunidades rurais defendem a priorização do espanhol e rejeitam o bilinguismo.
- Nos países caribenhos de língua inglesa, onde os meninos ficam para trás, algumas estratégias envolvem aumentar a segregação por meio da criação de salas de aula não-mistas; outras envolvem o desenvolvimento de cartilhas de alfabetização baseados em gênero para a escola primária.

A participação da comunidade pode reforçar o sentido de identidade, pertencimento e solidariedade.

- O conhecimento dos pais obtido por meio de grupos como os conselhos locais de educação da Argentina, os conselhos escolares do Estado Plurinacional da Bolívia e de Cuba, os comitês de educação da Guatemala, as associações de pais e professores da Jamaica e os conselhos escolares do México para a participação social, podem apoiar as práticas dos professores e melhorar os ambientes de aprendizagem. Mas os próprios pais podem ser marginalizados ou desfavorecidos.
- Por meio de campanhas de defesa e conscientização, organizações não governamentais e da sociedade civil podem promover a responsabilização para incentivar as escolas e as autoridades a atender os padrões. Exemplos incluem campanhas contra a homofobia e a transfobia no Brasil e contra a xenofobia na Costa Rica.

Respostas coletivas são necessárias para combater o preconceito e a discriminação.

- Os jovens encarcerados acumulam as desvantagens de experiências escolares anteriores, de um autoconceito negativo e de baixas expectativas dos professores. Um programa de integração comunitária no Uruguai trabalha com jovens encarcerados seis meses antes e três meses depois de sua libertação para identificar recursos e facilitar a continuidade da educação.
- A questão do gênero se combina com a pobreza, a etnia e a localidade para agravar a desvantagem e seu impacto na educação. As meninas têm maior probabilidade de se envolver em tarefas domésticas e de cuidado, casar ou ter filhos cedo e sofrer violência intrafamiliar, estupro e violência sexual. Organizações de base na Nicarágua trabalham na interseção de gênero e deficiência, oferecendo educação sexual abrangente e treinamento em como responder à violência de gênero.
- As organizações da sociedade civil podem se encontrar em extremos opostos dos debates sobre a inclusão. No Peru, alguns grupos alegaram que um currículo nacional baseado em gênero alterava os valores familiares, mas a Suprema Corte anulou uma tentativa de bani-lo após uma campanha de apoio conduzida por organizações da sociedade civil. No Brasil, organizações fizeram uma campanha exitosa para remover referências a gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação.
- No México, uma lei reconhece o direito de preservar e enriquecer as línguas nativas e garante o acesso à educação bilíngue e intercultural. No entanto, algumas comunidades relutam em aprender sobre as culturas e as línguas indígenas, temendo que uma identificação mais próxima com a cultura indígena as deixe vulneráveis à discriminação. Organizações comunitárias fortalecem as iniciativas que promovem a revitalização linguística e cultural em face dessa relutância.
- O apoio comunitário ajuda a incluir pessoas que estão em trânsito. Na Guiana, parceiros não governamentais, em colaboração com autoridades educacionais locais, mobilizaram voluntários para realizar uma iniciativa comunitária de ensino de inglês como segunda língua para crianças venezuelanas. Em Trinidad e Tobago, onde o acesso à escola para crianças refugiadas e migrantes não é garantido, as organizações não governamentais oferecem educação credenciada por meio de suporte online e presencial.

As comunidades lutam para superar as barreiras à inclusão de alunos com deficiência.

- Na Argentina, mais de 150 organizações de pessoas com deficiência pertencem à coalizão guarda-chuva Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, que publicou manuais de educação inclusiva para três províncias.
- Na Nicarágua, a Associação de Programas de Educação Comunitária Integral, em aliança com os governos locais, tem sido fundamental na promoção da participação de pessoas com deficiência nas estruturas comunitárias existentes.
- No Paraguai, organizações de pessoas com deficiência participam da Comissão Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem um papel de formular políticas e exerce influência sobre as políticas de educação.

A participação da comunidade na educação é um passo essencial para a inclusão.....	97
A participação ampla na educação promove a inclusão.....	97
Estudantes, pais e comunidades precisam resistir à discriminação e ao preconceito estruturais.....	99
As crenças prevalecentes sobre a igualdade de gênero e a orientação sexual muitas vezes prejudicam a educação inclusiva.....	100
As comunidades apoiam o direito à educação dos povos indígenas e afrodescendentes.....	102
Migração e deslocamento exigem cooperação da comunidade para apoiar a inclusão.....	103
Organizações comunitárias pressionam pelos direitos educacionais de alunos com deficiência.....	104
Conclusão.....	106

“

Sociedades inclusivas requerem transformação social e política para criar um contexto em que todos respeitem os direitos dos outros e acreditem na realização do potencial de todos

”

Avanços rumo à inclusão têm sido, em alguns casos, o resultado de esforços de líderes pedagógicos e educacionais inspiradores e comprometidos que trabalham para quebrar as barreiras da discriminação e empoderar grupos vulneráveis. Em outros casos, resultaram da atuação de grupos com o objetivo de denunciar os responsáveis pela negligência sistemática de suas necessidades, ou de campanhas para combater as injustiças sofridas por terceiros.

Um movimento em direção à inclusão, no entanto, não pode ser sustentado apenas por meio de intervenções de especialistas ou mobilização de ativistas. As sociedades precisam abraçar a inclusão como uma meta. Todos precisam contribuir - no pátio da escola, nas reuniões do comitê de gestão escolar, durante as eleições locais e nacionais. Sociedades inclusivas exigem transformação social e política para criar um contexto em que todos respeitem os direitos dos outros e acreditem na realização do potencial de todos. Essa transformação requer

participação ativa, não a recepção passiva de instruções e orientações.

Os esforços para construir sistemas de educação inclusiva podem ser facilmente prejudicados por certos comportamentos em relação a grupos vulneráveis, que podem ser o produto de preconceitos inconscientes e praticados sem reflexão. As crianças podem excluir colegas desfavorecidos por meio de piadas ou agressão intencional. Os pais podem bloquear os esforços para formar salas de aula inclusivas, seja porque pertencem a um grupo privilegiado e não querem que o progresso de seus filhos seja afetado negativamente ou porque acreditam que as necessidades especiais de seus filhos ou da comunidade são mais bem atendidas por meio de serviços educacionais separados. As organizações de base estabelecidas para proteger os direitos das crianças vulneráveis podem constituir um obstáculo para tornar os sistemas regulares inclusivos, não importando se as tentativas de preservar o status quo resultam de

convicção ou interesse próprio. Este capítulo discute como as atitudes e comportamentos dos alunos, pais e comunidades podem mudar o equilíbrio a favor ou contra a inclusão na educação.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO É UM PASSO ESSENCIAL PARA A INCLUSÃO

A desigualdade estrutural na distribuição de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos tem sido uma característica perene das sociedades latino-americanas e caribenhas, incluindo a distribuição de oportunidades de aprendizagem e participação na educação. Os fatores que levam à exclusão são antigos e estão profundamente enraizados nas normas e práticas culturais. A participação representativa na educação beneficia todos os alunos e comunidades (Jeynes, 2003; Mager e Nowak, 2012), mas os grupos marginalizados são frequentemente excluídos.

Aumentar a participação da comunidade na educação é fundamental para combater a discriminação estrutural e prevenir a reprodução da desigualdade e da exclusão. As comunidades englobam uma ampla gama de atores com o potencial e o direito de participar dos processos de deliberação e tomada de decisões educacionais. Elas são altamente heterogêneas; o termo “comunidade” pode ter sido originalmente ligado a parentesco e localidade, mas evoluiu para incluir elementos étnicos, linguísticos, históricos e simbólicos que unem as pessoas. As comunidades variam muito em tamanho e podem ser incluídas, ou sobrepostas, em outras comunidades.

As comunidades também podem ter posições divergentes sobre a educação. As práticas consideradas inclusivas para algumas comunidades podem contribuir para exacerbar a exclusão e a segregação em outras. Surgem divergências em termos de deficiência, etnia ou sexo. No Peru, algumas comunidades rurais defendem a priorização do espanhol e rejeitam o bilinguismo, enquanto outras exigem uma educação mais alinhada com a realidade local, com professores locais que dominam a língua nativa dos alunos e valorizam o conhecimento e as tradições locais (Montero e Uccelli, 2020). Em países caribenhos de língua inglesa, os meninos têm atraso de aprendizagem e são

“ É responsabilidade dos governos equilibrar posições, oportunidades e recursos para estimular a participação de todos os grupos na educação ”

mais propensos a abandonar a escola mais cedo, o que levou à adoção de estratégias escolares que aumentam a segregação, como a criação de salas de aula para alunos do mesmo sexo (Conselho de Ensino da Jamaica, 2015). Mas outras abordagens visam a combater as barreiras estruturais que reforçam a segregação sexual nos currículos, como o desenvolvimento de manuais baseados em gênero para melhorar o desempenho de alfabetização de meninos e meninas no ensino fundamental (USAID e Ministério da Educação da Jamaica, 2014).

Dada a natureza política da participação comunitária na educação, são necessários mecanismos mais fortes para garantir que várias vozes sejam ouvidas, para que um consenso seja alcançado e para realizar uma ação coletiva. Em última análise, a questão da participação comunitária na educação é uma “questão de definir o conhecimento de quem e os valores de quem terão predomínio nos setores da educação” (Bray, 2003, p. 32). É responsabilidade dos governos equilibrar posições, oportunidades e recursos para incentivar a participação na educação de todos os grupos, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados ou vistos como objetos de caridade ao invés de detentores de direitos (López e Vargas, 2019; Vargas, 2014).

A participação ampla na educação promove a inclusão

A participação de pais e alunos na educação melhora o aproveitamento na aprendizagem, a frequência e o etos escolar (Mager e Nowak, 2012; Sheldon, 2007; Van Voorhis et al., 2013). A participação dos alunos na gestão e tomada de decisões da escola tem sido associada a impactos positivos na saúde e bem-estar dos alunos (Arguedas, 2010; Furlong et al., 2003; OCDE, 2003), bem como ao desenvolvimento de habilidades sociais, de cidadania e de liderança que vão além do ambiente escolar e são essenciais para a vida futura dos alunos. A participação dos alunos também pode melhorar a elaboração do currículo, aumentar o envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem, criar oportunidades para fortalecer o papel das escolas e promover o desenvolvimento da comunidade (Levitan e Johnson, 2020; Yamashita et al., 2010). A participação comunitária reforça o sentido de identidade, pertencimento e solidariedade entre alunos, pais, professores e funcionários da educação. A participação comunitária pode ajudar a empoderar os membros da comunidade, aumentar a responsabilização e fornecer serviços de educação complementar (Williams et al., 2020)

As comunidades podem ser empoderadas por meio da democratização da educação, mobilização da comunidade e inclusão de vozes que muitas vezes são deixadas de lado na tomada de decisões. Alguns países formalizaram

“ Em Honduras, o Programa de Educação Comunitária integra pais em associações de educação, que também podem contratar professores e controlar os fundos que o governo fornece para seus salários ”

a participação de grupos em risco de exclusão na tomada de decisões educacionais, estabelecendo mecanismos de representação. Na Argentina, os representantes dos povos indígenas participam dos órgãos responsáveis pela elaboração da estratégia de Educação Intercultural Bilíngue, conforme determina o artigo 53 da lei geral de educação (Mato, 2020). Na Nicarágua, a lei de 2011 sobre os direitos das pessoas com deficiência permite que as pessoas com deficiência sejam representadas em políticas para promover a igualdade e a inclusão social em ambientes educacionais (Fonseca e Pförtner, 2020).

Os países podem aproveitar o conhecimento dos pais para apoiar as práticas dos professores e melhorar os ambientes de aprendizagem. Os exemplos incluem os conselhos escolares da Argentina, os conselhos escolares do Estado Plurinacional da Bolívia e de Cuba, os conselhos de educação da Guatemala, as associações de pais e professores da Jamaica e os conselhos escolares do México para a participação social. Em Honduras, o Programa de Educação Comunitária integra pais em associações de educação, que também podem contratar professores e controlar os recursos fornecidos pelo governo para pagar os salários dos professores (Souto et al., 2015). Porém, embora a participação dos pais possa ajudar a promover os interesses das crianças marginalizadas na educação, organizar essa participação costuma ser um desafio, pois os próprios pais podem ser marginalizados ou sofrer desvantagem em termos de tempo, distância e língua.

Na Guatemala, o programa de alimentação escolar é obrigatório por lei para promover uma maior participação dos pais na gestão escolar (Ministério da Educação da Guatemala, 2019). Desde a sua implementação, 100.000 pais e outros membros da comunidade educacional têm participado ativamente por meio de organizações que recebem fundos do Ministério da Educação para fornecer refeições, 50% das quais devem ser produzidas na comunidade (Congresso da Guatemala, 2017; Mazariegos, 2020). Além disso, o programa cria oportunidades para fazer com que a educação e as escolas impulsionem o empoderamento da comunidade e o desenvolvimento inclusivo.

O envolvimento dos alunos também foi institucionalizado na região. Na Argentina, uma lei de 2013 permite o estabelecimento e operação de centros estudantis na educação secundária e superior (Senado e Câmara dos Deputados da Argentina, 2013). Na Costa Rica, administrações estudantis oferecem uma plataforma para que os alunos aprendam e exerçam uma cidadania responsável e transformadora com base em valores democráticos e direitos humanos (Ministério da Educação Pública da Costa Rica, 2020). Os Congressos Nacionais de Crianças por uma Educação Inclusiva do Uruguai, organizados pela Rede Mandela de Escolas e Jardins de Infância Inclusivos, permitem que os alunos tornem visíveis suas necessidades e potencial por meio de discussões e propostas (Rádio Uruguai, 2018; Administração Nacional da Educação Pública do Uruguai, 2019). O Parlamento Jovem do MERCOSUL visa criar oportunidades para que alunos do ensino médio expressem suas opiniões sobre temas educacionais como educação inclusiva, gênero, juventude e mundo do trabalho, cidadania, participação, educação em direitos humanos e integração latino-americana (Parlamento do MERCOSUL, 2020).

Por meio de ativismo, campanhas de conscientização, workshops e treinamento, organizações não governamentais (ONGs), organizações da sociedade civil (OSCs) e associações intergovernamentais promovem a responsabilização para incentivar escolas e autoridades a cumprir normas e atender às necessidades e expectativas da comunidade. O Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação concluiu que a educação de alunos em confinamento teria sido muito mais precária sem a participação ativa de indivíduos, instituições acadêmicas, ONGs e organizações intergovernamentais (Conselho de Direitos Humanos, 2009). No Chile, a ONG Leasur defende os direitos das pessoas privadas de liberdade e oferece orientação a provedores de educação não formal para pessoas encarceradas (Leasur, 2018).

Campanhas de sensibilização contra a homofobia e transfobia têm sido realizadas pelas Nações Unidas, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e por OSC nacionais, por exemplo na Argentina (Campaña Visibilizar), Brasil (Deixe seu preconceito de lado - respeite as diferenças), Colômbia (Por el respeto de la libertad sexual y de género) e México (Campaña contra la homofobia y por la inclusión) (IACHR, 2018). Campanhas para gerar empatia e neutralizar discursos xenófobos têm sido empreendidas no Brasil (Histórias em Movimento) (UNFPA Brazil, 2019), Colômbia (Somos Panas Colombia) (ACNUR, 2017), Costa Rica (Países Hermanos) (R4V, 2019b), Equador (Abrazos que Unen) (ACNUR, 2019a), Panamá (Somos lo Mismo) (ACNUR, 2019b) e Peru (Tu Causa es mi Causa) (ACNUR, 2018). ONGs internacionais, como a

Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação e o Conselho Internacional de Educação de Adultos, defendem a educação inclusiva (CLADE, 2020; ICAE, 2020). A Associação Internacional de Famílias pela Diversidade Sexual tem representantes em 18 países da América Latina e Caribe (FDS, 2020).

Os afrodescendentes começaram a participar do desenvolvimento da etnoeducação no Equador na década de 1980, liderados por intelectuais e ativistas afro-equatorianos interessados em documentar e compreender o conhecimento dos idosos (Antón, 2020). Posteriormente, o movimento social afro-equatoriano exigiu que o Estado proporcionasse uma educação alinhada às realidades socioculturais e geográficas da comunidade, protegida por direitos coletivos. Em 2016, o Ministério da Educação reconheceu a educação afro-equatoriana e implementou um programa coordenado e monitorado pela Secretaria do Sistema de Educação Intercultural Bilíngue (Ministério da Educação do Equador, 2016, 2017).

Algumas OSCs oferecem serviços de educação em comunidades rurais ou isoladas que os governos não alcançam, como Fe y Alegría no Estado Plurinacional da Bolívia, Peru e República Bolivariana da Venezuela (Fe y Alegría, 2020). As estações de rádio de educação comunitária transmitem conteúdo e aulas para áreas remotas na América Latina e no Caribe. Os programas de retenção na educação secundária e a transição da escola para o trabalho promovem a equidade. A OSC Cimientos, por exemplo, trabalha para melhorar a qualidade da educação e a transição da escola para o trabalho para jovens vulneráveis na Argentina, Colômbia e Uruguai (Cimientos, 2020).

Em áreas carentes, a sociedade civil às vezes intervém para ajudar a preencher lacunas na oferta pública, como no caso dos Centros Comunitários de Educação Pré-escolar em Honduras (OEA, 2018). Esses esforços podem ajudar a complementar o apoio governamental, mas apresentam riscos: por exemplo, os provedores da sociedade civil podem retirar-se de certas localidades, deixando as comunidades sem serviços, ou os provedores podem ter suas próprias missões, que precisam ser harmonizadas com o objetivo de atender às necessidades das comunidades que atendem.

ALUNOS, PAIS E COMUNIDADES PRECISAM RESISTIR À DISCRIMINAÇÃO E AO PRECONCEITO ESTRUTURAIS

As práticas de discriminação e exclusão nos sistemas escolares refletem padrões mais amplos de exclusão social. Estereótipos e preconceitos têm raízes profundas em noções socialmente construídas sobre o que é desejável ou normal, e estão enraizados nas regulamentações, práticas e mentalidades dos membros da comunidade escolar. Eles têm um impacto significativo no acesso, reconhecimento, participação e oportunidades de aprendizagem para grupos desfavorecidos marginalizados pela pobreza, migração, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero e encarceramento, entre outras questões (Caixa 7.1).

A mudança da representação social excludente e a promoção da inclusão exigem respostas coletivas que envolvam a alteração de práticas linguísticas, sociais e pedagógicas e o desenvolvimento de regulamentos institucionais adequados. É necessário aumentar a consciência sobre “as consequências da combinação de dois ou mais sistemas de discriminação que favorecem a construção de diferentes camadas de desigualdade e a crescente deterioração das condições de vida das pessoas expostas a tais riscos” (EACDH, 2017, p. 3). Por exemplo, na Guatemala, a interseção de desvantagens aumenta a exclusão de meninas indígenas rurais e mulheres com deficiência (EACDH Guatemala, 2018; Reyes, 2019).

O desligamento da escola é uma experiência multidimensional e gradual que afeta negativamente as trajetórias de educação dos alunos e pode resultar no abandono escolar precoce. Tais resultados surgem de vários fatores interligados, incluindo aqueles relacionados a condições individuais, como a pobreza (Caixa 7.2), bem como aqueles relacionados a características do sistema educacional, como currículos irrelevantes e um descompasso entre as condições econômicas e culturais das comunidades. Quaisquer que sejam os fatores, as atitudes dos colegas, pais, membros da comunidade e professores são cruciais para a inclusão; elas podem ser fundamentais para perpetuar a discriminação ou para lutar contra ela.

“ As práticas de discriminação e exclusão nos sistemas escolares têm um impacto significativo no acesso, reconhecimento, participação e oportunidades de aprendizagem para grupos desfavorecidos ”

CAIXA 7.1:**Jovens privados de liberdade precisam estar conectados à comunidade para continuar sua trajetória educacional**

Os esforços para garantir a integridade e continuidade das trajetórias educacionais de jovens privados de liberdade precisam considerar o contexto de confinamento e o estigma resultante para cada indivíduo, bem como as desvantagens acumuladas devido a deficiências nas experiências anteriores de escolaridade, autoconceito negativo e baixas expectativas por parte dos professores (Sanhueza, 2020). A participação dos pais pode ser comprometida se os centros de detenção forem muito remotos para serem visitados ou se a administração do centro a desencorajar por razões de segurança (Delgado de Mejía, 2020, Scarfó e Aued, 2020).

O encarceramento dificulta a possibilidade de vínculo com a comunidade, que é um fator crucial para garantir a continuidade da educação quando os alunos deixam a detenção. Construir uma ponte entre os alunos e a comunidade requer ligações interinstitucionais entre várias agências e atores. O Programa de Integração Comunitária no Uruguai foi elaborado para abordar esse problema, trabalhando com jovens encarcerados por seis meses antes de sua libertação e três meses depois. Os educadores auxiliam na identificação e viabilização de recursos e serviços, atuando como elo com os ambientes familiar e comunitário, viabilizando a reinserção e a continuidade escolar. No entanto, algumas autoridades e partes interessadas dizem que o programa não tem pessoal suficiente para entregar os resultados esperados (Baleato, 2020).

As crenças predominantes sobre igualdade de gênero e orientação sexual muitas vezes prejudicam a educação inclusiva

A paridade de gênero na participação e conclusão da educação há muito foi alcançada na maioria dos países da América Latina e do Caribe no ensino fundamental, mas a região apresenta disparidade considerável em detrimento dos homens no ensino médio e superior. No desempenho de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, os meninos superam as meninas em matemática, as meninas superam os meninos em leitura e escrita e observa-se paridade em ciências (UNESCO, 2016a).

Os papéis de gênero e as expectativas sociais podem influenciar o desligamento da escola, dependendo do contexto sociocultural. Uma cultura de masculinidade tóxica nos países caribenhos de língua inglesa leva os alunos do sexo masculino a se recusarem a obedecer às normas da escola. Trabalhar duro na escola é considerado um atributo feminino, então os meninos que fazem

CAIXA 7.2:**A escolha da escola pelos pais promove a segregação escolar e dificulta a coesão social**

A interação entre alunos em escolas socialmente diversas é fundamental não apenas para o desenvolvimento das redes sociais e habilidades interculturais dos alunos, mas também para erradicar o preconceito e as práticas discriminatórias na educação e na sociedade em geral. Por outro lado, a segregação escolar reproduz a desigualdade e reduz a coesão social.

Altos níveis de segregação socioeconômica escolar na região, especialmente no Chile, México e Peru, significam que os alunos interagem principalmente com colegas de status semelhante. Escolas socialmente diversas, além de um objetivo desejável em si, também estão associadas a melhores resultados de aprendizagem (Kruger, 2019). Uma análise baseada no TERCE 2013, uma pesquisa de desempenho de aprendizagem, mostra que a associação entre um índice de nível socioeconômico e o desempenho acadêmico foi maior no nível da escola do que no nível do aluno. Especificamente, um aumento de uma unidade no índice escolar de nível socioeconômico foi associado a um aumento de até 60 pontos no desempenho acadêmico do aluno (dependendo da série, matéria e país), ao passo que um aumento de uma unidade no índice de nível socioeconômico do aluno foi associado a um aumento de até 41 pontos no desempenho acadêmico do aluno (UNESCO, 2016a).

As políticas de escolha de estabelecimento escolar contribuem para a segregação escolar. Elas resultam em uma qualidade escolar cada vez mais desigual e na desigualdade de acesso a escolas melhores. No Chile, décadas de políticas voltadas para o mercado fortaleceram a estratificação socioeconômica (Elacqua, 2012), com as escolas se tornando ainda mais segregadas do que os bairros dos alunos (Valenzuela et al., 2013). As famílias mais ricas se restringem a escolas de elite homogêneas em termos socioculturais; a classe média evita escolas públicas e não seletivas, associando-as a comportamentos de risco; e algumas das famílias mais pobres não veem a escolha da escola como a chave para evitar riscos sociais e, portanto, matriculam seus filhos nas escolas locais (Bellei et al., 2018a). A agenda política do país mudou recentemente para corrigir a desigualdade e a segregação, promulgando leis como a Lei de Subsídio Escolar Preferencial, a Lei de Inclusão Escolar, a Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional de Professores (Valenzuela e Montecinos, 2017) e a nova Lei de Educação Pública (Bellei et al., 2018b).

isso são estigmatizados e penalizados (Clarke, 2020; Plummer, 2010). Como foi constatado na Jamaica, os meninos muitas vezes são expulsos da educação formal e afastados de um reengajamento bem-sucedido devido a noções de masculinidade e expectativas sociais de que os meninos devem trabalhar, ganhar dinheiro e

sustentar suas famílias; baixas expectativas em relação a seu desempenho acadêmico; e a presença de gangues e atividades lucrativas de gangues (Clarke, 2020).

A evasão escolar das meninas tende a estar relacionada à expectativa de que elas participem no trabalho doméstico e de prestação de cuidados – não remunerados ou remunerados – ou à gravidez e casamento precoces, que são mais comuns nas áreas rurais e entre os povos indígenas (Bonfil, 2020). Na Guatemala, a taxa de emprego de crianças indígenas, de 27%, é quase o triplo de seus pares não indígenas, de 10% (Prado, 2015). No México e na Guatemala, a questão de gênero se intersecta com as questões de etnia e pobreza, exacerbando a marginalização e fazendo com que as meninas indígenas fiquem para trás na educação (Bonfil, 2020).

A violência de gênero relacionada à escola afeta a frequência, o desempenho e a conclusão escolar. Na zona rural do Peru, o assédio e a violência afetam as trajetórias educacionais de meninas e mulheres jovens (Montero e Uccelli, 2020). Na Guatemala, a exclusão de meninas indígenas da escola pode ser causada por violência intrafamiliar, social e comunitária, e a maioria dos crimes é contra meninas. Tanto para meninos quanto para meninas, a faixa etária mais afetada por infrações penais é de 16 a 17 anos. Na Guatemala, o estupro e a agressão sexual estão entre os tipos de violência infantil mais recorrentes, sendo as crianças entre 13 e 15 anos as mais vulneráveis (Verde y Azul et al., 2017). Organizações de base na Nicarágua trabalham na interseção de gênero e deficiência, oferecendo educação sexual abrangente e capacitação em respostas à violência de gênero relacionada à deficiência (Romero, 2020).

Preconceitos relacionados à orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero são comuns. Estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (LGBTI) estão mais expostos à violência. As consequências incluem baixo desempenho acadêmico, bem como a evasão escolar para escapar do estigma, intimidação e discriminação (UNESCO, 2015). As leis de identidade de gênero em vários países garantem o direito das pessoas de serem tratadas de acordo com sua identidade autopercebida e de terem um registro de identidade

“ Uma cultura de masculinidade tóxica em países caribenhos de língua inglesa leva os estudantes do sexo masculino a se recusarem a cumprir as normas escolares ”

adequado. No entanto, o contexto escolar é percebido como um dos mais hostis, e o assédio verbal, a violência psicológica e a violência física são mais prováveis de ocorrer na escola (Kosciw e Zongrone, 2019). Para muitos alunos, a realidade ameaçadora da escola é agravada pela rejeição da família, o que afeta negativamente a autoestima, o estado de saúde e o ajustamento social (Ryan et al., 2009; Ryan et al., 2010).

O machismo e a homofobia permeiam as escolas e sociedades da região. Os governos e a sociedade têm o dever de dismantelar as estruturas de discriminação para alcançar a justiça social e sistemas de educação inclusivos. As OSCs têm desempenhado um papel ativo no apoio ou oposição aos esforços para abordar as questões de identidade e expressão de gênero na educação. Talvez o caso mais conhecido tenha sido no Peru, onde uma mudança na direção de um currículo nacional baseado em gênero levou a manifestações e disputas legais em 2016. Sob o slogan “Não mexa com meus filhos”, grupos como a Coordenação Nacional Pró-Família e País em Ação exigiram a eliminação da abordagem de igualdade de gênero na educação pública, rotulando-a de “ideologia de gênero” e alegando que ela corrói os valores familiares e promove o “recrutamento homossexual”. Alguns legisladores endossaram essas afirmações, mas intervenções de agências internacionais, OSCs, grupos feministas e do governo influenciaram uma decisão da Suprema Corte em 2019, declarando que as alegações eram infundadas (Muñoz, 2020).

Organizações no Brasil, Colômbia e Equador também fizeram campanha contra iniciativas que visam integrar a abordagem de gênero e incluir a educação sexual abrangente nos currículos nacionais. No Brasil, tais grupos conseguiram retirar referências a gênero e orientação sexual da proposta inicial do Plano Nacional de Educação em 2014. Eles se mobilizaram nas ruas e por meio de plataformas virtuais (como CitizensGo) e redes sociais contra a “ideologia de gênero” nas leis e políticas nacionais de educação (Moreira e César, 2019; Pina, 2017). Um movimento chamado Escola sem Partido apresentou projetos de lei que defendiam a proibição da educação sexual e perspectivas críticas na história e nas ciências sociais, rotulando-as de “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica” (Moreira e César, 2019).

Na Colômbia, pais e um membro do parlamento fundaram o movimento Estandarte da Família, que se opõe à inclusão da “ideologia de gênero” nos currículos e à disseminação de cartilhas de educação sexual pelo Ministério da Educação (Martínez, 2017). No Equador, protestos semelhantes levaram à exclusão de projetos de artigos contendo definições que tratam da autodeterminação sexual e de gênero, identidade

“

Organizações no Brasil, Colômbia e Equador também realizaram campanhas contra a adoção da abordagem de gênero e inclusão de educação sexual abrangente nos currículos nacionais

”

de gênero e orientação sexual da Lei Orgânica para a Erradicação da Violência de Gênero contra a Mulher de 2018 (El Universo, 2017).

No entanto, a sociedade civil também tem defendido os direitos dos estudantes LGBTI. No México, a Associação para Crianças Transgêneros tem se concentrado em seu reconhecimento social, por exemplo, por meio da escolha do nome, segurança e respeito na escola, espaços de socialização e documentos que refletem sua identidade. A falta de conhecimento dos professores e diretores sobre crianças com uma identidade de gênero diferente resulta no uso inflexível de regras obrigatórias para diferenciação de atividades e roupas para meninos e meninas, uma atitude que condena a não-conformidade de gênero dos alunos, e na ausência de protocolos de integração de alunos transgêneros na comunidade escolar. Em 2019, a Associação propôs um protocolo com medidas voltadas para escolas, alunos e pais. O protocolo foi adotado por algumas escolas particulares com alunos transgêneros na Cidade do México (Corona e Mazín, 2020).

A Rede Ibero-americana de Educação LGBTI, uma plataforma de organizações que promovem o respeito aos direitos humanos, desenvolve ações para melhorar o clima escolar de professores e alunos, propondo e promovendo leis e políticas que institucionalizam os direitos humanos na educação a partir da perspectiva da diversidade sexual e de gênero (Rede Ibero-americana de Educação LGBTI, 2020). A Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos aprovou resoluções de apoio a estudantes LGBTI, e foi estabelecido um cargo de relator e um grupo central para questões LGBTI (CIDH, 2020; OEA Grupo Central LGBTI, 2016). No MERCOSUL, foi estabelecido um espaço de trabalho dedicado, na forma de comissão permanente, no âmbito da Reunião de Altas Autoridades dos Ministérios de Direitos Humanos e Relações Exteriores do MERCOSUL e Estados Associados (MERCOSUR RAADH, 2020).

As comunidades apoiam o direito dos povos indígenas e afrodescendentes à educação

O racismo e a discriminação contra povos indígenas e afrodescendentes são persistentes e generalizados em toda a região. Um legado comum do colonialismo e da violência simbólica pode ser encontrado em currículos abertos e ocultos, que reproduzem estigmas e desvalorizam o conhecimento e a cultura indígena e afrodescendente. Como resultado, as experiências de educação, como aquelas que podem ser derivadas por meio da *minga*, um sistema de serviço comunitário, ou *cabildos*, um tipo de encontro comunitário, são subestimadas e não vistas como conhecimentos válidos (González, 2011).

Em resposta à pressão de organizações e movimentos indígenas e afrodescendentes pela valorização da diversidade como um pré-requisito para a educação inclusiva, os sistemas de educação promulgaram legislações para promover a educação intercultural, indígena e etnoeducativa. No entanto, a implementação está pendente, com processos em estágios diferentes em toda a região. O racismo prejudica as tentativas de integrar a interculturalidade. Cor da pele, traços fenotípicos, habilidades linguísticas e origem estrangeira são causas de discriminação (Antón, 2020; CIDH, 2015; Mato, 2020).

A participação social e comunitária dos povos indígenas tem assumido várias formas nos países da região. Uma abordagem abrangente pode ser encontrada na transformação da educação do Estado Plurinacional da Bolívia, que visou a implantar um sistema educacional descolonizante, plurinacional e descentralizado, a partir da Lei da Reforma Educacional de 1994, posteriormente substituída pela Lei de Educação Avelino Siñani - Elizardo Pérez 2010, que destaca o papel da participação da comunidade na educação intracultural, intercultural e multilíngue. Os Conselhos de Educação dos Povos Indígenas são órgãos de participação social, essencialmente conselhos escolares, formados por pais e autoridades locais, que desempenham um papel fundamental na construção de currículos regionalizados e na seleção de professores de línguas indígenas. No entanto, existe a preocupação de que alguns conselhos possam não estar cumprindo seu papel (Pérez, 2020). No Brasil, o Programa Nacional de Territórios Etnoeducativos estabeleceu uma política nacional de educação indígena, implementada em cada território por uma comissão gestora formada por representantes dos grupos indígenas envolvidos, além de representantes da Fundação Nacional do Índio, das secretarias de educação municipais e estaduais, ONGs e do Ministério da Educação (Rolon e Figueiredo Vleira, 2020).

No Panamá, cerca de 4,5% dos alunos se autodeclararam indígenas (UNESCO, 2016b). Cerca de 47% da população indígena vive em *comarcas*, que são territórios indígenas autônomos que abrangem 22% do país, autogovernados por meio de um Congresso ou Conselho Indígena. Os povos indígenas também participam ativamente do desenvolvimento da educação nessas áreas (Loizillion, 2020). Ainda assim, em 2014, as taxas de frequência na educação secundária nas *comarcas* variou entre 46% e 57%, bem abaixo da média nacional (80%) (Controladoria Geral do Panamá, 2014).

En algunos casos, los estudiantes indígenas y sus organizaciones intervienen en foros educativos. En el Perú, Tinkuy, que significa "encuentro" en quechua, es una gran asamblea de alumnos y alumnas de sexto grado de diferentes grupos indígenas y comunidades afroperuanas. Desde 2012 se reúnen una vez al año en Lima para intercambiar experiencias, visiones del mundo y valores de la diversidad cultural. Esta asamblea también ofrece al alumnado la oportunidad de expresar sus aspiraciones y demandas sobre la educación que desean (Ministerio de Educación del Perú, 2019; UNESCO, 2019b). La Federación Mapuche de Estudiantes de Chile se ha comprometido a revitalizar la lengua indígena y facilitar la participación del pueblo mapuche en las universidades y organizaciones estudiantiles (Ortiz-Velosa e Arias-Ortega, 2019).

Embora na maioria das comunidades o monolinguismo seja a norma, existem iniciativas orientadas para a revitalização da língua e da cultura em toda a região. Na Guatemala, a Associação de Centros Educacionais Maias promove as línguas indígenas por meio da produção de textos maias desde 1993 (Associação de Centros Educacionais Maias, 2015), um esforço que ganhou impulso a partir do Acordo de Generalização da Educação Bilíngue (Ministério da Educação da Guatemala, 2004). No México, a Lei Geral dos Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas reconhece o direito de preservar e enriquecer as línguas nativas e garante o acesso à educação bilíngue e intercultural. Frequentemente, a relutância em aprender sobre a cultura e as línguas indígenas, por exemplo, entre meninas indígenas na Guatemala e no México (Bonfil, 2020) e nas comunidades indígenas de Caldas, Colômbia (Trejos et al., 2017), está associada a esforços para evitar a discriminação. As organizações comunitárias desempenham um papel importante no fortalecimento de iniciativas que atendem à demanda por revitalização linguística e cultural, como projetos de “dupla imersão” em escolas multisseriadas em regiões indígenas isoladas e as Milpas Educativas no México (Bonfil, 2020) e o Núcleo de Línguas em Rapa Nui, Chile.

“ No Peru, alunos da 6ª série de diferentes grupos indígenas e comunidades afro-peruanas se reúnem uma vez por ano para trocar experiências e expressar suas aspirações e demandas pela educação que desejam ”

Migração e deslocamento exigem cooperação da comunidade para apoiar a inclusão

A América Latina e o Caribe têm uma longa história de mobilidade humana, mas a recente intensificação apresenta desafios tanto para as pessoas em trânsito quanto para as comunidades anfitriãs. Para as pessoas em trânsito, a educação é fundamental para aumentar suas chances de inserção na sociedade e de acesso aos setores e serviços que os protegem contra violações comuns de direitos, como o trabalho infantil e a exploração (UNESCO, 2019a). Para acolher esses alunos, os sistemas de educação devem ser flexíveis e responsivos em termos de conteúdo, pedagogia e organização. Quanto às comunidades anfitriãs, mesmo quando recebem os migrantes de forma acolhedora, elas esperam que a qualidade da educação não se deteriore devido à superlotação ou perturbações.

A exclusão e o acesso desigual aos serviços de educação para pessoas em trânsito reforçam as práticas discriminatórias, o racismo e a xenofobia. Sociedades anfitriãs, estressadas por grandes influxos de pessoas, têm mostrado sinais de sentimentos xenófobos, de acordo com a Matriz de Rastreamento de Deslocamento (UNESCO, 2019a). Em Lima, Peru, mais de 35% dos venezuelanos relataram ter sido vítimas de discriminação por causa de sua nacionalidade (R4V, 2018). O fluxo de pessoas de El Salvador, Guatemala e Honduras para o México exacerbou o mesmo fenômeno lá.

Embora alguns países da região tenham adotado o reconhecimento da diversidade cultural e formulado políticas para a educação intercultural e bilíngue, as políticas se concentram principalmente no atendimento aos povos indígenas e afrodescendentes. A interculturalidade, no entanto, deve ir além de qualquer cultura particular (Walsh, 1998); ela ajuda a garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para todos. A interculturalidade deve ser integrada para promover abordagens baseadas em direitos e incentivar a participação social no desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos.

É necessário promover o diálogo intercultural entre as populações migrantes e as sociedades de acolhimento para conter o racismo e a xenofobia e garantir uma educação de qualidade aos estudantes migrantes. Na Costa Rica, o Compêndio de Normas sobre os Direitos Educacionais de Migrantes e Refugiados promove o uso de um Manual de Educação Intercultural entre professores a fim de incluir alunos migrantes, em sua maioria descendentes de nicaraguenses, na sala de aula (Ministério da Educação Pública da Costa Rica et al., 2013; Jiménez, 2012). Os Espaços de Apoio, iniciativa apoiada pela Plataforma de Coordenação Interinstitucional Regional para refugiados e migrantes da Venezuela, promove uma rede de locais onde migrantes e refugiados podem receber informação, orientação e serviços básicos em diferentes áreas, inclusive educação. Eles oferecem suporte jurídico, informações e orientações, além de auxílio na escolarização e reforço escolar (R4V, 2020). No Uruguai, o Ministério da Educação e Cultura determinou que todas as autoridades de educação primária permitissem aos alunos acesso imediato ao sistema, mesmo enquanto suas carteiras de identidade estivessem em processamento (Presidência do Uruguai, 2018).

Embora seja responsabilidade do estado garantir o acesso à educação para alunos migrantes desde o momento em que chegam ao país de destino, os grupos nas sociedades anfitriãs que se preocupam com a diversidade cultural e os direitos das pessoas desempenham um papel vital na construção de sociedades e sistemas educacionais inclusivos. Na Costa Rica, dez vezes mais pessoas se manifestaram em apoio a migrantes e refugiados em 2018 do que aqueles que marcharam contra eles (Sandoval et al., 2020). Em Trinidad e Tobago, ONGs organizaram oficinas de sensibilização sobre tolerância e empatia para alunos da escola primária antes que as crianças venezuelanas chegassem às suas escolas (R4V, 2019a).

Várias ONGs (ex.: Projeto DREAM, CEDESO, Yspaniola, MUDHA e RECONOCI.DO) ajudaram o governo da República Dominicana na operação de programas educacionais e serviços de orientação para escolas, defendendo a manutenção de alunos de ascendência haitiana nas escolas, independentemente de sua documentação ou status de migração. A participação

social na educação de migrantes e refugiados depende da habilidade dos pais e alunos de usar a língua da comunidade anfitriã. Por exemplo, pais de descendência haitiana que falam crioulo enfrentam obstáculos para a participação na escola na República Dominicana, onde funcionários de escolas públicas não falam crioulo e não têm materiais em língua crioula (Waddick, 2020). As iniciativas na Guiana e em Trinidad e Tobago são voltadas para crianças venezuelanas falantes de espanhol ou de língua indígena que não falam inglês (Caixa 7.3).

CAIXA 7.3:

ONGs oferecem oportunidades alternativas de educação para alunos venezuelanos no Caribe

As crianças venezuelanas enfrentam obstáculos para serem incluídas nas escolas de países caribenhos de língua inglesa, por isso as ONGs estão liderando esforços para oferecer aprendizagem diversificada e iniciativas apoiadas pela comunidade. Na Guiana, os venezuelanos têm o direito de ir à escola independentemente de seu status de residência, mas, na prática, o acesso é frequentemente dificultado pela falta de capacidade escolar local e barreiras linguísticas. Iniciativas conjuntas de apoio a aulas comunitárias de línguas foram estabelecidas para superar tais barreiras. Parceiros não governamentais, em colaboração com autoridades educacionais locais e líderes comunitários, mobilizaram voluntários para realizar uma iniciativa comunitária de ensino de inglês como segunda língua para crianças que frequentam a escola, bem como para crianças fora da escola. Essas iniciativas visam promover a coesão social entre venezuelanos, crianças guianenses que estão retornando e indígenas Warao, facilitando sua integração na comunidade anfitriã (R4V, 2019a).

Em Trinidad e Tobago, onde o acesso à escola para crianças refugiadas e migrantes não é garantido, parceiros nacionais e internacionais uniram esforços para desenvolver o programa Espaço de Equidade, que fornece acesso à educação credenciada por meio de uma abordagem mista de apoio online e presencial. O programa oferece aprendizagem sob medida em duas plataformas mundialmente reconhecidas, oferecidas em inglês e espanhol aos alunos e famílias sem nenhum custo (Espaço de Equidade, 2020).

“ O papel das comunidades e organizações de base é fundamental no combate ao preconceito e para sugerir caminhos alternativos de educação

”

Organizações comunitárias pressionam pelos direitos educacionais dos alunos com deficiência

A inclusão de pessoas com deficiência melhorou na região, mas a discriminação ainda existe, limitando as oportunidades de aprendizagem e os esforços para melhorar a autonomia. Incluir pessoas com deficiência nas escolas regulares ajuda a ensinar todos os alunos a interagir uns com os outros e tem um impacto positivo sobre os alunos, professores e autoridades, pois eles vivenciam a diversidade e desenvolvem valores de tolerância e respeito (Fonseca e Pförtner, 2020).

No entanto, os obstáculos muitas vezes surgem a partir de arranjos escolares ou atitudes que constituem barreiras. Na Nicarágua, os alunos cegos acreditam que as escolas especiais fornecem as habilidades necessárias para melhorarem sua mobilidade e autonomia, contribuindo para sua inclusão nas escolas regulares. Mas para que a inclusão ocorra, as escolas regulares precisam tomar mais medidas para lidar com os diferentes modos de aprendizagem dos alunos, uma vez que os alunos com deficiência ainda enfrentam desafios, como a exclusão das atividades escolares em grupo, devido a problemas de acessibilidade (Fonseca e Pförtner, 2020).

A relação entre escolas e comunidades pode ajudar a mudar atitudes em relação aos alunos com deficiência. Em Cuba, La Colmenita, uma companhia de teatro infantil, reúne crianças e adolescentes com habilidades diversas através do teatro e da música, mostrando o papel decisivo da arte e da comunidade na inclusão de alunos com deficiência (Pérez e Hernández, 2020).

As expectativas e crenças dos pais podem promover ou dificultar a educação inclusiva. Na Jamaica, alguns pais de crianças com deficiência apoiam sua educação, mesmo que isso envolva sacrifícios pessoais e econômicos, mas outros podem obstruir o progresso de seus filhos, escondendo-os dos olhos do público devido a dúvidas sobre se eles conseguem funcionar na sociedade (Gayle-Geddes, 2020). Os pais e famílias de alunos com deficiência na Nicarágua geralmente acreditam que eles devem estudar em escolas regulares para fortalecer habilidades essenciais, como independência, socialização, autoestima e conhecimento acadêmico (Fonseca e Pförtner, 2020).

As organizações de pessoas com deficiência (OPDs) têm desempenhado um papel central na superação das barreiras à inclusão. Com a participação ativa da sociedade civil, essas organizações desempenham funções de defesa e vigilância destinadas a garantir o direito à educação para todos e a reverter a segregação e exclusão sistemáticas das pessoas com deficiência. Na Argentina, mais de 150 OPDs pertencem à coalizão guarda-chuva Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva, que publicou manuais de educação inclusiva para três províncias (Grupo Artículo 24, 2019).

Na Nicarágua, o papel das famílias na educação é destacado na lei de 2011 sobre os direitos das pessoas com deficiência, no Regulamento para a Atenção a Alunos com Necessidades Educacionais no Âmbito da Diversidade Nicaraguense e no Plano de Educação 2017–21. A Associação de Programas de Educação Comunitária Abrangente, em aliança com os governos locais, tem sido fundamental na promoção da participação de pessoas com deficiência nas estruturas comunitárias existentes (Fonseca e Pförtner, 2020).

No Paraguai, a participação das OPDs foi institucionalizada no âmbito da Comissão Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência em 2013. A comissão atua na formulação de políticas e exerce influência sobre as políticas de educação, tornando sua criação um divisor de águas para a participação das OPDs na educação. Os desafios para a participação de pessoas com deficiência na comissão permanecem, no entanto, em relação à sua composição, organização e competências na promoção de políticas (Velázquez, 2020).

CONCLUSÃO

A participação da comunidade na educação pode combater a exclusão. As escolas que trabalham com suas comunidades tendem a ser mais criativas e receptivas às necessidades dos alunos de origens desfavorecidas e a construir ambientes mais favoráveis para a educação inclusiva. Elas também podem expandir os horizontes dos alunos quando os pais têm baixas aspirações e podem atender às diferentes necessidades e expectativas dos alunos. Essas necessidades exigem que as comunidades organizem ações e formulem demandas coletivamente. Uma variedade de organizações exige mudanças nas políticas e chama a atenção para as necessidades de grupos marginalizados ou em risco de exclusão social.

Entre os vários fatores que levam à exclusão, o racismo, o machismo e o nacionalismo fazem parte da vida cotidiana na América Latina e no Caribe, afetando milhões de alunos e suas comunidades. Os alunos precisam ser protegidos contra a violência e a discriminação na educação, mas essa responsabilidade vai além dos sistemas e políticas educacionais. O papel das comunidades e organizações de base é fundamental para combater o preconceito e sugerir caminhos alternativos de educação. Além de alcançar as populações carentes e fornecer oportunidades de aprendizagem, as ONGs e as OSCs podem pressionar os governos para que cumpram sua obrigação de garantir o direito à educação inclusiva. No entanto, elas também podem contribuir para exacerbar vulnerabilidades ao privilegiar certas visões de mundo ou impô-las a grupos marginalizados.

Os pais e alunos podem desempenhar um papel central na evolução da educação, por exemplo, identificando práticas excludentes e obstáculos à inclusão de certos grupos nas escolas. Eles também podem ajudar a superar obstáculos sistêmicos por meio de associações e organizações de pais. A participação dos alunos é essencial para a criação de políticas inclusivas e abordagens para lidar com a exclusão. No entanto, pais e alunos de grupos tradicionalmente marginalizados tendem a não ter a iniciativa e os espaços necessários para participar ativamente nas questões educacionais. Os pais de grupos mais abastados, por sua vez, precisam considerar as consequências negativas das formas segregadas de escolaridade sobre a coesão social. É urgente garantir, fomentar e apoiar a igualdade de participação na educação não somente como uma questão de prática, mas também como uma questão de justiça.



Justin e Melani fazem a tarefa de casa em seu lar em Palencia, Guatemala, depois de receber as orientações escolares do Ministério da Educação, com o apoio do UNICEF.

CRÉDITO: UNICEF/UNI331138/Volpe

CAPÍTULO

8

COVID-19 e a inclusão na educação



CAPÍTULO 8: COVID-19 E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Os países da América Latina e do Caribe responderam à crise educacional do COVID-19.

- A região tem o maior alcance potencial global da população estudantil no ensino a distância (91%), bem acima da média global (69%). O alcance potencial foi maior por meio da televisão (86%) e do rádio (50%).
- Dos 26 países, 7 tinham plataformas de aprendizagem, 22 forneciam conteúdo digital, 13 usavam conteúdo físico e redes sociais e 20 ofereciam educação por meio de rádio ou televisão.
- O Centro de e-Learning CXC do Conselho Caribenho de Exames oferece recursos adaptados a diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, juntamente com tecnologia para a criação de salas de aula virtuais.
- Os países têm usado ferramentas de comunicação, como plataformas de bate-papo, serviços de mensagens de texto e mídia social. El Salvador e Honduras fizeram curadoria de conteúdo educacional no YouTube.
- O México, onde a Telesecundaria já alcançava 21% da população da educação secundária, criou a plataforma Aprende en casa para oferecer ensino à distância por meio da televisão. A República Bolivariana da Venezuela criou Cada familia una escuela, um programa de transmissão de conteúdo educacional em duas emissoras públicas de televisão.
- Em Belize, várias estações de rádio transmitem conteúdo educacional. A Guiana tem três tipos de programa de rádio, incluindo instrução interativa em matemática para a 1ª a 3ª série.
- O ministério da educação do Peru instruiu as autoridades governamentais locais a entregar livros didáticos a escolas, residências e outros pontos de distribuição.

O alcance potencial dessas medidas não se traduz necessariamente em alcance real.

- Entre os 25% dos domicílios rurais mais pobres da Nicarágua, um em cada dois não dispunha de eletricidade.
- Na Guatemala, apenas 13% dos 20% dos domicílios mais pobres possuíam uma televisão em 2014/5.
- Apenas 52% dos domicílios da região tinham internet e 45% tinham computador em 2017.
- Pelo menos 20% dos alunos de 15 anos na Argentina, Brasil e México não tinham um lugar tranquilo para estudar em casa. Uma pesquisa por telefone com jovens de 14 a 18 anos no Equador mostrou que aqueles no quartil mais pobre tinham maior probabilidade do que seus pares mais ricos de passar mais tempo trabalhando ou realizando tarefas domésticas do que estudando.

Os governos têm feito esforços para direcionar as intervenções aos alunos desfavorecidos.

- Alguns países priorizaram o acesso à Internet a preços módicos. No Uruguai, o governo fez parceria com uma empresa de telecomunicações para fornecer a todos os alunos acesso ao conteúdo de aprendizagem sem cobrar pelo uso de dados.
- Alguns países tentaram garantir acesso universal aos dispositivos. Nas Ilhas Cayman, uma parceria entre o governo e uma organização sem fins lucrativos apoiou o fornecimento de notebooks a todos os alunos de escolas públicas.
- No Chile, o reembolso por uma gama mais ampla de bens e serviços passou a ser permitido no âmbito de um programa público de proteção social para ajudar os alunos com deficiência a continuar sua educação à distância.
- No Suriname, um programa apoiou as comunidades indígenas proporcionando acesso a itens essenciais, água, serviços de saneamento e higiene e apoio psicossocial e educacional.
- Alguns países ajustaram o currículo. Para garantir uma avaliação do ensino e aprendizagem alinhada com as condições da pandemia, o programa Aprende en casa na Guatemala desenvolveu um portfólio de materiais por meio do qual o aprendizado pode ser avaliado enquanto vigoram as medidas de distanciamento social.
- Em São Paulo, Brasil, o programa Merenda em casa do Departamento de Educação ofereceu uma transferência de dinheiro para as famílias mais pobres para garantir a alimentação dos alunos.

Os professores também precisam aprender a usar a tecnologia.

- Cerca de 63% dos professores de educação secundária chilenos, 69% mexicanos e 71% colombianos relataram permitir que os alunos usassem com frequência a tecnologia da informação e comunicação para projetos ou trabalhos de classe antes da pandemia.
- Ainda assim, 88% dos professores no Brasil relataram que nunca haviam ensinado remotamente antes da pandemia.

Os alunos e pais também precisam de apoio adicional durante a pandemia.

- Os alunos precisam receber feedback. Na Argentina, 81% dos alunos relataram receber tarefas de casa, 77% relataram ter contato com professores e 69% relataram receber feedback dos professores.
- Muitos pais precisam equilibrar o apoio em casa com outras responsabilidades. No Paraguai, os pais disseram que o maior impacto da pandemia sobre eles foi na educação. Cerca de 32% acreditam que, do ponto de vista da educação, 2020 é um ano perdido.

O enorme impacto da COVID-19 na educação será duradouro	111
Grandes esforços foram feitos para manter a continuidade da aprendizagem.....	112
Os esforços para promover a continuidade da aprendizagem podem deixar os alunos em desvantagem para trás	113
Os países têm feito esforços para apoiar os alunos em risco	114
Os professores precisam de mais apoio para manter a continuidade da aprendizagem.....	116
Alunos e pais precisam de apoio adicional durante a pandemia	117
Conclusão.....	118

No decorrer de algumas semanas no início de 2020, a pandemia COVID-19 sobrecarregou muitos sistemas nacionais de saúde. Em seus esforços para conter a disseminação da doença, governos em todo o mundo impuseram confinamentos e reduziram a atividade econômica, ameaçando bilhões de meios de subsistência. Uma medida importante para limitar o risco de infecção foi o fechamento de escolas e universidades. No pico do período de fechamento em abril de 2020, 91% da população estudantil global foi afetada em 194 países. Vários países da América Latina e do Caribe, incluindo Costa Rica, El Salvador, Paraguai, Peru e a República Bolivariana da Venezuela, decidiram manter as escolas fechadas até o final de 2020. A Nicarágua foi o único país da região, e um dos poucos no mundo, a manter as escolas abertas durante a pandemia (UNESCO, 2020). A COVID-19 precipitou assim uma crise educacional, alimentada pelas profundas e múltiplas desigualdades discutidas neste relatório. Embora essas desigualdades existam há muito tempo, os confinamentos e o fechamento de escolas as destacaram repentinamente em escala global.

Durante a pandemia, milhões de pessoas tiveram que tomar decisões difíceis: indivíduos tiveram que decidir se respeitavam ou desprezavam as restrições de quarentena, profissionais de saúde tiveram que escolher entre as necessidades conflitantes dos pacientes e as autoridades tiveram que decidir como alocar apoio econômico. A gestão da educação também apresenta dilemas morais. Ao considerar a melhor forma de lidar com a interrupção da aprendizagem, os formuladores de políticas contaram com opções que não existiam anteriormente, pois a tecnologia tornou a educação a distância mais viável. No

entanto, eles também tiveram que lidar com o princípio de 'não causar danos': a exigência de que nenhum plano ou programa seja implementado se houver o risco de prejudicar ativamente alguém. E mesmo enquanto os formuladores de políticas educacionais continuam tentando encontrar oportunidades na crise, tornou-se evidente que muitas das soluções que eles tentaram implementar correm o risco de deixar muitas crianças e jovens para trás. Junto com o resto do mundo, os países da América Latina e do Caribe buscaram ativamente soluções para os desafios da equidade e da inclusão durante esse período difícil.

O ENORME IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO SERÁ DURADOURO

A crise financeira e de saúde terá três tipos de consequências imediatas e de longo prazo para a inclusão na educação: consequências da perda de aprendizagem, da recessão atual e futura e da interrupção dos serviços de apoio.

Os sistemas de educação responderam à pandemia empregando soluções de ensino a distância, que são substitutos mais ou menos imperfeitos do ensino em sala de aula. No Chile, apenas 9% dos professores acreditam que seus alunos conseguem estudar de forma autônoma. A principal estratégia pedagógica usada pelos professores chilenos durante a pandemia, entretanto, consistia em enviar trabalhos de casa que os alunos deveriam fazer por conta própria. Apenas 49% dos professores sentiram que tiveram sucesso em fazer seus alunos aprenderem desta forma (Mirada docente, 2020).

Uma pesquisa nos Estados Unidos examinando a “queda do verão”, a perda de aprendizagem durante as longas férias escolares entre as séries, revelou que os alunos perderam quase 20% dos ganhos do ano letivo em leitura e 27% em habilidades matemáticas entre a 2ª e a 3ª série, enquanto as perdas correspondentes entre as séries 7 e 8 foram de 36% e 50% (Kuhfeld, 2018; Kuhfeld e Tarasawa, 2020). Uma simulação com base nos dados da pesquisa PISA para o Desenvolvimento, que incluiu Equador, Guatemala, Honduras, Panamá e Paraguai, sugeriu que, a menos que fosse oferecida uma recuperação, o fechamento das escolas por três meses na 3ª série resultaria na perda de aprendizagem correspondente a um ano inteiro até a 10ª série, devido às consequências para os alunos de terem ficado para trás tão cedo na escola (Kaffenberger, 2020). Essas lacunas podem ser maiores para alunos desfavorecidos que têm menos recursos em casa (Cooper et al., 1996), o que aumentaria as divisões socioeconômicas.

O Fundo Monetário Internacional previu que o produto interno bruto (PIB) da América Latina e do Caribe sofrerá uma contração de 9,3% em 2020 (FMI, 2020). Nessa recessão severa, os governos provavelmente responderão à perda de receita realocando fundos orçamentários da educação para atender à demanda urgente em outros setores. As famílias, especialmente aquelas próximas ou abaixo da linha da pobreza, também precisarão tomar decisões difíceis sobre a alocação de recursos, o que pode levá-las a retirar as crianças da escola. O Banco Mundial estimou que 6,8 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar do ensino fundamental e médio estão em risco de evasão escolar globalmente (Azevedo et al., 2020). O desligamento da escola e a atração do mercado de trabalho podem ser mais pronunciados no ensino médio: A UNESCO estimou que 2,3% dos alunos do ensino médio na América Latina e no Caribe podem não voltar à escola (UNESCO, 2020f).

A situação econômica terá muitas repercussões. Por um lado, os pequenos ganhos obtidos na garantia do acesso à educação para crianças refugiadas podem ser revertidos (ACNUR, 2020). Dois terços dos 3 milhões de migrantes e refugiados venezuelanos na Colômbia, Equador e Peru sofrerão um agravamento de sua insegurança alimentar em 2020 devido à perda de renda e oportunidades de trabalho (PMA, 2020). Embora os ministérios da educação da região tenham tentado facilitar o acesso à educação a distância para alunos desfavorecidos por meio de soluções de rádio e televisão, bem como de Internet, os alunos venezuelanos enfrentam grandes barreiras para continuar sua aprendizagem devido às suas condições de vida e à falta de acesso à tecnologia e materiais de aprendizagem (UNESCO, 2020d).

A educação infantil e os programas setoriais associados a ela também foram gravemente afetados. Globalmente, o fechamento de creches e centros de educação infantil resultou em pelo menos 40 milhões de crianças privadas de educação infantil (UNICEF, 2020). Na República Dominicana, a implementação do programa abrangente de desenvolvimento da primeira infância, *Quisqueya empieza contigo* (a Pátria cresce com você), foi interrompida, e 28% de todos os trabalhadores do setor formal tiveram seus contratos de trabalho suspensos, apesar da introdução de várias medidas de apoio (Pumarol, 2020).

Terceiro, o fechamento das escolas interrompeu os mecanismos de apoio que beneficiam muitos alunos desfavorecidos. As escolas desempenham muitas funções além da educação. Elas fornecem um porto seguro e uma arena social, bem como um ponto de distribuição de bens e serviços vitais. As principais funções da escola que ajudam a formar uma comunidade educacional, incluindo relações sociais, amizades, socialização e um sentimento de pertencimento, são perdidas durante a educação a distância. O isolamento social associado à crise da COVID-19 tem efeitos psicológicos negativos nas crianças (Brooks et al, 2020). Há relatos de aumento da violência contra as mulheres sob o regime de confinamento, o que terá um impacto negativo nas crianças e adolescentes das famílias afetadas, podendo causar depressão, ansiedade e consequências no desenvolvimento de longo prazo (ONU Mulheres, 2020).

GRANDES ESFORÇOS FORAM FEITOS PARA MANTER A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM

Os países da América Latina e do Caribe têm sido proativos em suas tentativas de garantir a continuidade da aprendizagem e direcionar esforços para os alunos com maior probabilidade de serem adversamente afetados pela pandemia. Embora a região tenha uma vasta experiência na transmissão de aulas por rádio e televisão, nunca teve que lidar com uma interrupção da aprendizagem tão generalizada (Cobo et al., 2020). No entanto, a região conseguiu o maior alcance global da população estudantil potencial em educação a distância (91%), bem acima da média mundial (69%), com base em um inquérito da UNESCO-UNICEF-Banco Mundial sobre políticas de apoio ao ensino a distância por meio digital, rádio e televisão, e com base na disponibilidade de bens domésticos que permitem a recepção de instruções digitais ou por radiodifusão. De todas as regiões, a América Latina e o Caribe teve o maior alcance potencial por meio da televisão (86%) e do rádio (50%) (UNICEF, 2020a). Segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento, dos 26 países da região, 7 tinham

plataformas de aprendizagem, 22 forneciam conteúdo digital, 13 faziam uso de conteúdo físico e redes sociais e 20 ofereciam educação por meio de programas de rádio ou televisão. A República Dominicana e a Jamaica forneceram aulas para todos os níveis por meio de todos os quatro mecanismos (Álvarez Marinelli et al., 2020).

A plataforma *Aprendo en línea* (*Aprendo online*) do Chile oferece conteúdo em todos os níveis de ensino e fornece recursos digitais, incluindo software que permite o acesso de alunos com deficiência visual e auditiva (Ministério da Educação do Chile, 2020b). A Colômbia tem duas plataformas de ensino a distância: *Colômbia aprende*, desenvolvido antes da pandemia, e *Aprender digital*, conteúdos para todos (*Aprendizagem digital*, conteúdos para todos), que o Ministério da Educação Nacional estabeleceu para apoiar a educação a distância durante a pandemia. Eles disponibilizam atividades fáceis de usar, planos de aula e recursos multimídia em formatos de áudio, vídeo e texto abrangendo todo o currículo (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2020a). O Conselho Caribenho de Exames facilitou a continuidade da aprendizagem por meio da plataforma *CXC e-Learning Hub*, que fornece recursos adaptados a uma variedade de estilos de aprendizagem dos alunos e oferece aos professores tecnologia para criar salas de aula virtuais para que possam interagir com os alunos em tempo real (Cobo et al., 2020).

Os países também usaram ferramentas de comunicação amplamente disponíveis, incluindo plataformas de bate-papo como WhatsApp, serviços de mensagens de texto e sites de mídia social, como mecanismos alternativos para oferecer educação. Brasil, El Salvador e Honduras fizeram curadoria de conteúdo educacional no YouTube por meio dos canais *Futura*, *Aprendamos en casa* e *Portal Educativo*, respectivamente. Em El Salvador, foi estabelecido um centro de contato nacional, que pais e alunos podem acessar por e-mail e WhatsApp, para facilitar a aprendizagem para pais e alunos (Cobo et al., 2020). A Guiana tem oferecido aprendizagem contínua por meio de plataformas de mídia social (Ministério da Educação da Guiana, 2020).

Serviços de radiodifusão têm sido usados para alcançar áreas rurais e residências sem internet. O programa *Profe en tu casa* (*Professor em sua casa*) da Colômbia transmite conteúdo educacional em duas estações de televisão públicas, bem como na rede nacional de rádio. Em maio de 2020, um programa adicional, *Mi señal* (*Meu sinal*), foi exibido em três blocos: de manhã cedo para crianças menores de 9 anos, meio-dia para crianças de 8 a 12 anos e à tarde para crianças de 13 a 17 anos (Ministério da Educação Nacional da Colômbia, 2020a). O México tem uma longa história de prestação de serviços educacionais

por meio da televisão nacional. Antes da pandemia, o sistema de educação a distância *Telesecundaria* já fornecia conteúdo de aprendizagem durante o ano todo para escolas secundárias em áreas rurais por meio da televisão por satélite. Em 2017/18, atingiu 1,4 milhão de alunos, ou 21% da população total da educação secundária. Como resposta ao fechamento das escolas durante a pandemia, o governo do México criou a plataforma *Aprende en casa* para fornecer ensino a distância com base em currículos nacionais por meio de canais nacionais de televisão, rádio e digitais (Ripani e Zucchetti, 2020; UNICEF, 2020b). A República Bolivariana da Venezuela criou o programa de televisão *Cada familia una escuela*, transmitindo conteúdos educativos em duas estações públicas (VTE, 2020).

O uso do rádio na região ajudou a expandir o acesso à educação para os mais marginalizados. Em Belize, várias estações de rádio têm transmitido conteúdos para permitir que as crianças continuem seus estudos (Ministério da Educação de Belize, 2020). A Guiana tem três tipos de programas de rádio, um dos quais se concentra em ensino interativo de matemática para as séries 1–3 (Ministério da Educação da Guiana, 2020a), embora nos últimos anos pesquisas e uma comissão de inquérito tenham levantado dúvidas quanto à sua eficácia (Elliott e Lashley, 2017; Khatoon, 2017). No Peru, mais de 335 estações de rádio transmitem o programa *Aprendo en casa* para oferecer oportunidades de aprendizagem para estudantes em áreas rurais e remotas ou de famílias carentes (UNESCO, 2020). A rede *Radio Fe y Alegría* é muito ativa na região, e desempenhou um papel fundamental para garantir a continuidade da aprendizagem, transmitindo conteúdo educacional na República Bolivariana da Venezuela (*Radio Fe y Alegría*, 2020).

Alguns países tentaram entregar materiais educacionais diretamente nas casas dos alunos. No Brasil, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu kits contendo livros didáticos, materiais de leitura complementar e orientações para pais e cuidadores sobre saúde e educação. A polícia local ajudou a levar os kits para as casas dos alunos (Dellagnelo e Reimers, 2020). O Ministério da Educação do Peru instruiu as autoridades locais a coordenar a entrega de livros didáticos em escolas, residências ou outros pontos de distribuição (Ministério da Educação do Peru, 2020).

Os governos forneceram diretrizes para apoiar esses esforços. A Costa Rica emitiu diretrizes sobre educação a distância para quatro tipos de alunos, de acordo com a disponibilidade de dispositivos com acesso à Internet e conectividade adequada na casa do aluno (Ministério da Educação da Costa Rica, 2020). O Equador desenvolveu

diretrizes para educadores para garantir a aprendizagem ininterrupta e ajudar a desenvolver a capacidade dos professores para a atuação remota (Ministério da Educação do Equador, 2020). El Salvador publicou diretrizes para professores, alunos e pais para ajudar a garantir a continuidade da aprendizagem e estabeleceu um centro de contato para oferecer suporte (Ministério da Educação de El Salvador, 2020a).

OS ESFORÇOS PARA PROMOVER A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM PODEM DEIXAR OS ALUNOS EM DESVANTAGEM PARA TRÁS

Entretanto, o amplo alcance potencial dessas políticas ambiciosas não se traduz necessariamente em alcance real. Para começar, entre os 25% de domicílios rurais mais pobres, um em cada dois não tinha acesso à eletricidade na Nicarágua e um em cada três no Estado Plurinacional da Bolívia e Honduras (Jimenez, 2016). Na Guatemala, apenas 13% dos 20% de domicílios mais pobres possuíam uma televisão em 2014-15 (Programa DHS, 2020). Em 2017, apenas 52% dos domicílios da região tinham acesso à internet e 45% a um computador (CEPAL, 2020). Entre os alunos de 15 anos dos 25% de domicílios mais pobres, menos de um em cada cinco tinha acesso à internet e a um computador ou a pelo menos dois telefones celulares (Figura 8.1).

Problemas de conectividade em áreas rurais significam que os povos indígenas e a educação intercultural foram afetados de forma desproporcional (UNESCO, 2020). No México, uma em cada cinco crianças indígenas de 3 a 17 anos não tinha eletricidade, televisão ou acesso à Internet em casa em 2018 (Valencia López, 2020). Mesmo onde há conexões de Internet disponíveis, muitas vezes a capacidade não é suficiente para downloads de dados ou chamadas de vídeo. A educação infantil foi particularmente afetada. No Brasil, 18% dos professores relataram não trabalhar com crianças e 51% disseram que poucas crianças participavam das atividades (Nova Escola, 2020).

Outros fatores que podem afetar as oportunidades de aprendizagem dos alunos desfavorecidos incluem não poder contar com o apoio dos pais e responsáveis, que podem ter pouca ou nenhuma educação. Os alunos desfavorecidos também têm menos probabilidade de ter um ambiente doméstico que possa apoiar a aprendizagem. Pelo menos 1 em cada 5 estudantes de 15 anos na Argentina, Brasil e México não tinha um lugar tranquilo para estudar em casa (Reimers e Schleicher, 2020). Uma pesquisa por telefone com jovens de 14 a 18 anos no Equador mostrou que aqueles no quartil mais

pobre eram mais propensos do que seus pares mais ricos a passar mais tempo no trabalho ou nas tarefas domésticas do que na educação. Enquanto meninos e meninas tinham igual probabilidade de continuar sua educação pela manhã, as meninas eram mais propensas a ter responsabilidades de cuidar de crianças e realizar tarefas domésticas à tarde, enquanto os meninos se envolviam em atividades de lazer (Asanov et al., 2020).

Os alunos com deficiência arcam com uma parte desproporcional das consequências da pandemia da COVID-19. Muitas plataformas de aprendizagem e muitos conteúdos digitais não são acessíveis a alunos cegos ou surdos, mesmo aqueles com acesso a tecnologia assistiva; por exemplo, alunos cegos têm dificuldade com informações compartilhadas em imagens que seu software não consegue ler, bem como com mudanças frequentes de plataformas online (IDA, 2020). Crianças com dificuldades leves de aprendizagem, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, podem ter problemas para trabalhar autonomamente em um computador. A perda da rotina diária que as escolas oferecem adiciona uma dificuldade significativa para alunos que são sensíveis a mudanças, como aqueles com transtornos do espectro do autismo. O apoio

FIGURA 8.1:

Os jovens de 15 anos mais pobres têm muito menos probabilidade de ter acesso aos meios para acompanhar as aulas online

Porcentagem de alunos de 15 anos que pertencem aos 25% de domicílios mais pobres, com acesso a ferramentas de aprendizagem online, 2018



Fonte: Buchbinder (2020), com base em dados do PISA de 2018

frequentemente fornecido nas escolas foi reduzido ou mesmo suspenso para reduzir o risco de infecção.

OS PAÍSES TÊM FEITO ESFORÇOS PARA APOIAR OS ALUNOS EM RISCO

Apenas 9% dos países latino-americanos e caribenhos, bem abaixo da média global de 31%, relataram que não fizeram esforços durante a pandemia da COVID-19 para direcionar intervenções a alunos desfavorecidos, como alunos com deficiência, alunos em áreas remotas, alunos pobres e de comunidades indígenas (**Figura 8.2**).

Alguns governos priorizaram o acesso à Internet a um preço baixo, muitas vezes por meio de parcerias com reguladores e provedores de telecomunicações. Na Argentina, por meio do regulador de telecomunicações ENACOM, as empresas de telefonia suspenderam as tarifas de navegação na plataforma Educ.ar do Ministério da Educação, que oferece recursos digitais com curadoria para professores, administradores, alunos e famílias; eles também garantiram que o uso do site não afetaria as franquias de dados móveis (Cobo et al., 2020). Na Colômbia, para garantir o acesso das famílias mais pobres, a conexão com a versão móvel do portal educacional Colômbia Aprende é gratuita para usuários que pagaram até US\$ 20 em serviços móveis (Ministério de Tecnologias da Informação e Comunicação da Colômbia, 2020). No Paraguai, um acordo entre a Microsoft e o Ministério da Educação e Ciência resultou em um pacote educacional que apoia 60.000 professores e 1,2 milhão de alunos, a custo zero para os usuários (Cobo et al., 2020). No Uruguai, uma parceria entre o Plan Ceibal, um programa público que promove o uso de tecnologia da informação e comunicação (TIC) nas escolas, e a empresa de telecomunicações ANTEL proporcionou a todos os alunos acesso ao conteúdo educacional do governo sem custo pelo uso de dados (Plan Ceibal, 2020).

Alguns governos tentaram garantir o acesso universal aos dispositivos. Nas Ilhas Cayman, uma parceria entre o ministério da educação e a organização sem fins lucrativos Alfabetização é para Todos apoiou o fornecimento de laptops a todos os alunos de escolas públicas (Ministério da Educação, Juventude, Esportes, Agricultura e Terras das Ilhas Cayman, 2020). A Organização dos Estados do Caribe Oriental, com o apoio da Parceria Global para a Educação (GPE), está distribuindo dispositivos para pelo menos 12.000 alunos vulneráveis na escola primária em Dominica, Granada, Santa Lúcia e São Vicente e Granadinas como parte de sua Resposta do Setor Educacional e Estratégia de Recuperação para a COVID-19 (GPE, 2020b). No Panamá, a Samsung disponibilizou ao Ministério da Educação tecnologia para desenvolver uma plataforma online que

permite a alunos de escolas multisseriadas continuar aprendendo em casa. O projeto também forneceu telefones celulares e tablets, bem como conteúdo educacional, para professores, alunos e pais (referência).

Chile atiende (Chile atende), um programa governamental multissetorial, adicionou vários bens e serviços à lista de despesas elegíveis para ajudar os alunos com deficiência a continuar acessando o ensino superior a distância, incluindo tablets, software de reconhecimento de voz, cadeiras de rodas elétricas, estantes de leitura, calculadoras falantes, scanners de bolso, assistentes pessoais, transcrição de informações e intérpretes de linguagem de sinais (Chile Atiende, 2020). O Equador recomendou que os professores apoiassem a educação de crianças com deficiência que estavam isoladas em casa (EACDH, 2020).

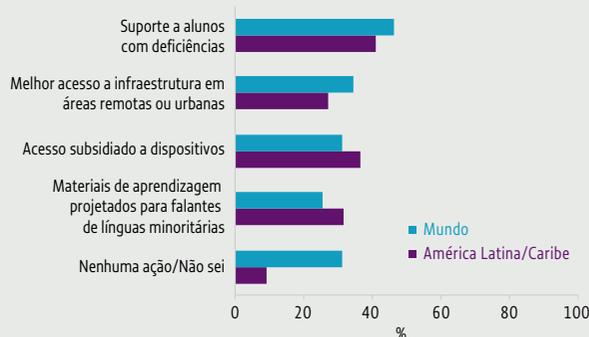
Em alguns casos, medidas de apoio foram direcionadas aos povos indígenas. No sul do Suriname, o UNICEF e a Equipe de Conservação da Amazônia apoiaram as comunidades indígenas usando ferramentas de comunicação personalizadas e garantindo o acesso a itens essenciais, água, serviços de saneamento e higiene, e apoio psicossocial e educacional (UNICEF Guiana e Suriname, 2020a).

Para tentar evitar que a interrupção aumentasse a lacuna de aprendizagem entre os alunos mais pobres e os mais ricos, alguns países ajustaram o currículo, orientando as escolas sobre quais conteúdos de aprendizagem priorizar.

FIGURA 8.2:

Os países da América Latina e do Caribe tomaram algumas medidas para apoiar alunos em risco de exclusão durante a pandemia

Porcentagem de países que fizeram esforços para incluir grupos de risco na educação a distância, América Latina e Caribe vs todos os países, 2020



Fonte: Análise da equipe do Relatório GEM com base no questionário UNESCO-UNICEF-Banco Mundial.

Chile, Panamá e Peru identificaram os aspectos do currículo que são prioritários para alcançar os objetivos essenciais de aprendizagem durante um ano acadêmico em que haverá menos aulas. O Ministério da Educação da Guatemala, buscando garantir que a avaliação seja coerente com a situação atual de ensino e aprendizagem, implementou o programa Aprendo en casa, que visa desenvolver um portfólio de materiais que permitem avaliar a aprendizagem durante o confinamento (UNESCO, 2020e).

Cerca de 14 milhões de pessoas na América Latina e no Caribe podem sofrer grave insegurança alimentar devido à COVID-19 (PMA, 2020a). Aproximadamente 85 milhões de crianças da região recebem café da manhã, merenda ou almoço na escola (FAO e PMA, 2019). Os governos têm tentado mitigar o impacto sobre as famílias mais vulneráveis e garantir a continuidade dos programas de alimentação escolar. No estado de São Paulo, a Secretaria de Educação lançou um programa de apoio social denominado Merenda em casa, que oferece transferência de dinheiro às famílias mais pobres para garantir que os alunos tenham comida suficiente. Em maio de 2020, 732.000 alunos cujas famílias estavam registradas no cadastro nacional de programas sociais receberam a transferência de dinheiro (OCDE, 2020). Em vários países, os governos adaptaram seus programas de alimentação escolar por meio de transferências diretas de dinheiro ou estabelecendo entregas de alimentos para famílias cujos filhos dependem dos programas (FAO e CEPAL, 2020).

As adolescentes grávidas também precisam de apoio para continuar sua educação por caminhos alternativos. A Fundação Centro para as Mulheres da Jamaica, uma agência pública que apoia meninas grávidas e mães jovens na continuação de sua educação, adaptou seus esforços para a educação a distância, mas também ofereceu apoio psicológico, alimentação e produtos de higiene pessoal (Kennedy, 2020).

Outras respostas governamentais enfocaram o bem-estar físico, social e emocional de alunos, pais e professores. Argentina, Peru e Suriname têm linhas diretas para crianças denunciarem violações dos direitos da criança e violência de gênero em casa; agentes de linha direta também podem ajudar a lidar com as consequências, fornecendo apoio psicossocial (Governo da Argentina, 2020; Convoca, 2020; UNICEF Guiana e Suriname, 2020b). Cuba publicou uma cartilha com diretrizes sobre apoio psicoemocional para crianças pequenas durante o confinamento (Ministério da Educação de Cuba et al., 2020). Panamá publicou uma ferramenta educacional para a prevenção da violência sexual na infância (Secretaria Nacional da Criança, do Adolescente e da Família do Panamá, 2020). O Ministério da Educação e Ciência do

Paraguai está desenvolvendo seminários virtuais para apoiar o bem-estar socioemocional dos professores durante a pandemia (Ministério da Educação e Ciência do Paraguai, 2020).

OS PROFESSORES PRECISAM DE MAIS APOIO PARA MANTER A CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM

A maioria dos professores e gestores escolares teve que se adaptar rapidamente ao uso de novas ferramentas para dar aulas, distribuir conteúdo, corrigir a lição de casa e se comunicar com os alunos, pais e responsáveis. A adaptação à educação a distância em casa aumentou significativamente a carga de trabalho dos professores.

O Ministério da Educação da Argentina assinou um acordo com os sindicatos para regulamentar o trabalho dos professores durante a pandemia, a fim de preservar a privacidade e o bem-estar dos professores (Ministério da Educação da Argentina, 2020). No Brasil, 88% dos professores relataram nunca ter ensinado remotamente antes da pandemia, e 65% disseram que o trabalho pedagógico mudou e aumentou, com uma nova ênfase em atividades envolvendo interfaces digitais e interação remota (Instituto Península, 2020; Fundação Carlos Chagas et al, 2020). A mudança repentina da rotina e da modalidade de ensino aumentou a ansiedade, o cansaço, o tédio e a sobrecarga dos professores, ao mesmo tempo que aumentaram suas preocupações com sua saúde e a de seus familiares devido à pandemia. No entanto, 75% dos professores indicaram que as escolas não priorizaram o apoio socioemocional, embora gostariam de recebê-lo (Instituto Península, 2020). Trabalhar em casa é quase impossível para quem cuida de crianças ou outros membros da família, especialmente devido à divisão das tarefas domésticas por gênero e a segregação de gênero na profissão docente, que intensifica a carga de trabalho das professoras.

Para ministrar efetivamente a educação a distância, os professores precisam de acesso à tecnologia apropriada, mas apenas alguns países forneceram aos professores dispositivos digitais, seja diretamente ou dando-lhes acesso a créditos para adquiri-los (Ministério da Educação de El Salvador, 2020; Molina, 2020). Os professores também precisam aprender a usar a tecnologia. A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018 constatou que cerca de 70% dos professores nos países participantes da América Latina receberam treinamento formal no uso das TIC para o ensino (OCDE, 2020). Assim, 63% dos professores dos anos finais do ensino fundamental chilenos, 69% dos mexicanos e 71% dos colombianos relataram que permitem que os alunos usem as TIC com frequência

para projetos ou trabalhos de classe, acima da média da OCDE (53%) (OCDE, 2020). Ainda assim, 27% dos professores brasileiros e 34% dos colombianos precisavam de treinamento (OCDE, 2020). No Haiti, como parte de uma doação de US\$ 7 milhões da parceria Global para a Educação (GPE), está sendo oferecido treinamento a 15.000 professores para apoiar a aprendizagem remota (GPE, 2020a).

A relação entre professores, pais e alunos é fundamental na oferta de uma educação contextualizada e relevante de boa qualidade. De acordo com a TALIS 2018, escolas e pais tiveram relativamente pouca interação, embora os professores dos países latino-americanos participantes tendessem a passar mais tempo se comunicando e cooperando com os pais (1,8 horas no Chile, 2,7 horas na Colômbia, 1,9 horas no México) do que a média da OCDE (1,4 horas por semana). No entanto, os professores da região relataram uma maior necessidade de capacitação profissional para a cooperação entre professores e pais (entre 17% e 22%) do que a média da OCDE (9%) (OCDE, 2020).

As escolas privadas têm uma vantagem sobre as escolas públicas em termos da quantidade de tempo alocado para a educação a distância e da comunicação professor-aluno (CEPAL e UNESCO, 2020). Os professores de escolas particulares tendem a ter acesso a dispositivos de alta qualidade para conduzir a educação a distância, manter a interação e apoiar os alunos (Mancera et al, 2020). Os professores de escolas públicas tendem a se comunicar menos com os alunos e oferecem menos oportunidades de interação e feedback síncrono do que os professores de escolas particulares (Nova Escola, 2020).

No entanto, as escolas particulares têm outros problemas: elas dependem de taxas, que muitas famílias não podem pagar na situação atual. Algumas escolas privadas suspenderam os pagamentos a professores e outras faliram, obrigando os alunos a matricularem-se em escolas públicas (Elacqua e Schady, 2020). No Equador, as matrículas em instituições públicas aumentaram em 120.000 alunos (6,5%) no início do ano letivo (Olsen e Prado, 2020).

ALUNOS E PAIS PRECISAM DE APOIO ADICIONAL DURANTE A PANDEMIA

Os alunos precisam de mais do que apenas instrução: eles também precisam ser capazes de se conectar com amigos e receber feedback sobre seu progresso acadêmico. Na Argentina, 81% dos alunos relataram receber trabalhos de casa, 77% relataram ter contato com os professores e 69% relataram receber feedback dos professores (UNICEF Argentina, 2020). No Brasil, enquanto 74% dos alunos

de escolas públicas receberam algum tipo de lição de casa, 24% não receberam nenhum tipo de atividade para casa. Os pais e responsáveis relataram que a falta de comunicação das escolas foi um dos principais motivos pelos quais seus filhos não participaram de atividades educacionais durante a pandemia (Itaú Social, 2020). Os jovens brasileiros relataram que o principal desafio para estudar em casa não era a falta de tempo ou de acesso a dispositivos, mas sim o equilíbrio emocional, a dificuldade de organizar o estudo a distância e a falta de um ambiente tranquilo em casa. Cerca de 60% disseram que escolas e universidades deveriam priorizar atividades que abordem o estresse e a ansiedade, e 50% pediram estratégias de gestão e organização do tempo (Conselho Nacional de Juventude et al, 2020). No Chile, 63% dos alunos relataram não ter contato com um professor para ajudá-los a esclarecer dúvidas sobre seu progresso (Educación, 2020).

Os alunos precisam de acesso regular a recursos educacionais e canais de comunicação bem projetados com professores, pais e responsáveis. Eles precisam ser protegidos dos riscos associados ao uso crescente de fontes e plataformas online. Na Argentina, uma organização da sociedade civil, Chicos.net, está tratando de questões relacionadas a aliciamento, cyberbullying, abuso sexual e risco digital para crianças e jovens durante a pandemia (Urbas e Pokorski, 2020).

O envolvimento dos pais tem uma influência positiva no desempenho acadêmico do aluno (Castro et al, 2015) e as práticas de educação domiciliar podem impulsionar o desempenho acadêmico (UNESCO, 2016). No entanto, para muitos pais, cuidadores e famílias, a mudança para a educação a distância os forçou a adotar diferentes papéis simultaneamente e assumir tarefas para as quais não estavam preparados e que frequentemente precisam equilibrar com muitas outras responsabilidades, especialmente a necessidade de manter ou garantir um trabalho e renda em meio a uma recessão. Nesse contexto, os alunos desfavorecidos são os mais afetados, pois têm menos recursos em casa e seus pais costumam ter menos escolaridade e menos tempo para ajudar nas lições de casa. Foram relatadas diferenças nos padrões de participação dos pais em escolas públicas (36%) e privadas (58%) no Brasil (Nova Escola, 2020).

No Paraguai, os pais relataram que o maior impacto da pandemia sobre eles foi na educação, seguido de perto pela economia. Cerca de 70% dos entrevistados disseram que seus filhos tinham lição de casa ou atividades todos os dias. A responsabilidade de ajudar as crianças nos trabalhos escolares recaiu principalmente sobre as mães (44%) ou sobre ambos os pais (33%). A maioria dos pais valoriza a educação a distância porque mantém

os filhos ativos (45%) e garante o direito à educação (34%). Alguns expressaram o desejo de que fosse menos trabalhoso para aqueles que tem que supervisionar as lições de casa (11%). Outros acreditam que, do ponto de vista educacional, este é um ano perdido (32%) (UNICEF Paraguai e USAID, 2020).

As organizações da sociedade civil são essenciais para dar voz às comunidades deixadas para trás na resposta educacional. Elas continuaram a realizar este importante trabalho, apesar do impacto da quarentena e do confinamento (Human Rights Watch, 2020). Apelos estão sendo feitos para garantir que as respostas educacionais à COVID-19 sejam equitativas, inclusivas, baseadas em direitos (GCE, 2020) e que enfatizem a solidariedade e o financiamento suficiente para a garantia do direito à educação (CLADE, 2020). No Brasil, uma campanha nacional lançou dois guias sobre educação e proteção de crianças e adolescentes na pandemia, direcionados à comunidade escolar, famílias, partes interessadas locais e outros tomadores de decisão (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2020). Movimentos feministas e de mulheres na região têm chamado a atenção para o aumento da violência de gênero (Munhoz, 2020). O movimento Estamos Todos em Ação tem colaborado com o Instituto Interamericano para Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo e o Fundo de População das Nações Unidas para criar a #ThisIsCaringToo, uma campanha que produziu textos, cartazes e vídeos abordando de forma abrangente questões de cuidados durante a pandemia, com ênfase em jovens com deficiência (Ossana e Lanzillotto, 2020).

Algumas organizações estão oferecendo ajuda urgente para aqueles que mais precisam. Por exemplo, a Plan International forneceu kits de higiene e alimentos para membros de grupos marginalizados, incluindo famílias chefiadas por mulheres e meninas, no Brasil, República Dominicana, Honduras e República Bolivariana da Venezuela (Plan International, 2020).

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 representa um grande revés para os esforços na consecução do ODS 4, embora a magnitude do impacto ainda não esteja clara. A crise mostrou que garantir a aprendizagem para todos durante uma pandemia não é simplesmente uma questão técnica de combater a exclusão digital. Embora a educação a distância tenha ocupado muitas manchetes na mídia, uma minoria de países tem a infraestrutura básica para se concentrar nos desafios pedagógicos das abordagens online de ensino e aprendizagem para todos os alunos. A maioria das crianças e jovens está sofrendo uma perda de aprendizagem direta, mas, espera-se, temporária. No entanto, permanecem as preocupações sobre os efeitos indiretos mais duradouros da recessão, que lançará milhões de pessoas de volta à pobreza. Os governos precisam examinar de perto os desafios da inclusão destacados neste relatório para reconstruir um sistema de educação melhor e acessível a todos os alunos.



(Esquerda-direita) Mateo, 4, e Sebastián, 9, que usa andador, caminham lado a lado ao ar livre durante o intervalo entre as aulas, no CENI, escola inclusiva de Montevidéu, capital.

CRÉDITO: UNICEF/UNI144425/Pirozzi

CAPÍTULO

9

Conclusão e recomendações

Todos os países se comprometeram em 2015 a atingir a Meta de Desenvolvimento Sustentável 4 e “garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa” até 2030. No entanto, na época, a educação inclusiva sem dúvida significava coisas diferentes para pessoas diferentes.

O direito à educação inclusiva foi estabelecido no artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, que moldou a percepção sobre a educação inclusiva como estando associada a um único grupo. Mas foi o próprio Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu Comentário Geral nº. 4 sobre o Artigo 24, em 2016, que ofereceu uma nova interpretação, argumentando que a inclusão não deveria estar associada a apenas um grupo. Em vez disso, a mentalidade e os mecanismos que geram discriminação e rejeição na participação e experiências na educação são os mesmos para todos aqueles que são excluídos, seja por deficiência ou por gênero, idade, localização, pobreza, etnia, língua, religião, migração, deslocamento, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, encarceramento, crenças ou atitudes. Cada sociedade deve assumir seus mecanismos de exclusão de pessoas – o que também é a premissa que norteia este relatório.

A inclusão na educação é um processo que consiste em ações que contemplam a diversidade, constroem um sentimento de pertencimento e estão enraizadas na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada, independentemente de seu histórico, habilidade ou identidade. Os sistemas de educação precisam responder a todas as necessidades dos alunos e considerar a diversidade dos alunos não como um problema, mas como um recurso. A educação inclusiva é a base de um sistema educacional de boa qualidade que permite a cada criança, jovem e adulto aprender e realizar seu potencial. A inclusão não pode ser alcançada se for vista como uma inconveniência, ou se as pessoas acreditarem que os níveis de habilidade dos alunos são fixos. A inclusão na educação garante que as diferenças de opinião sejam expressas livremente e diferentes vozes sejam ouvidas, de modo a ajudar a alcançar a coesão e a construir sociedades inclusivas.

As sociedades na América Latina e no Caribe percorreram um longo caminho de recuperação das injustiças do passado relacionadas ao colonialismo, exploração, opressão e discriminação, mas continuam cheias de fraturas. Suas estruturas legislativas e políticas adotaram rapidamente o conceito amplo de inclusão na educação e lideraram o mundo em políticas sociais inovadoras. Mas na região com a distribuição de renda mais desigual do mundo, ainda há muito caminho a percorrer. Estigma e estereótipos alienam milhões de pessoas nas salas de aula e reduzem suas

chances de progredir na educação. E, infelizmente, a lacuna entre as declarações e as ações costuma ser muito grande.

Enquanto a América Latina e o Caribe entram na última década de ação para atingir o ODS 4 e cumprir o compromisso de alcançar a “educação de qualidade inclusiva e equitativa” e “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, as 10 recomendações a seguir levam em consideração as raízes profundas das barreiras e a ampla gama de questões relacionadas à inclusão, que ameaçam as chances da região de atingir as metas para 2030. A tarefa ficou ainda mais difícil com a COVID-19 e a recessão resultante dela. O fechamento das escolas levou a soluções de educação a distância, que, por mais que sejam voltadas para o futuro, correm o risco de deixar os alunos mais desfavorecidos para trás.

1. *Ampliar a compreensão da educação inclusiva: Ela deve incluir todos os alunos, independentemente de identidade, histórico ou habilidade.*

A educação inclusiva deve abranger todos os alunos. Embora 60% dos países da região tenham uma definição de educação inclusiva, apenas 64% dessas definições abrangem vários grupos marginalizados. A separação residencial de populações de diferentes níveis socioeconômicos em diferentes bairros é outro fator que coloca alguns dos sistemas de educação da região entre os mais estratificados do mundo. As populações migrantes e deslocadas nem sempre são bem-vindas nas escolas.

Quando os sistemas de educação celebram a diversidade e são sustentados pela crença de que cada pessoa agrega valor e deve ser tratada com dignidade, todos podem aprender não apenas o básico, mas também a gama mais ampla de habilidades necessárias para construir sociedades sustentáveis. A educação inclusiva não se limita à criação de um departamento de educação inclusiva. Em vez disso, trata-se de não discriminar ninguém, não rejeitar ninguém, e fazer todas as adaptações razoáveis para atender às diversas necessidades. Trata-se de buscar a justiça social, reconhecendo as diferenças e representando todos os grupos nas políticas e programas educacionais. As intervenções devem ser coerentes desde a primeira infância até a idade adulta para facilitar a aprendizagem ao longo da vida..

2. *Direcionar o financiamento para aqueles que ficaram para trás: Não há inclusão enquanto milhões não têm acesso à educação.*

Antes da pandemia, já havia mais de 12 milhões de crianças e jovens fora da escola na região. Um em cada cinco jovens não termina o ensino fundamental,

e mais de um em cada três não conclui o ensino médio. Em 20 países da região, os 20% mais ricos têm 5 vezes mais probabilidade do que os 20% mais pobres de concluir o ensino médio, em média. Embora as leis sobre a educação básica universal gratuita e obrigatória tenham ajudado a reduzir o trabalho infantil, em alguns países, incluindo Paraguai e Peru, o trabalho ainda é permitido a partir dos 14 anos, ou seja, antes do final da escolaridade obrigatória.

Para além dos instrumentos legais, os governos precisam aperfeiçoar ainda mais suas alocações de financiamento geral para a educação para compensar a desvantagem que algumas regiões e escolas enfrentam. Alguns países, incluindo o Brasil, introduziram mecanismos de financiamento complexos para reduzir a desigualdade, mas seu impacto tem sido relativamente limitado. Recursos importantes também são distribuídos de forma desigual. Por exemplo, professores com formação insuficiente tendem a ser alocados a escolas rurais, e os professores envolvidos na educação bilíngue intercultural podem não ter percorrido a mesma trajetória padrão de formação de professores. Na Colômbia, o município com a maior porcentagem de afrodescendentes teve o menor nível de investimento per capita em educação.

A região é líder global em políticas de proteção social voltadas para populações desfavorecidas e que ajudam a melhorar o nível educacional. Desde a década de 1990, as transferências condicionais de renda aumentaram a escolaridade em até um ano e meio. No entanto, alguns programas poderiam ser projetados para atender melhor certos grupos deixados para trás, como os meninos no Caribe. A merenda escolar é outro exemplo de programas que atendem grupos desfavorecidos.

3. *Compartilhar experiências e recursos: Esta é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão.*

As leis em 42% dos países da América Latina e do Caribe preveem a educação de alunos com deficiência em ambientes separados, e em 16% dos países, a educação em ambientes inclusivos. O restante opta por combinações de segregação e integração. De muitas maneiras, alcançar a inclusão é um desafio de gestão. Recursos humanos e materiais especializados para lidar com a diversidade ficam concentrados em algumas escolas especiais, um legado da oferta de educação segregada, e são distribuídos de modo desigual.

Vários países estão tentando disponibilizar os recursos escassos mais amplamente. As salas de apoio em El Salvador e os centros de recursos na Nicarágua visam

facilitar a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula regulares. Os clusters de escolas da República Plurinacional da Bolívia promovem a educação intercultural, o que ampliou o acesso à educação entre crianças indígenas nas áreas montanhosas. Os microcentros no Chile e as redes de educação no Peru incentivam os professores das áreas rurais a interagir e preencher lacunas em algumas especializações. Esses esforços precisam ser institucionalizados.

4. *Realizar consultas significativas com comunidades, pais e alunos: A inclusão não pode ser imposta de cima.*

Uma das principais barreiras para a inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável. Pais e comunidades podem ter crenças discriminatórias sobre gênero, deficiência, etnia, raça ou religião. No Brasil, organizações realizaram campanhas e conseguiram retirar referências a gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação em 2014. Permitir que famílias ricas escolham uma escola tende a agravar a segregação, como no Chile. Na Jamaica, como em outros lugares, alguns pais de crianças com deficiência apoiam sua educação, enquanto outros podem esconder seus filhos por duvidar de sua capacidade de funcionar na sociedade. No Peru, algumas comunidades rurais defendem a priorização do espanhol e rejeitam o bilinguismo. As comunidades podem ajudar a democratizar a educação e fazer com que vozes marginalizadas sejam ouvidas na tomada de decisões. O Equador envolve os afrodescendentes no desenvolvimento de políticas de educação intercultural. Na Nicarágua, a lei exige que as pessoas com deficiência sejam representadas na elaboração de políticas para promover a inclusão na educação.

Os alunos podem se sentir não representados ou estereotipados nos materiais de ensino. Apenas 55% dos livros didáticos de ciências sociais na Colômbia apresentavam a história da cultura negra, e aqueles que o faziam geralmente a enquadravam de uma forma acrítica, sem contexto histórico, e quase exclusivamente em conexão com a escravidão. Estudantes haitianos no Chile e estudantes nicaraguenses na Costa Rica podem sofrer xenofobia. A violência entre gangues na América Central e no Caribe torna as escolas inseguras. Em sete países latino-americanos, a maioria das estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros teve alguma experiência negativa devido às atitudes de professores em relação a orientação sexual e expressão de gênero. As escolas devem aumentar o diálogo sobre a elaboração e implementação de práticas escolares por meio de associações de pais ou sistemas em que pares de alunos se apoiam mutuamente.

5. Garantir a cooperação entre departamentos, setores e níveis do governo: A inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social.

Parceria deve ser a palavra-chave nos esforços governamentais para alcançar a inclusão. Em primeiro lugar, os ministérios da educação devem trabalhar com outros ministérios para compartilhar informações sobre as necessidades das crianças desfavorecidas e suas famílias o mais precocemente possível. Os programas de desenvolvimento da primeira infância no Chile e na República Dominicana integram a educação com a saúde e outros serviços sociais para promover intervenções precoces e mitigar o impacto das condições adversas iniciais na progressão escolar e no aprendizado. Na Colômbia, três cadastros são combinados para identificar populações extremamente pobres, deslocadas internamente e indígenas e alcançar os beneficiários de programas sociais. Porém, embora a integração melhore a qualidade e a eficácia dos serviços, a cultura de trabalho burocrática com frequência mantém a prestação de serviços em silos. No Peru, as escolas rurais são administradas por meio de dois sistemas paralelos.

Em segundo lugar, os ministérios da educação precisam garantir que, quando os governos locais são responsáveis pela prestação de serviços de inclusão, eles sejam adequadamente financiados, e que os gestores locais sejam capacitados. Frequentemente, os governos nacionais descentralizam a responsabilidade para os governos locais, mas se comunicam com eles de maneira inadequada ou prestam atenção insuficiente à sua capacidade de entregar resultados, o que agrava a desigualdade. Por exemplo, na República Dominicana, os professores podem não dispor de informações adequadas ou precisas sobre as políticas, o que prejudica sua capacidade de apoiar estudantes de ascendência haitiana sem documentos na consecução de seu direito à educação. Na Colômbia, informações sobre a matrícula escolar de crianças venezuelanas foram comunicadas a autoridades de educação em nível departamental e municipal, mas não foram repassadas da mesma forma às autoridades educacionais locais, resultando em diferenças geográficas na forma como os regulamentos eram interpretados e os procedimentos implementados.

6.

Abrir espaço para que atores não governamentais questionem e preencham lacunas: Garantir que trabalhem para o mesmo objetivo de inclusão.

Os governos precisam considerar o importante papel duplo dos atores não estatais na educação inclusiva. Em primeiro lugar, os governos devem criar condições que permitam às organizações não governamentais e da sociedade civil monitorar o cumprimento dos compromissos governamentais e defender os excluídos da educação. Campanhas de sensibilização contra a homofobia e transfobia vêm sendo realizadas, por exemplo, no Brasil e no México. Na Argentina, mais de 150 organizações de pessoas com deficiência cooperam em ações de defesa e vigilância para garantir o direito à educação inclusiva, enquanto no Paraguai as organizações de pessoas com deficiência participam da Comissão Nacional pelos Direitos das Pessoas com Deficiência. Na Costa Rica e no Panamá, campanhas têm focado o direito dos migrantes à educação.

Em segundo lugar, as organizações não governamentais têm fornecido serviços de educação, seja sob contrato com o governo ou por sua própria iniciativa, visando alcançar grupos desfavorecidos que o governo negligenciou. Esse tem sido o caso especialmente para crianças com deficiência em toda a região, por exemplo na Nicarágua, bem como para comunidades rurais na Colômbia e na República Bolivariana da Venezuela, para crianças migrantes e refugiadas em Trinidad e Tobago e para crianças de rua na América Central. Os governos devem manter um diálogo com essas organizações para garantir que os padrões sejam atendidos e as ações sejam alinhadas com a política nacional - e para permitir que práticas não estatais exitosas sejam adotadas nas políticas nacionais, quando relevante. Deve-se evitar a replicação de serviços, bem como o agravamento da vulnerabilidade ao privilegiar ou impor certas visões de mundo a grupos marginalizados.

7. Aplicar o design universal: Garantir que os sistemas inclusivos atendam ao potencial de cada aluno.

O conceito simples, mas poderoso, de design universal na educação está associado ao design de edifícios escolares para torná-los acessíveis para alunos com deficiência. Na Jamaica, uma pesquisa com 10% das escolas concluiu que 24% tinham rampas e apenas 11% tinham banheiros acessíveis. O conceito foi estendido para descrever abordagens que minimizam as barreiras à aprendizagem de alunos com deficiência por meio de ambientes de aprendizagem flexíveis. O enorme potencial da tecnologia assistiva para alunos com deficiência ainda não foi totalmente explorado; por exemplo, menos de 10% das pessoas com deficiência auditiva têm acesso a essa tecnologia no Haiti e no Peru. A COVID-19 colocou os desafios do ensino a distância em grande destaque: embora a América Latina e o Caribe tenha sido a região mais proativa, 18% dos professores no Brasil relataram não trabalhar mais com crianças, e 51% disseram que poucas crianças participavam das atividades.

Essa ideia subjacente da flexibilidade para superar barreiras na interação dos alunos com o sistema educacional é aplicável em uma escala mais ampla. Todos os alunos devem aprender com os mesmos currículos flexíveis, relevantes e acessíveis, que reconhecem a diversidade e respondem às várias necessidades dos alunos. Cuba oferece um currículo único para cada nível de ensino com adaptações possíveis para os alunos que precisam delas. Na Guatemala, o governo produziu livros didáticos em línguas maias. Mas os desafios surgem em vários contextos, desde o tratamento das questões de gênero no Peru até a relevância do currículo para jovens encarcerados no Uruguai. A implementação de reformas ambiciosas costuma ser parcial. No Suriname, o multilinguismo está consagrado no plano de desenvolvimento nacional, mas limitado na prática a aulas de meia hora que não oferecem educação multilíngue na língua materna. No Chile, os cursos de língua e cultura indígenas são limitados a escolas onde pelo menos 20% dos alunos pertencem a grupos indígenas.

8. Preparar, capacitar e motivar os profissionais da educação: Todos os professores devem estar preparados para ensinar todos os alunos.

Os professores precisam de capacitação sobre inclusão, mas não como um tópico especializado. Em vez disso, a inclusão deve ser um elemento central de sua formação inicial e contínua. Os países da região de modo geral assumem o compromisso de capacitar professores para apoiar todos os alunos. No entanto, continua a ser um desafio capacitar os professores com as habilidades necessárias para identificar e desenvolver o potencial de cada aluno sem preconceitos e valorizar a diversidade. Em São Paulo, Brasil, os professores de matemática da 8ª série tinham mais probabilidade de dar aos alunos brancos uma nota para passar de ano do que aos alunos negros igualmente competentes e bem comportados. Em Granada e em São Vicente e Granadinas, alguns professores tratam com desprezo os alunos com baixo desempenho na educação secundária porque o acesso costumava ser restrito a alunos com inclinações acadêmicas. Castigos corporais ainda são praticados por professores em grande parte do Caribe anglófono. Os programas precisam se concentrar em combater as visões arraigadas de que alguns alunos são fracos e incapazes de aprender. Mais programas são necessários para capacitar os diretores escolares, que são, em última instância, os responsáveis por garantir um ambiente escolar inclusivo..

Muitos professores, incluindo 53% dos professores dos anos finais do ensino fundamental no México, dizem que precisam desenvolver habilidades para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Salas de aula multisseriadas são comuns nas áreas rurais, mas muitos professores não possuem treinamento pedagógico para administrá-las de maneira eficaz. As salas de aula são marcadas por uma diversidade crescente; em Buenos Aires, Argentina, 34% dos professores trabalham em escolas onde pelo menos 10% dos alunos têm histórico de migração. Um quadro diversificado de profissionais de educação apoiaria a inclusão. A Costa Rica oferece capacitação e bolsas para professores de comunidades indígenas. Os professores também precisam de ajuda na transição para o ensino a distância imposta pela COVID-19. No Brasil, 88% dos professores relataram nunca ter ensinado remotamente antes da pandemia, e 65% disseram que o trabalho pedagógico havia mudado.

9. Coletar dados sobre, e para, a inclusão, com atenção e respeito: Evitar rótulos que estigmatizam.

Quais dados são coletados e como são usados são fatores determinantes para a inclusão. Existe uma tensão potencial entre, por um lado, identificar grupos para visibilizar os desfavorecidos e ajudar a promover ações e, por outro lado, reduzir as crianças a rótulos, o que pode afetar a percepção sobre seu próprio potencial. Nem todas as crianças que enfrentam barreiras à inclusão pertencem a um grupo identificável ou reconhecido. Muitas pertencem a vários grupos.

Censos e pesquisas ajudam a monitorar os resultados no nível da população. A situação quanto à coleta de dados adequada melhorou, embora ainda existam lacunas. Desde 2015, 57% dos países da região, representando 13% da população, não realizaram uma pesquisa domiciliar disponível ao público para fornecer dados desagregados sobre os principais indicadores educacionais. Mas os censos e pesquisas também apresentam desafios na formulação de perguntas para identificar nacionalidade, etnia, religião, orientação sexual e identidade de gênero, que podem estar relacionadas a informações pessoais confidenciais, ser intrusivas e desencadear temores de perseguição. Todos os países de língua espanhola da região têm perguntas censitárias sobre etnia, exceto a República Dominicana. Com relação a deficiência, deve-se priorizar o uso do Questionário Abreviado e do Módulo de Funcionamento Infantil do Grupo de Washington (*Short Set of Questions e Child Functioning Module*), que se baseia em um modelo social e não médico. Até agora, relativamente poucos países os incorporaram.

Nove países da região não coletam dados sobre crianças com deficiência em seus sistemas de informação de gestão educacional. De qualquer modo, os sistemas administrativos devem coletar dados não apenas sobre as categorias de alunos para o planejamento, orçamentação e prestação de serviços da educação inclusiva, mas também sobre a experiência de inclusão. No entanto, o desejo de obter dados detalhados ou robustos não deve se sobrepôr à garantia de que nenhum aluno seja prejudicado.

10. Aprender com os pares: A mudança em direção à inclusão não é fácil.

A inclusão na educação representa um afastamento da discriminação e do preconceito, na direção de um futuro que pode ser adaptado a vários contextos e realidades. Nem o ritmo nem a direção específica dessa transição podem ser impostos; cada sociedade pode seguir um caminho diferente. Mas muito pode ser aprendido com o compartilhamento de experiências por meio de redes de professores, associações de pais e professores, conselhos de alunos e fóruns nacionais.

Por exemplo, redes de educadores, como GESEC na Argentina e Red PECE no Chile, ajudam a compartilhar experiências sobre a educação de jovens encarcerados. Redes não governamentais transnacionais promovem o compartilhamento de conhecimentos sobre aspectos da educação inclusiva. Os exemplos incluem a Rede Ibero-americana de Educação LGBTI, com foco em orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero, e a Federação Ibero-americana de Síndrome de Down e a Rede Regional pela Educação Inclusiva, cujo foco é deficiência. A Rede Ibero-americana de Cooperação Intergovernamental para a Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais serve como um mecanismo de aprendizagem entre pares na educação inclusiva para os deficientes. Um grupo guarda-chuva, a Plataforma de Coordenação Interinstitucional Regional, que reúne várias organizações ativas na resposta aos refugiados e migrantes venezuelanos, também é o ponto de conexão para grupos de educação na Colômbia, Equador e Peru.

Para contribuir com este processo de aprendizagem entre pares, o *Relatório de Monitoramento da Educação Global* apresenta descrições de abordagens dos países para a inclusão na educação como parte de seu novo site da ferramenta Profiles Enhancing Education Reviews (PEER). Os países da região devem trabalhar juntos, usando esses recursos como base e aproveitando múltiplas oportunidades de diálogo sobre as políticas, para orientar suas sociedades a valorizar a diversidade como algo a ser celebrado, não um problema a ser corrigido.

Referências

A lista de referências está dividida em duas partes: (a) lista de documentos de referência citados em vários capítulos, e (b) uma lista por capítulo.

ESTUDOS DE REFERÊNCIA

Os seguintes 29 estudos de referência foram encomendados para este relatório

- Antón Sánchez, J. *Ethnicity and Language: Afro-descendants in Ecuador*.
- Baleato, P. *Adolescents Deprived of Liberty: Uruguay*.
- Barrientos, J. and Lovera, L. *Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression: Latin America and the Caribbean*.
- Bonfil, P. *Gender: Indigenous Populations in Mexico and Guatemala*.
- Clarke, C. *Gender: Boys in the Caribbean*.
- Corbetta, S., Bustamante, F., Divinsky, R., Domnanovich, M. and Domnanovich, R. *Ethnicity and Language: Latin America*.
- Corona Vargas, E., Mazín R. and World Association for Sexual Health. *Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression: Mexico*.
- Delgado de Mejía, M. T. *Adolescents Deprived of Liberty: El Salvador*.
- Fonseca Salgado, I. and Pförtner, K. *Disability: Nicaragua*.
- Gayle-Geddes, A. *Disability: Jamaica*.
- Kambel, E.-R. *Rurality and Remoteness: Suriname*.
- Leivas, M. *Poverty: Argentina*.
- Loizillon, A. *Rurality and Remoteness: Panama*.
- Mato, D. *Ethnicity and Language: Argentina*.
- Moncada Godoy, G. and Bonilla-Larios, J. M. *Poverty: Honduras*.
- Montero, C. and Uccelli, F. *Rurality and Remoteness: Peru*.
- Muñoz, F. *Gender: Peru*.
- Pérez, V. *Ethnicity and Language: Bolivia*.
- Pérez Serrano, E. and Hernández Ochoa, E. *Disability: Cuba*.
- Prado, M. A. M. and Lopes Monteiro, I. R. *Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression: Brazil*.
- Rojas, M., Astullido, P. and Catalán, M. *Sexual Orientation, Gender Identity and Gender Expression: Chile*.
- Rolon, C. and Vieira, M. G. *Rurality and Remoteness: Brazil*.
- Sandoval Garcia, C., Soto, A. and González, D. *Migration and Displacement: Nicaraguans in Costa Rica*.
- Sanhueza, G. *Adolescents Deprived of Liberty: Chile*.
- Scarfó, F. and Aued, V. *Adolescents Deprived of Liberty: Latin America and the Caribbean*.
- UNDP Colombia. *Migration and Displacement: Venezuelans in Colombia*.
- Velázquez, V. *Poverty: Dominican Republic*.
- Velázquez, V. *Disability: Paraguay*.
- Waddick, N. *Migration and Displacement: Haitians in the Dominican Republic*.

Esta referência refere-se aos perfis dos países com relação à inclusão na educação no site do PEER.

PEER. 2020. *Inclusion*. Profiles Enhancing Education Reviews. <https://education-profiles.org/>. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO.

e.g. Anguilla <https://education-profiles.org/latin-america-and-the-caribbean/anguilla/~inclusion>

CAPÍTULO 1

- Altman, B. M. (ed.). 2016. *International Measurement of Disability: Purpose, Method and Application*. Cham, Switzerland, Springer.
- Anastasiou, D., Gregory, M. and Kauffman, J. M. 2018. Article 24: Education. Bantekas, I., Stein, M. A. and Anastasiou, D. (eds), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A Commentary*. Oxford, UK, Oxford University Press. (Oxford Commentaries on International Law.)
- Bértola, L. and Williamson, J. (eds). 2017. *Has Latin American Inequality Changed Direction? Looking Over the Long Run*. Cham, Switzerland, Springer.
- Bustillo, I., Artecona, R. and Perrotti, D. 2018. *Inequality and Growth in Latin America: Achievements and Challenges*. New York, Group of 24 and Friedrich-Ebert-Stiftung.
- CARICOM Secretariat. 2020. *Readiness for Action: The Baseline and Situational Analysis Report for Phase I of the CARICOM HRD 2030 Strategy*. Georgetown, Guyana, CARICOM Secretariat in collaboration with Caribbean Development Bank and the Regional Network of Planning Officers.
- Chile Ministry of Social Development. 2016. *Estudio Nacional de la Discapacidad: Informe Metodológico – Marco de Referencia Conceptual, Diseño del Instrumento y Medición de la Discapacidad [National Disability Study: Methodological Report – Conceptual Reference Framework, Instrument Design and Disability Measurement]*. Santiago, National Disability Service, Ministry of Social Development.
- Cisternas Reyes, M. S. 2019. Inclusive education: perspectives from the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. de Beco, G., Quinlivan, S. and Lord, J. E. (eds), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Colombia Ministry of National Education. 2020. *Letter by Vice Minister, Multilateral Affairs, to the Director of the UNESCO Regional Office for Latin America and the Caribbean*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. *General Comment No. 4: Article 24 – Right to Inclusive Education*. New York, United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities.
- Costa Rica National Institute of Statistics and Census. 2019. *Encuesta Nacional sobre Discapacidad 2018: Resultados Generales [National Disability Survey 2018: General Results]*. San José, National Institute of Statistics and Census/National Council of People with Disabilities.
- de Beco, G. 2018. The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, Vol. 14, No. 3, pp. 396–415.
- de Moura Castro, C. 1984. *Determinantes de la Educación en América Latina: Acceso, Desempeño y Equidad [Determinants of Education in Latin America: Access, Performance and Equity]*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. (Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana [Joint Studies Program for Latin American Economic Integration].)
- del Popolo, F. 2008. *Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en las Fuentes de Datos: Experiencias en América Latina [Indigenous Peoples and Afro-descendants in Data Sources: Experiences in Latin America]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC. 2016. *Los Censos de la Ronda 2020: Desafíos ante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo [The 2020 Round Censuses: Challenges for Agenda 2030 for Sustainable Development, the Sustainable Development Goals and the Montevideo Consensus on Population and Development]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2017a. *Situación de las Personas Afrodescendientes en América Latina y Desafíos de Políticas para la Garantía de sus Derechos [Situation of Afro-descendants in Latin America and Policy Challenges Guaranteeing Their Rights]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2017b. *Social Panorama of Latin America 2016*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2018. *Social Panorama of Latin America 2017*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2019a. *Critical Obstacles to Inclusive Social Development in Latin America and the Caribbean: Background for a Regional Agenda*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (Third Session of the Regional Conference on Social Development in Latin America and the Caribbean.)
- _____. 2019b. *Social Panorama of Latin America 2019*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Farber, A. 2017. La educación en América Latina [Education in Latin America]. Jaramillo, A. (ed.), *Atlas Histórico de América Latina y el Caribe: Aportes para la Descolonización Pedagógica y Cultural [Historical Atlas of Latin America and the Caribbean: Contributions for Pedagogical and Cultural Decolonization]*, Vol. América Latina en el Siglo XXI: La Edad de los Derechos en la Patria de la Justicia [Latin America in the 21st Century: The Age of Rights in the Homeland of Justice]. Remedios de Escalada, Argentina, Centro de Estudios de Integración Latinoamericana Manuel Ugarte.

- Filgueira, C. H. 1980. Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960–1970) [Educational expansion and social stratification in Latin America (1960–1970)]. Rama, G. W. (ed.), *Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe [Education and Society in Latin America and the Caribbean]*. Santiago, UNICEF.
- Forlin, C. 2012. Responding to the need for inclusive teacher education: rhetoric or reality? Forlin, C. (ed.), *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. New York, Routledge, pp. 3–12.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. and Sharma, U. 2013. *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. Canberra, Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Groce, N. and Mont, D. 2017. Counting disability: emerging consensus on the Washington Group questionnaire. *The Lancet Global Health*, Vol. 5, No. 7, pp. 649–50.
- Haug, P. 2017. Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 19, No. 3, pp. 206–17.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. and Burke, S. 2016. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*. São Paulo, Brazil, Instituto Alana.
- Hincapié, D., Duryea, S. and Hincapié, I. 2019. *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 299.)
- IBGE. 2017. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características Gerais dos Moradores 2012–2016 [Continuous National Household Sample Survey: General Characteristics of Residents 2012–2016]*. Rio de Janeiro, Brazil, Brazilian Institute of Geography and Statistics.
- IMF. 2020. *A Joint Response for Latin America and the Caribbean to Counter the COVID-19 Crisis*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/News/Articles/2020/06/24/sp062420-a-joint-response-for-latin-america-and-the-caribbean-to-counter-the-covid-19-crisis. (Accessed 14 September 2020.)
- INEE. 2017. *Breve Panorama Educativo de la Población Indígena [Brief Education Panorama of Indigenous Peoples]*. Mexico City, National Institute of Education Evaluation.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Krüger, N. 2019. La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina [Segregation by socio-economic level as a dimension of education exclusion: 15 years of evolution in Latin America]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, No. 8, pp. 35–67.
- Norwich, B. 2014. Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 44, No. 4, pp. 495–510.
- OECD. 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Migrant Education.)
- _____. 2019. *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do – Volume I*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECS. 2020. *OECS Education Statistical Digest*. Castries, Organization of Eastern Caribbean States. www.oecs.org/our-work/knowledge/library/education/oecs-education-statistical-digest. (Accessed 7 August 2020.)
- Ossenbach Sauter, G. 1993. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (Siglos XIX y XX) [State and education in Latin America since its independence (19th and 20th centuries)]. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 1.
- Planas, M.-E., Middelkoop, B., Cruzado, V. and Richters, A. 2016. Navigating ethnicity in Peru: a framework for measuring multiple self-identification among indigenous Quechua women. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 11, No. 1, pp. 70–92.
- R4V. 2020. *Refugees and Migrants from Venezuela*. Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela. <https://r4v.info/en/situations/platform>. (Accessed 7 August 2020.)
- Rodríguez, M. and Mañío, T. 2014. *Los Afrodescendientes Frente a la Educación: Panorama Regional de América Latina [Afro-descendants Facing Education: Latin America Regional Panorama]*. Madrid, CeALCI Fundación Carolina. (Avances de Investigación 75.)
- Save the Children. 2017. *Stolen Childhoods: End of Childhood Report 2017*. London, Save the Children International.
- Silver, H. 2015. *The Contexts of Social Inclusion*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (DESA Working Paper 144.)
- Slee, R. 2020. *Defining the Scope of Inclusive Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
- Sokoloff, K. and Robinson, J. 2004. Historical roots of inequality in Latin America. de Ferranti, D., Perry, G. E., Ferreira, F. H. G. and Walton, M. (eds), *Inequality in Latin America: Breaking with History?* pp. 109–22. Washington, DC, World Bank.
- Stubbs, S. 2008. *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Oslo, The Atlas Alliance.
- Tedesco, J. C. 2012. *Educación y Justicia Social en América Latina [Education and Social Justice in Latin America]*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Telles, E., Flores, R. D. and Urrea-Giraldo, F. 2015. Pigmentocracies: educational inequality, skin color and census ethnoracial identification in eight Latin American countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 40, pp. 39–58.
- Telles, E. and Torche, F. 2019. Varieties of indigeneity in the Americas. *Social Forces*, Vol. 97, No. 4, pp. 1543–70.
- Telles, E. E. 2007. Race and ethnicity and Latin America's United Nations Millennium Development Goals. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 2, No. 2, pp. 185–200.
- UNDP. 2019. *Human Development Report 2019: Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today – Inequalities in Human Development in the 21st Century*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016a. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados [TERCE Results Report: Associated Factors]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016b. *Informe de Resultados TERCE: Logros de Aprendizaje [TERCE Results Report: Learning Achievement]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Achieving Gender Equality in Education: Don't Forget the Boys*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 35.)
- UNICEF and Universidad Diego Portales. 2017. *Situación Educativa de las y los Adolescentes Privados de Libertad por Causas Penales en América Latina y el Caribe [Education Situation of Adolescents Deprived of Liberty for Penal Reasons in Latin America and the Caribbean]*. Panama City, UNICEF Regional Office for Latin America and the Caribbean.
- Valencia Lopez, E. 2020. *Improving and Aligning Measurement of Ethnicity in Latin America*. Paris, UNESCO. (Fellowship paper for Global Education Monitoring Report 2020.)
- Ward, M. 2018. *PISA for Development: Results in Focus*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (PISA in Focus 91.)
- World Bank. 2015. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century: The First Decade*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2018. *Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2020. *LAC Equity Lab: Poverty – Poverty Rate*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/topic/poverty/lac-equity-lab1/poverty/head-count. (Accessed 14 September 2020.)

CAPÍTULO 2

- Amadio, M. 2009. Inclusive education in Latin America and the Caribbean: exploratory analysis of the national reports presented at the 2008 International Conference on Education. *Prospects*, Vol. 39, No. 3, pp. 293–305.
- Amuedo-Dorantes, C., Grateaux Hernández, C. and Pozo, S. 2017. *On the Implications of Immigration Policy Restricting Citizenship: Evidence from the Dominican Republic*. Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 10602.)
- Argentina Government. 2006. *Ley de Educación Nacional 26.206 [National Education Law 26.206]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Argentina Parliament. 2019. *Ley Día Nacional del Pueblo Gitano y de la Cultura Gitana [National Day of Roma People and Roma Culture Law]*. Buenos Aires, Argentina Parliament.
- Associated Press. 2019. *Brazil's Supreme Court Votes to Make Homophobia a Crime*. Rio de Janeiro, Brazil, Associated Press. <https://apnews.com/f566045f4a5646b6846ccfeafeebd0f3>. (Accessed 25 August 2020.)
- Campuzano, L., Padilla Espinosa, I. and Fernández, C. 2016. *Design Report for the Impact Evaluation of the SI-EITP Model*. Princeton, NJ, Mathematica Policy Research.
- Carroll, A. and Mendos, L. R. 2017. *State-Sponsored Homophobia: A World Survey of Sexual Orientation Laws – Criminalisation, Protection and Recognition*. Geneva, International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association.
- Chile Education Superintendency. 2017. *Ord. n° 0768: Derechos de Niñas, Niños y Estudiantes Trans en el Ámbito de la Educación [Order 0768: Rights of Girls, Boys and Transgender Students in Education]*. Santiago, Ministry of Education.
- Chile Ministry of Education. 2017. *Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno [Guidelines for the Inclusion of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in the Chilean Education System]*. Santiago, Ministry of Education.
- Colombia Ministry of National Education. 2013. *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva [Inclusive Higher Education Policy Guidelines]*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders J. and Miles, J. N. V. 2013. *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education: A Meta-Analysis of Programs that Provide Education to Incarcerated Adults*. Santa Monica, CA, RAND Corporation.
- Ecuador Ministry of Education. 2018. *Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Discapacidad de las Instituciones de Educación Especializadas [National Model of Management and Educational Attention of Special Education Institutions for Students with Special Education Needs Associated with Disability]*. Quito, Ministry of Education.

- EcuRed. 2020. *Educación Especial [Special Education]*. Havana, EcuRed. www.ecured.cu/Educación_especial. (Accessed 25 August 2020.)
- El Herald*. 2014. *Impartirán clases en cárceles de Honduras [Lessons will be administered in prisons in Honduras]*. 7 April. www.elheraldo.hn/sucesos/623610-219/impairiran-clases-en-carceles-de-honduras. (Accessed 25 August 2020.)
- El Salvador Ministry of Education. 2016. *Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador: Documento de Sistematización [Full-Time Inclusive School Model in El Salvador: Systematization Document]*. San Salvador, Ministry of Education.
- _____. 2020. *Marco de Planificación de Pueblos Indígenas: Proyecto 'Aprender a Crecer' – Version Preliminar [Indigenous Peoples Planning Framework: 'Learn to Grow' Project – Draft Version]*. San Salvador, Ministry of Education.
- González Cabrera, C. 2020. *Supreme Court Strikes Down Bigotry in Brazil's Schools: Rulings Affirm Equality, Comprehensive Sexuality Education*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2020/05/19/supreme-court-strikes-down-bigotry-brazil-schools. (Accessed 25 August 2020.)
- Hincapié, D., Duryea, S. and Hincapié, I. 2019. *Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 299.)
- Holz, M. 2018. *Datos de la Modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018 [Data on the Special Education Modality in Chile, 2018]*. Santiago, Parliamentary Technical Advice, National Congress Library.
- Honduras National Penitentiary Institute. 2019. *Informe Gestión Penitenciaria Abril–Junio 2019 [Penitentiary Management Report April–June 2019]*. Tegucigalpa, National Penitentiary Institute.
- Human Rights Campaign. 2020. *Gender identity law takes effect in Chile*. Washington, DC, Human Rights Campaign. www.hrc.org/news/gender-identity-law-takes-effect-in-chile. (Accessed 25 August 2020.)
- IIEP. 2018. *Modalidad Educación en Contextos de Encierro: Informe sobre el Desarrollo de las Líneas de Trabajo 2003–2015 [Education Modality in Confinement Contexts: Report on the Development of Lines of Work 2003–2015]*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- ILO. 2019. *Implementing the ILO Indigenous and Tribal Peoples Convention No. 169: Towards an Inclusive, Sustainable and Just Future*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- Institute for Crime & Justice Policy Research. 2020. *World Prison Brief*. London, Birkbeck, University of London, Institute for Crime & Justice Policy Research. www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All. (Accessed 25 August 2020.)
- Inter-American Commission on Human Rights. 2015. *Report on the Situation of Human Rights in the Dominican Republic*. Washington DC, Organization of American States.
- IOM. 2018. *UN Migration Agency, Costa Rica to Promote Migrants' Right to Education without Discrimination*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration. www.iom.int/news/un-migration-agency-costa-rica-promote-migrants-right-education-without-discrimination. (Accessed 25 August 2020.)
- Kit, I. and España, S. 2017. *Niños y Niñas Fuera de la Escuela en la República Dominicana: Resumen del Informe [Out-of-School Children in the Dominican Republic: Summary Report]*. Santo Domingo, UNICEF and Dominican Republic Ministry of Education.
- Leonard Cheshire Disability. 2017. *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Lozano, F. 2019. *In El Salvador, Revolutionary Program Gives Inmates a Second Chance*. New York, Latino Rebels. www.latinorebels.com/2019/05/31/yocambio. (Accessed 25 August 2020.)
- Now Grenada. 2014. *First Special Education Conference of Teachers*. St George's, Now Grenada. www.nowgrenada.com/2014/03/first-special-education-conference-teachers. (Accessed 25 August 2020.)
- OFRANEH, CPTRT and CEJIL. 2019. *Caso Alfredo López Álvarez vs. Honduras: Observaciones al Informe Estatal [Case Alfredo López Álvarez vs. Honduras: Observations on the State Report]*. La Ceiba/Tegucigalpa/San José, Organización Fraternal Negra Hondureña/Centro de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de Víctimas de la Tortura/Centro por la Justicia y el Derecho Internacional.
- Payà Rico, A. 2010. *Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro [Inclusive education policies in Latin America: proposals, realities and future challenges]*. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 3, No. 2.
- Petrozziello, A. 2018. (Re)producing statelessness via indirect gender discrimination: descendants of Haitian migrants in the Dominican Republic. *International Migration*, Vol. 57, pp. 213–28.
- Rangel, H. 2009. *Mapa Regional Latinoamericano Sobre Educación en Prisiones: Notas para el Análisis de la Situación y la Problemática Regional [Latin American Regional Map on Education in Prisons: Notes for Situation Analysis and Regional Issues]*. Sèvres, France, Centre international d'études pédagogiques.
- _____. 2018. Cooperation and education in prison: a policy against the tide in the Latin American penitentiary crisis. *International Review of Education*, Vol. 65, No. 5, pp. 785–809.

- Reyes, R. and Drake, B. S. 2016. *Left Behind: How Statelessness in the Dominican Republic Limits Children's Access to Education*. Washington, DC, Georgetown Human Rights Institute.
- Suriname Planning Bureau Foundation. 2017. *2017–2021 Policy Development Plan*. Paramaribo, Stichting Planbureau Suriname.
- UNESCO. 2016. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
- _____. 2018. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO.

CAPÍTULO 3

- Araujo, M. C., Bosch, M. and Schady, N. 2017. *Can Cash Transfers Help Households Escape an Inter-generational Poverty Trap?* Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 767.)
- Argentina Government. 2006. *Ley de Financiamiento Educativo [Education Financing Law]*. Buenos Aires, Ministry of Justice and Human Rights.
- Baird, S., Ferreira, F. H., Özler, B. and Woolcock, M. 2014. Conditional, unconditional and everything in between: a systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 6, No. 1, pp. 1–43.
- Balarin, M. 2015. *The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?* Budapest/London, Open Society Foundations. (Education Support Programme Working Paper 65.)
- Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Soares, S., Santos, H. and Vegas, E. 2018. *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Education Division Social Sector Technical Note 1503.)
- Carrasco, R., Farias, M. and González, J. 2020. Impacto de la subvención escolar preferencial en Chile: reformas de financiamiento educacional desde una perspectiva comparada [Impact of the preferential school subsidy in Chile: education financing reforms from a comparative perspective]. Santiago, SUMMA. (Unpublished.)
- Center for Inclusive Policy. 2019. *Clarification Needed: Inclusive, Disability Responsive or CRPD Compliant Budgeting?* Washington, DC, Center for Inclusive Policy.
- CLADE. 2020. *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: ¿Cómo Estamos en América Latina y el Caribe? Reflexiones y Recomendaciones a Partir de Consulta a Organizaciones y Comunidades Educativas de la Región [The Right to Education for People with Disabilities: How Are we Doing in Latin America and the Caribbean? Reflections and Recommendations Based on Consultation with Organizations and Education Communities in the Region]*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education.
- Claus, A. and Sanchez, B. 2019. *El Financiamiento Educativo en la Argentina: Balance y Desafíos de Cara al Cambio de Década [Educational Financing in Argentina: Record and Challenges as the Decade Changes]*. Buenos Aires, CIPPEC. (Documento de Trabajo 178.)
- Colombia Ministry of National Education. 2017. *Decreto 1421 de 2017 por el cual se Reglamenta en el Marco de la Educación Inclusiva la Atención Educativa a la Población con Discapacidad [Decree 1421 of 2017 Regulating Education Care for People with Disabilities in the Framework of Inclusive Education]*. Bogotá, Ministry of National Education.
- da Silveira, P. 2017. Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en América Latina: Uruguay – el caso desviado [The challenges of preschool, basic and secondary education in Latin America: Uruguay – the deviant case]. Gregosz, D. (ed.), *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina [The Challenges of Preschool, Basic and Secondary Education in Latin America]*. Santiago, Programa Regional Políticas Sociales en América Latina SOPLA, Konrad Adenauer Stiftung, p. 271–94.
- ECLAC. 2018. *Fiscal Panorama of Latin America and the Caribbean: Public Policy Challenges in the Framework of the 2030 Agenda*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2020. *Panamá: Bonos Familiares para la Compra de Alimentos [Panama: Grants for Families to Purchase Food]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. <https://plataformacelac.org/programa/332>. (Accessed 6 September 2020.)
- Ecuador Presidency. 2019. *Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [Organic Statute of Organizational Management by Processes of the Secretariat of the Intercultural Bilingual Education System]*. Quito, Constitutional President of the Republic of Ecuador. (Official Register, Special Edition, Vol. 116.)
- Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2019. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter [Bogotá's concession schools: the limits to the economic efficiency of charter programmes]. *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, No. 76, pp. 91–116.
- Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2017. School vouchers: a survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature*, Vol. 55, No. 2, pp. 441–92.

- Fiszbein, A. and Schady, N. R. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.
- Gonzalez, J. 2020. Why education markets fail: unravelling the political economy of vouchers in Chile. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Unpublished.)
- González, J. 2017. Putting social rights at risk: assessing the impact of education market reforms in Chile. Ndimande, B. S. and Lubienski, C. (eds), *Privatization and the Education of Marginalized Children: Policies, Impacts and Global Lessons*. London, Routledge, p. 143–60.
- Guerra, S. C. and Lastra-Anadón, C. X. 2019. The quality-access tradeoff in decentralizing public services: evidence from education in the OECD and Spain. *Journal of Comparative Economics*, Vol. 47, No. 2, pp. 295–316.
- Ibarra Rosales, E. 2017. El financiamiento educativo y el derecho a la educación: una perspectiva comparada desde las leyes generales de educación de América Latina [Education financing and the right to education: a comparative perspective from the general education laws of Latin America]. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Vol. 8, No. 11, pp. 31–45.
- ICFES. 2018. *Política de Atención a la Población con Discapacidad [Policy of Attention to People with Disabilities]*. Bogotá, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- IDDC and Light for the World. 2016. *#Costing Equity: The Case for Disability-Responsive Education Financing*. Brussels/Vienna, International Disability and Development Consortium/Light for the World.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. 2020. *Hogares Comunitarios Integrales [Comprehensive Community Homes]*. Bogotá, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia De la Fuente de Lleras. www.icbf.gov.co/portafolio-de-servicios-icbf/hogares-comunitarios-integrales. (Accessed 6 September 2020.)
- Izquierdo, A., Pessino, C. and Vuletin, G. 2018. *Better Spending for Better Lives: How Latin America and the Caribbean Can Do More with Less*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Molina Millán, T., Barham, T., Macours, K., Maluccio, J. A. and Stampini, M. 2019. Long-term impacts of conditional cash transfers: review of the evidence. *The World Bank Research Observer*, Vol. 34, No. 1, pp. 119–59.
- OECD. 2016. *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
- Rivas, A. and Dborkin, D. 2018. *¿Qué Cambió en el Financiamiento Educativo en Argentina? [What Changed in Education Financing in Argentina?]*. Buenos Aires, CIPPEC. (Documento de Trabajo 162.)
- Román, M. 2013. Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto [Factors associated with school disengagement and dropout in Latin America: a joint perspective]. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 11, No. 2, pp. 33–59.
- Santos Calderón, J. M. 2018. 'De Cero a Siempre', a commitment to our children's early years. *Early Childhood Matters: Advances in Early Childhood Development*, No. 127.
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. G. and Eyers, J. 2015. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review*. London, International Initiative for Impact Evaluation (3ie). (Systematic Review 24.)
- UNESCO. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015 [Education Situation of Latin America and the Caribbean: Towards Quality Education for All by 2015]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNICEF. 2013. *The Situational Analysis of Children with Disabilities*. Belize City, UNICEF.
- _____. 2016. *Analyse de la Situation des Enfants et des Femmes en Haïti : Mise à Jour 2016 [Situation Analysis of Children and Women in Haiti: 2016 Update]*. Port au Prince, UNICEF.
- Urquiola, M. 2016. Competition among schools: traditional public and private schools. Hanushek, E. A., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier, pp. 209–37.
- Vaillant, D. 2012. La gobernanza educativa y los incentivos docentes: los casos de Chile y Uruguay [Education governance and teacher incentives: the cases of Chile and Uruguay]. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21, No. 1, pp. 119–41.
- Verger, A., Moschetti, M. and Fontdevila, C. 2017. *La Privatización Educativa en América Latina: Una Cartografía de Políticas, Tendencias y Trayectorias [The Privatization of Education in Latin America: A Mapping of Policies, Trends and Trajectories]*. Brussels, Education International.
- Waslander, S., Pater, C. and van der Weide, M. 2010. *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 52.)
- Welsh, T. and McGinn, N. F. 1999. *Decentralization of Education: Why, When, What, and How?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning 64.)

CAPÍTULO 4

- Altinyelken, H. K. 2015. *Evolution of Curriculum Systems to Improve Learning Outcomes and Reduce Disparities in School Achievement*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015.)
- Amadio, M., Opertti, R. and Tedesco, J. C. 2015. *El Currículo en los Debates y en las Reformas Educativas al Horizonte 2030: Para una Agenda Curricular del Siglo XXI [The Curriculum in Debates and Education Reforms for Horizon 2030: For a 21st Century Curricular Agenda]*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE Working Paper on Curriculum Issues 15.)
- Apple, M. and Christian-Smith, L. 1991. *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. and Vargas, J. 2012. *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina [Disconnected: Skills, Education and Employment in Latin America]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- Benson, C., Heugh, K., Bogale, B. and Gebreyohannes, M. A. 2012. Multilingual education in Ethiopian primary schools. Skutnabb-Kangas, T. and Heugh, K. (eds), *Multilingual Education and Sustainable Diversity Work: From Periphery to Center*. New York/London, Routledge, pp. 32–61.
- Bolivia Ministry of Education. 2017. *29 Institutos de Lengua y Cultura Preservan y Promueven sus Lenguas Originarias [29 Language and Culture Institutes Preserve and Promote their Native Languages]*. La Paz, Ministry of Education. (Boletín Informativo Avanzamos 48.)
- Braslavsky, C. 2001. Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur [Contemporary processes of changes in secondary education in Latin America: case analysis in South America]. Braslavsky, C. (ed.), *La Educación Secundaria: ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos [Secondary Education: Change or Immutability? Analysis and Debate of Contemporary European and Latin American Processes]*. Buenos Aires, Santillana.
- Carrington, S. and MacArthur, J. 2012. *Teaching in Inclusive School Communities*. Milton, Australia, Wiley.
- Castillo, V. and Salgado, V. 2018. Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común [Inclusive curriculum development: social justice and differences with respect to the idea of the common cultural minimum]. Arratia, A. and Osandón, L. (eds), *Políticas para el Desarrollo del Currículo: Reflexiones y Propuestas [Policies for Curriculum Development: Reflections and Proposals]*. Santiago, Ministry of Education/UNESCO.
- Chile Ministry of Education. 2019. *Acta Encuentro de Diálogo Nacional Etapa N° 4: Diálogo. Consulta Indígena de Educación – Propuesta de Bases Curriculares para la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas de 1° a 6° Año Básico [Minutes of National Dialogue Meeting Stage N° 4: Dialogue. Indigenous Consultation on Education – Proposed Curriculum Bases for the Subject of Language and Culture of Indigenous Peoples from 1st to 6th Grade]*. Santiago, Ministry of Education.
- Corrêa, S. 2018. *Ideología de Género: Rastreado sus Orígenes y Significados en la Política de Género Actual [Gender Ideology: Tracing Its Origins and Meanings in Current Gender Politics]*. Rio de Janeiro, Brazil, Sexuality Policy Watch. <https://sxpolitics.org/es/ideologia-de-genero-rastreado-sus-origenes-y-significados-en-la-politica-de-genero-actual/3858>. (Accessed 6 September 2020.)
- Cortina, R. 2014. *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Bristol, UK, Multilingual Matters. (Bilingual Education and Bilingualism.)
- Covacevich, C. and Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de Género, el Currículo Oculto en Textos Escolares Chilenos [Gender Inequality, the Hidden Curriculum in Chilean Textbooks]*. Washington, DC, Education Division, Inter-American Development Bank. (Technical Note 694.)
- Cox, C. 2006. Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: desafíos al currículo [Youth and política; citizenship in Latin America: challenges in the curriculum.]. *Revista PRELAC*, Vol. 3, No. 4, pp. 64–73.
- _____. 2018. Currículo: categorías de análisis, tendencias, gobernanza [Curriculum: analysis categories, trends, governance]. Arratia, A. and Osandón, L. (eds), *Políticas para el Desarrollo del Currículo: Reflexiones y Propuestas [Policies for Curriculum Development: Reflections and Proposals]*. Santiago, Ministry of Education/UNESCO.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. and Bonhomme, M. 2014. *Citizenship Education in Latin America: Priorities of School Curricula*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. (IBE Working Papers on Curriculum Issues 14.)
- De Sousa Santos, B. 2010. *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder [Decolonize Knowledge, Reinvent Power]*. Montevideo, Ediciones Trilce.
- Duarte, C., Abarca, G., Aguilera, O. and Armijo, L. 2011. *Representaciones Sociales de Género, Generación e Interculturalidad: Estudio de Textos Escolares Chilenos [Social Representations of Gender, Generation and Interculturality: Study of Chilean Textbooks]*. Santiago, University of Chile/Ministry of Education.
- Dussel, I. 2005. Las políticas curriculares de la última década en América latina: nuevos actores, nuevos problemas [Curricular policies of the last decade in Latin America: new actors, new problems]. Fundación Santillana (ed.), *Educación de Calidad para Todos: Iniciativas Iberoamericanas [Quality Education for All: Ibero-American Initiatives]*. Madrid, Fundación Santillana, pp. 93–102.

- Espinar Ruiz, E. 2007. Las raíces socioculturales de la violencia de género [The sociocultural roots of gender violence]. *Escuela Abierta*, Vol. 10, pp. 23–48.
- García-Huidobro, J. C. 2018. Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *Curriculum Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 25–42.
- Global Campaign for Education. 2013. *Mother-tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. (Policy Brief.)
- González Terreros, M. I. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador [Indigenous Movement and Intercultural Education in Ecuador]*. Buenos Aires/Mexico City, Latin American Council of Social Sciences/National Autonomous University of Mexico.
- Gysling, J. 2016. A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media [20 years after the curricular reform: reflections for a revision of the secondary education curriculum]. *Revista Docencia*, Vol. 59, pp. 14–25.
- Ibagón Martín, N. J. 2018. La invisibilización de África y la diáspora africana en la enseñanza de la historia de Colombia: Análisis desde los textos escolares de ciencias sociales [The invisibility of Africa and the African diaspora in the teaching of Colombian history: analysis from the social sciences textbooks]. Solé, G. and Barca, I. (eds), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didáticas [The Textbook in the Teaching of History: Historiographic and Didactic Views]*. Lisbon, Associação de Professores de História.
- IBE. 2008. *Inclusive Education: The Way of the Future*. Paper for International Conference on Education, Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- _____. 2019. *Inclusive Curriculum*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum. (Accessed 11 December 2019.)
- INDHH. 2018. *Entre la Alta Contención y la Inclusión Social: Desafíos para la Construcción de un Sistema Penal Juvenil con Enfoque de Derechos – Informe Temático del Mecanismo Nacional de Prevención: Reflexiones sobre el Sistema Penal Juvenil 2008–2018 [Between High Containment and Social Inclusion: Challenges for the Construction of a Juvenile Penal System with a Rights Approach – Thematic Report of the National Prevention Mechanism: Reflections on the Juvenile Penal System 2008–2018]*. Montevideo, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo.
- Kaye, M. D. 2012. A study of primary schools in the Elias Piña province on the Dominican Haitian border: immigrant Haitian access to education in the Dominican Republic in the 2010 post-earthquake. Ph.D. thesis, Claremont/San Diego, Calif., Claremont Graduate University/San Diego University.
- Knight, V., Ogunkola, B., Cura, D., Valencia, D. and Vago, L. 2017. *Out-of-School Children Study in the Eastern Caribbean: Final Report*. Christ Church, Barbados, UNICEF Office for the Eastern Caribbean.
- Mosquera Ordoñez, G. C. and González Santos, M. 2015. Representaciones sociales de género en los textos escolares de las áreas matemáticas y lenguaje, grado tercero de básica primaria [Social representations of gender in mathematics and language textbooks, third grade of primary school]. M.Ed. thesis, Bogotá, Universidad Libre de Colombia.
- Peralta Miranda, P., Cervantes Atia, V., Olivares Leal, A. and Ochoa Ruiz, J. 2019. Educación propia de la etnia Mokaná: experiencia organizacional contemporánea [Education of the Mokaná ethnic group: contemporary organizational experience]. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 25, No. 3, pp. 88–100.
- Pulecio, M. 2015. Lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar [Literary languages and violent language directed at LGBTQ youth in the school system]. *Revista CS*, Vol. 15, pp. 17–39.
- Ruiz Bravo López, O. A. 2019. Comunicación y género: las representaciones de género en los cuadernos de trabajo de matemática de educación básica regular en el Perú para el período 2013–2016 [Communication and gender: gender representations in regular basic education mathematics workbooks in Peru for the period 2013–2016]. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ruiz Bravo, P., Muñoz, F. and Rosales, J. 2006. El género y las políticas educativas en el Perú: 1990–2003 [Gender and education policies in Peru: 1990–2003]. Ames, P. (ed.), *Las Brechas Invisibles: Desafíos para una Equidad de Género en la Educación [The Invisible Gaps: Challenges for Gender Equity in Education]*. Lima, Institute of Peruvian Studies.
- Ruiz Iglesias, M. 2018. ¿Nos pueden cambiar el currículum unitalla? [Can you change the one-size-fits-all curriculum?]. *Ruta Maestra*, Vol. 15, pp. 73–83.
- Suriname Ministry of Social Affairs and Housing. 2019. *Suriname Multiple Indicator Cluster Survey 2018: Survey Findings Report*. Paramaribo, Ministry of Social Affairs and Housing.
- Tedesco, J. C. 2012. *Educación y Justicia Social en América Latina [Education and Social Justice in Latin America]*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Torres Pérez, L. G. and Hurtado Beltrán, M. F. 2020. Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales [Textbooks, conceptions and configurations in the teaching of social sciences]. Rodríguez Pizzinato, L. A., Palacios Mesa, N. and Souto González, X. M. (eds), *La Construcción Global de una Enseñanza de los Problemas Sociales desde el Geoforo Iberoamericano [The Global Construction of an Instruction of Social Problems from the Ibero-American Geophore]*. Bogotá, Foro Iberoamericano Educación, Geografía y Sociedad.

- UNESCO. 2007. *Ciencia, Tecnología y Género: Informe Internacional [Science, Technology and Gender: An International Report]*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015. *La Violencia Homofóbica y Transfóbica en el Ámbito Escolar: Hacia Centros Educativos Inclusivos y Seguros en América Latina [Homophobic and Transphobic Violence in the School Environment: Towards Inclusive and Safe Education Centres in Latin America]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2020. *¿Qué se Espera que Aprendan los Estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) [What Are Latin American and Caribbean Students Expected to Learn? Curricular Analysis of the Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019)]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Walsh, C. and García, J. 2002. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso [The thinking of the emerging Afro-Ecuadorian movement: Reflections from/of a process]. Mato, D. (ed.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder [Latin American Studies and Other Intellectual Practices in Culture and Power]*. Buenos Aires, Latin American Council of Social Sciences.
- World Bank. 2015. *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century: The First Decade*. Washington, DC, World Bank.
- Zambrini, L. 2014. Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros [Dialogues between poststructuralist feminism and the theory of gender intersectionality]. *Revista Punto Género*, Vol. 4, pp. 43–54.

CAPÍTULO 5

- Alboan. 2018. *Participación Juvenil: Una Nueva Ciudadanía desde la Participación Organizada [Youth Participation: A New Citizenship from Organized Participation]*. Bilbao, Spain, Alboan. www.alboan.org/es/actualidad/internacional/participacion-juvenil-una-nueva-ciudadania-desde-la-participacion. (Accessed 22 May 2020.)
- Argentina Federal Council of Education. 2008. *Resolución N° 58/08 [Resolution 58/08]*. Buenos Aires, Federal Council of Education.
- Argentina Ministry of Education. 2017. *Aprender 2016: Características y Voces de los Docentes [Aprender 2016: Characteristics and Voices of Teachers]*. Buenos Aires, Education Evaluation Secretariat, Ministry of Education.
- Ávalos, B. 2011. *Initial Teacher Training*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Bahamas Parliament. 2014. *Persons with Disabilities (Equal Opportunities) Act, 2014*. Nassau, Parliament of The Bahamas.
- Balam, O. and de Prada Pérez, A. 2017. Attitudes toward Spanish and code-switching in Belize: stigmatization and innovation in the Spanish classroom. *Journal of Language, Identity and Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 17–31.
- Barr, J. J. 2013. Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, Vol. 1, No. 8, pp. 87–100.
- Botelho, F., Madeira, R. A. and Rangel, M. A. 2015. Racial discrimination in grading: evidence from Brazil. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 7, No. 4, pp. 37–52.
- Brazil National Penitentiary Department. 2009. *Resolução N° 3, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais [Resolution No. 3, of 11 March 2009. Provides for the National Guidelines for the Provision of Education in Penal Institutions]*. Brasília, National Penitentiary Department.
- Brazil Presidency. 2012. *Lei N° 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe Sobre o Ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá Outras Providências [Law No. 12,711, of 29 August 2012. Provides for Admission to Federal Universities and Federal Institutions of Technical Secondary Education and other Provisions]*. Brasília, Civil House, Deputy Director for Legal Affairs, Presidency of the Republic.
- Bruns, B. and Luque, J. 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Castillo, A. 2018. *Educación inclusiva: prioridad para el sistema educativo cubano [Inclusive educación: priority for the Cuban education system]*. Havana, Radio Ciudad Habana. www.radiociudadhabana.icrt.cu/2018/04/12/51761. (Accessed 23 May 2020.)
- Chetty, R., Friedman, J. N. and Rockoff, J. E. 2014. Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, Vol. 104, No. 9, pp. 2633–79.
- Chile Education Superintendency. 2017. *Ord: n° 0768. Derechos de Niñas, Niños y Estudiantes Trans en el Ámbito de la Educación [Order 0768. Rights of Girls, Boys and Transgender Students in Education]*. Santiago, Ministry of Education.
- Chile Ministry of Education. 2017. *Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno [Guidelines for the Inclusion of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in the Chilean Education System]*. Santiago, Ministry of Education.
- _____. 2018. *El Microcentro [Microcentre]*. Santiago, Ministry of Education. <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro>. (Accessed 22 May 2020.)
- _____. 2020a. *Lengua indígena [Indigenous language]*. Santiago, Curriculum and Evaluation Unit, Ministry of Education. <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-77655.html>. (Accessed 23 May 2020.)

- _____. 2020b. *¿Qué es el PACE? [What is PACE?]*. Santiago, Ministry of Education. <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace>. (Accessed 23 May 2020.)
- _____. 2020c. *¿Qué es la Red de Maestros de Maestros? [What is the Teachers of Teachers Network?]*. Santiago, Ministry of Education. www.rmm.cl. (Accessed 22 May 2020.)
- Colombia Ministry of National Education. 2017. *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se Reglamenta en el Marco de la Educación Inclusiva la Atención Educativa a la Población con Discapacidad [Decree 1421 of 2017. Regulating Education Issues for People with Disabilities in the Framework of Inclusive Education]*. Bogotá, Ministry of National Education.
- Colombia Ministry of National Education and OEI. 2018a. *Manual del Tutor: Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS + Étnico [Tutor's Manual: MAS + Étnico Model of Situated Pedagogical Accompaniment]*. Bogotá, Ministry of National Education and Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture.
- _____. 2018b. *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial de Niñas y Niños Pertenecientes a Comunidades de Grupos Étnicos [Pedagogical Guidelines for the Initial Education of Girls and Boys Belonging to Ethnic Group Communities]*. Bogotá, Ministry of National Education and Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture.
- Colombia Presidency. 2010. *Decreto 521 de 2010. Por el cual se Reglamentan Parcialmente el Inciso 6° del Artículo 24 de la Ley 715 de 2001 y el Artículo 2° de la Ley 1297 de 2009, en lo Relacionado con los Estímulos para los Docentes y Directivos Docentes de los Establecimientos Educativos Estatales Ubicados en las Zonas de Difícil Acceso [Decree 521 of 2010. Partially Regulating Paragraph 6 of Article 24 of Law 715 of 2001 and Article 2 of Law 1297 of 2009, in Relation to the Incentives for Teachers and Head Teachers of the Public Education Establishments Located in Hard-to-Reach Areas]*. Bogotá, President of the Republic.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. and Tankersley, M. 2007. Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 230–38.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 113–43.
- Costa Rica Ministry of Public Education. 2013. *Decreto N° 37801-MEP. Reforma del Subsistema de Educación Indígena [Decree 37801-MPE. Reform of the Indigenous Education Sub-system]*. San José, Ministry of Public Education.
- _____. 2018. *Reglamento de la Carrera Docente No 2235 y sus Enmiendas [Regulation of the Teaching Career No. 2235 and its Amendments]*. San José, Ministry of Public Education.
- CPAL. 2015. *Protagonismo Juvenil Organizado en Fe y Alegría [Organized Youth Leadership in Fe y Alegría]*. Lima, Conference of Jesuit Provincials in Latin America. <http://historico.cpalsj.org/protagonismo-juvenil-organizado-en-fe-y-alegria>. (Accessed 22 May 2020.)
- da Costa, C. S., Dias, M. H. T. and dos Santos, Z. F. 2016. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil) [Maroon school education: experience of teacher training in Mato Grosso (Brazil)]. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*, Vol. 8, No. 18, pp. 90–106.
- Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. and Wubbels, T. 2004. Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 15, No. 3–4, pp. 407–42.
- Ecuador Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation. 2020. *¿Cómo Está Compuesto el Puntaje de Postulación? [How Is the Application Score Composed?]*. Quito, Secretariat of Higher Education, Science, Technology and Innovation.
- El Comercio*. 2018. El 52% de escuelas de Ecuador es unidocente y bidocente [52% of schools in Ecuador have only one or two teachers]. 17 April.
- El Salvador National Council of Education. 2016. *Plan El Salvador Educado: Por el Derecho a una Educación de Calidad [Educated El Salvador Plan: For the Right to an Education of Quality]*. San Salvador, National Council of Education.
- Espinosa, O. 2017. Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos [Higher education for indigenous people in the Peruvian Amazon: balance and challenges]. *Anthropologica*, Vol. 35, No. 39, pp. 99–122.
- Fe y Alegría Argentina. 2020. *Protagonismo Juvenil Organizado [Organized Youth Leadership]*. Buenos Aires, Fe y Alegría. <https://feyalegria.org.ar/9-programas/21-protagonismo-juvenil-organizado>. (Accessed 22 May 2020.)
- Fole, A. 2019. *Cuba: Guaranteed Teacher Coverage for Special Education*. Havana, Canal Caribe. www.canalcaribe.icrt.cu/en/cuba-guaranteed-teacher-coverage-for-special-education. (Accessed 23 May 2020.)
- García, D. P. and Jutínico, M. d. S. 2013. La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia: una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural [The Indigenous Higher Normal School of Uribia: an experience from the pedagogy of cultural affirmation]. Guido Guevara, S. P. (ed.), *Experiencias de Educación Indígena en Colombia: Entre Prácticas Pedagógicas y Políticas para la Educación de Grupos Étnicos [Indigenous Education Experiences in Colombia: Between Pedagogical and Political Practices for Education of Ethnic Groups]*. Bogotá, National Pedagogical University, pp. 103–44.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. and Kogan, I. 2020. Self-fulfilling prophecies in the classroom: teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, Vol. 66, p. 101296.

- GESEC. 2020. *Quiénes Somos [Who We Are]*. Buenos Aires, Study Group on Education in Prisons. www.gesec.com.ar/quienes-somos. (Accessed 22 May 2020.)
- Guyana Ministry of Education. 2020. *National Center for Educational Resource Development*. Georgetown, Ministry of Education. www.education.gov.gy/web/index.php/ncerd. (Accessed 23 May 2020.)
- Guyana Parliament. 2010. *Persons with Disabilities Act. Chapter 36:05. Act 11 of 2010*. Georgetown, Parliament of Guyana.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A. and Guevara, G. 2018. La formación de docentes para la educación inclusiva: un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador [Teacher training for inclusive education: a challenge from the National University of Education in Ecuador]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 12, No. 1, pp. 21–38.
- Human Rights Council. 2012. *Informe del Relator Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Argentina [Report of the Special Rapporteur on the Rights of Indigenous Peoples in Argentina]*. New York, United Nations, Human Rights Council.
- Human Rights Watch. 2018. *"I Have to Leave to Be Me": Discriminatory Laws against LGBT People in the Eastern Caribbean*. New York, Human Rights Watch.
- Knight, V. 2014. The policy of universal secondary education: its influence on secondary schooling in Grenada. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 16–35.
- Knight, V., Ogunkola, B., Cura, D., Valencia, D. and Vago, L. 2017. *Out-of-School Children Study in the Eastern Caribbean: Final Report*. Bridgetown, UNICEF Office for the Eastern Caribbean.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Lavy, S. and Naama-Ghanayim, E. 2020. Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 91.
- Maharaj-Landaeta, S. 2019. The educational experiences of teachers who deal with children of refugees, asylum seekers and migrant children on the move in Trinidad and Tobago. *West East Journal of Social Sciences*, Vol. 8, No. 3, pp. 270–82.
- Marks, V. 2009. Universal access to secondary education in St. Vincent and the Grenadines. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, Vol. 34, No. 2, pp. 56–70.
- Mendoza, R. 2017. *Evaluación de la Política Educativa Dirigida a la Población Indígena en Educación Básica [Evaluation of Education Policy Aimed at the Indigenous Population in Basic Education]*. Mexico City, National Institute of Education Evaluation.
- Murillo, F. J. and Román, M. 2013. Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones [Teachers in primary education in Latin America with more than one work activity: situation and implications]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, pp. 893–924.
- Nicaragua Ministry of Education. 2012. *Normativa para la Atención del Estudiantado con Necesidades Educativas en el Marco de la Diversidad Nicaragüense [Regulations for the Attention of Students with Educational Needs within the Framework of Nicaraguan Diversity]*. Managua, Directorate of Special Education, Ministry of Citizen Power for Education.
- _____. 2020. *Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje [Pedagogical Inter-learning Encounters]*. Managua, Ministry of Education. www.mined.gob.ni/epi. (Accessed 22 May 2020.)
- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 2018. *Informe de la Investigación Relacionada en Chile en Virtud del Artículo 13 del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a un Procedimiento de Comunicaciones [Report of the Related Investigation in Chile under Article 13 of the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child Relating to a Communication Procedure]*. Geneva, Switzerland, Office of the UN High Commissioner for Human Rights.
- Paraguay Ministry of Education and Sciences. 2019. *Capacitan a Tutores para Desarrollar Tecnicatura en Educación Inclusiva [Teachers Trained to Develop Inclusive Education Techniques]*. Asunción, Ministry of Education and Sciences. www.mec.edu.py/index.php/es/noticias/291-capacitan-a-tutores-para-desarrollar-tecnatura-en-educacion-inclusiva-2019. (Accessed 23 May 2020.)
- Parey, B. 2019. Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: the case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 83, pp. 199–211.
- Penna, M. and Mateos, C. 2014. Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación [Levels of homophobia of future teachers: a question of rights, mental health and education]. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 66, pp. 123–42.
- Peru Ministry of Education. 2017. *Resolución de la Secretaría General n° 114 – 2017 – Minedu. Lineamientos que Orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales [Resolution of the General Secretariat 114 – 2017 – Minedu. Guidelines that Orient the Organization and Operation of Rural Education Networks]*. Lima, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Número de Docentes EBR por Tipo de Gestión y Área Geográfica según Nivel Educativo y Estrategia o Forma de Atención [Number of Basic Regular Education Teachers by Management Type, Geographical Area, Education Level and Arrangement]*. Lima, Education Statistics Unit, Ministry of Education. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=27&cuadro=505&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo. (Accessed 23 May 2020.)

- _____. 2020. *¿Qué es una Escuela Inclusiva? [What Is an Inclusive School?]*. Lima, Ministry of Education. www.minedu.gob.pe/educacioninclusiva. (Accessed 23 May 2020.)
- Pianta, R. C. 2011. Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. Evertson, C. and Weinstein, C. (eds), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York, Routledge, pp. 685–709.
- Rangel, H. (ed.). 2009. *Mapa Regional Latinoamericano Sobre Educación en Prisiones: Notas para el Análisis de la Situación y la Problemática Regional [Latin American Regional Map on Education in Prisons: Notes for the Analysis of the Situation and Regional Problems]*. Sevres, France, Centre international d'études pédagogiques.
- Red PECE. 2020. *¿Quiénes Somos? [Who Are We?]*. Santiago, Chilean Network of Pedagogy in Confinement Contexts. <https://redpece.cl/la-red/quienes-somos>. (Accessed 22 May 2020.)
- Resource Center for Blind and Low Vision Students. 2020. *Funciones del CeR [Functions of the CeR]*. Montevideo, Secondary Education Council. www.cercentroderecursos.com/funciones. (Accessed 22 May 2020.)
- Rolla, A., Westh, A. S., Montalva, V. and Samaniego, J. 2019. *Aprovechar el Potencial de la Mentoría Docente en Ecuador: Recomendaciones para el Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT) del Ministerio de Educación de Ecuador [Harnessing the Potential of Teacher Mentoring in Ecuador: Recommendations for the Program of Situated Pedagogical Accompaniment (PAPT) of the Ministry of Education of Ecuador]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 01642.)
- Rouse, M. and Florian, L. 2012. *Inclusive Practice Project: Key Lessons for Schools*. Aberdeen, UK, University of Aberdeen.
- Samaniego, P. 2018. *Estado del Arte de los Servicios de Apoyo para Estudiantes en Situación de Discapacidad Residentes en Países Miembros de la RIINEE [State of the Art of Support Services for Students with Disabilities Residing in RIINEE Member Countries]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Schmelkes, S., Águila, G. and Delgado, L. 2015. Los maestros indígenas en el concurso de ingreso a la docencia [Indigenous teachers in the teaching entrance competition]. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa*, Vol. 1, pp. 26–29.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. and Thijs, J. T. 2011. Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, No. 4, pp. 457–77.
- Stromquist, N. P. 2018. *The Global Status of Teachers and the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
- UNAE. 2020. *Educación Especial [Special Education]*. Chuquipata, Ecuador, National University of Education. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-especial>. (Accessed 23 May 2020.)
- Unda, M. d. P., Leudo, M., Marín, M. d. P., Luna, A., Mejía, M. R. and Boada, M. M. 2018. *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el Equipaje [National Pedagogical Expedition: Preparing the Materials]*. Bogotá, National Pedagogical University.
- UNESCO. 2016a. *Education Policies: Recommendations in Latin America Based on TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016b. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados [TERCE Results Report: Associated Factors]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2018. *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis Comparativo de Siete Casos Nacionales [Initial Teacher Training in Competences for the 21st Century and Pedagogies for Inclusion in Latin America: Comparative Analysis of Seven National Cases]*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women and WHO. 2018. *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad: Un Enfoque Basado en la Evidencia [International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach]*. Paris/Geneva/New York, UNESCO, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, United Nations Population Fund, UNICEF, UN Women and World Health Organization.
- UNICEF. 2012. *EIBAMAZ: Una Apuesta por la Educación y la Cultura [EIBAMAZ: Betting on Education and Culture]*. Quito, UNICEF.
- Vaillant, D. 2013. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas [Initial teacher training in Latin America: central dilemmas and perspectives]. *Revista Española de Educación Comparada*, No. 22, pp. 185–206.
- Vezub, L. 2019. *Las Políticas de Formación Docente Continua en América Latina: Mapeo Exploratorio en 13 Países [Continuing Teacher Education Policies in Latin America: Exploratory Mapping in 13 Countries]*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Comparative Analyses of Education Policies.)

CAPÍTULO 6

- ABGLT. 2016. *Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil [National Survey on the Education Environment in Brazil]*. Curitiba, Brazil, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Secretaria de Educação.
- Adelman, M., Almeida, R. and Baron, J. 2019. *Evolution of School Principal Training: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/evolution-school-principal-training-lessons-latin-america>. (Accessed 7 September 2020.)

- Argentina Federal Council of Education. 2013. *Resolución 202/13: Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional [Resolution 202/13: Home and Hospital Education in the National Education System]*. Buenos Aires, Federal Council of Education.
- Argentina Ministry of Education. 2019. *Finalizar tus estudios primarios y/o secundarios [Completing your primary or secondary studies]*. Buenos Aires, Ministry of Education. www.argentina.gob.ar/terminar-la-primaria-o-la-secundaria-con-el-plan-fines. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020. *Conectar Igualdad [Connecting Equality]*. Buenos Aires, Ministry of Education. www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/conectar-igualdad. (Accessed 7 September 2020.)
- Barbados Today. 2017. *Public special needs primary school needed*. <https://barbadostoday.bb/2019/04/12/public-special-needs-primary-school-needed>. (Accessed 7 September 2020.)
- Beech, J. 2019. The long and winding road to inclusion. Ornelas, C. (ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Leiden, Netherlands, Brill.
- Bennett, T. 2017. *Creating a Culture: How School Leaders Can Optimise Behaviour*. London, Department for Education.
- Bonal, X. and Bellei, C. 2018. *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury.
- Bouck, E. C., Maeda, Y. and Flanagan, S. M. 2011. Assistive technology and students with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, Vol. 33, No. 5, pp. 298–308.
- Brazil Government. 2014. *Education for All 2015 National Review*. Brasília, Government of Brazil.
- Bruns, B. and Luque, J. 2014. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Centre for Excellence in Universal Design. 2019. *The 7 Principles*. Dublin, Centre for Excellence in Universal Design. <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles>. (Accessed 7 September 2019.)
- Colombia Ministry of National Education. 2018. *Norma Técnica Colombiana 6304: Accesibilidad de las Personas al Medio Físico – Instituciones de Educación Superior: Requisitos [Colombian Technical Standard 6304: Accessibility of People to the Physical Environment – Institutions of Higher Education: Requirements]*. Bogotá, Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación.
- CONEVAL. 2013. *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013: Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes [Report of the Specific Performance Evaluation 2012–2013: Basic Education Programme for Boys and Girls of Migrant Agricultural Day-worker Families]*. Mexico City, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo.
- Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. New York, Palgrave Macmillan.
- Donnelly, C. 2000. In pursuit of school ethos. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 48, No. 2, pp. 134–54.
- Dorman, J. P., Aldridge, J. M. and Fraser, B. J. 2006. Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, Vol. 7, No. 7, pp. 906–15.
- Dupriez, V., Dumay, X. and Vause, A. 2008. How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 2, pp. 245–73.
- Duryea, S., Salazar Salamanca, J. P. and Pinzon Caicedo, M. 2019. *We the People: Inclusion of People with Disabilities in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- ECLAC. 2014. *Los Pueblos Indígenas en América Latina: Avances en el Último Decenio y Retos Pendientes para la Garantía de sus Derechos [Indigenous Peoples in Latin America: Progress in the Last Decade and Pending Challenges for the Guarantee of their Rights]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2016. *The Social Inequality Matrix in Latin America*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- _____. 2019. *Social Panorama of Latin America*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC and UNICEF. 2018. *Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: Avances y Desafíos [Bilingual Intercultural Education and Intercultural Approach in Latin American Education Systems: Advances and Challenges]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/ UNICEF.
- Edujesuit. 2020. *Instituto Radiofónico de Fe y Alegría Venezuela [Radio Institute of Faith and Joy Venezuela]*. <https://edujesuit.org/es/listing/3115>. (Accessed 7 September 2020.)
- Elacqua, G., Iribarren, M. L. and Santos, H. 2018. *Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 1555.)

- Espinoza, O., González, L., McGinn, N. and Castillo, D. 2019. Alternative education programs for high school age students in Chile. *Education and Urban Society*, Vol. 52, No. 4, pp. 561–89.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. *Key Principles for Promoting Quality Inclusive Education: Recommendations for Practice*. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D. and Molina, D. 2006. Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia. Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 265–300.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children. 2020. *Global Progress*. New York, End Violence Partnership. <https://endcorporalpunishment.org>. (Accessed 7 September 2020.)
- Hernández, T. K. 2013. *Racial Subordination in Latin America: The Role of the State, Customary Law, and the New Civil Rights Response*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Hynsjö, D. and Damon, A. 2015. *Bilingual Education in Latin America: Does Quechua-medium Education Improve Peruvian Indigenous Children's Academic Achievement?* Oxford, UK, Young Lives. (Working Paper 15, 1909403504.)
- INDH. 2018. *Manifestaciones de Discriminación Racial en Chile: Un Estudio de Percepciones [Manifestations of Racial Discrimination in Chile: A Study of Perceptions]*. Santiago, National Human Development Initiative.
- IPHE. 2020. *Plan de Trabajo Anual Año Lectivo 2020 [Annual Work Plan 2020]*. Panama City, Instituto Panameño de Habilitación Especial. www.iphe.gob.pa/Plan-de-Trabajo-Anual-Ano-Lectivo-2020-1. (Accessed 7 September 2020.)
- Jamaica National College of Educational Leadership. 2020. *About Us*. Kingston, Ministry of Education. <https://ncel.gov.jm/about-us>. (Accessed 7 September 2020.)
- Kosciw, J. G. and Zongrone, A. D. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer Students in Latin America*. New York/Santiago, GLSEN/Todo Mejora.
- Krüger, N. 2014. Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo Argentino [Beyond access: social segregation and inequality in the Argentine education system]. *Cuadernos de Economía*, Vol. 33, No. 63, pp. 513–42.
- Krüger, N. 2018. An evaluation of the intensity and impacts of socio-economic school segregation in Argentina. Bonal, X. and Bellei, C. (eds), *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury, pp. 103–22.
- Lawless Frank, C. and Zascavage, V. 2020. Assessing the included classroom: the included classroom characteristics check sheet. Howley, A., Faiella, C. M., Kroeger, S. D. and Hansen, B. (eds), *Inclusive Education: A Systematic Perspective*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- López, L. E. and Sichra, I. 2008. Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America. Hornberger, N. H. (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5: *Bilingual Education*. Boston, Mass., Springer, pp. 295–309.
- Magni, G. 2016. *Indigenous Knowledge and Implications for the Sustainable Development Agenda*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- Murillo, J. and Martínez-Garrido, C. 2017. Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina [Estimation of the magnitude of school segregation in Latin America]. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 9, No. 19, pp. 11–30.
- Musset, P. 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 66.)
- Nicaragua Ministry of Education. 2020. *Educación Especial Incluyente [Inclusive Special Education]*. Managua, Ministry of Education. www.mined.gob.ni/educacion-especial-incluyente. (Accessed 7 September 2020.)
- OECD. 2019. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OEI. 2018. *Inclusion in Ibero-America: A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education in Ibero-America*. Madrid/Geneva, Switzerland, Organization of Ibero-American States/UNESCO International Bureau of Education.
- Pashiardis, P. and Johansson, O. 2016. *Successful School Leadership: International Perspectives*. London, Bloomsbury.
- Plan Ceibal. 2020. *Qué es Plan Ceibal [What Is Plan Ceibal]*. Montevideo, Plan Ceibal. www.ceibal.edu.uy/es/institucional. (Accessed 7 September 2020.)
- Plan International and UNICEF. 2011. *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo [School Violence in Latin America and the Caribbean: Surface and Depth]*. Panama City, Plan International/UNICEF.
- R4V. 2019. *Refugees and migrants from Venezuela*. Response for Venezuelans. <https://r4v.info/en/situations/platform>. (Accessed 7 September 2020.)
- Refugees International. 2019. *Forced into Illegality: Venezuelan Refugees and Migrants in Trinidad and Tobago*. Washington, DC, Refugees International.
- Rosa, L. 2014. Five randomized impact assessments of a management and resources program for high schools in Brazil. São Paulo, Brazil, University of São Paulo. (Unpublished.)

- The Economist. 2018. Pencil, ruler, gay kit: Brazil's classrooms become a battleground in a culture war. 1 December.
- Theirworld. 2018. *Safe Schools: The Hidden Crisis – A Framework for Action to Deliver Safe, Non-violent, Inclusive and Effective Learning Environments*. Washington, DC, Theirworld.
- Trinidad & Tobago Guardian. 2020. Gang activity 'shuts down' Diego school. 7 January.
- Trinidad and Tobago Office of the Prime Minister. 2019. *Venezuelan Registration Policy Gets Green Light*. Port of Spain, Office of the Prime Minister. www.opm.gov.tt/venezuelan-registration-policy-gets-green-light. (Accessed 7 September 2020.)
- Ulmann, H., Jones, F., Crane Williams, R. and Williams, D. 2018. *Information and Communications Technologies for the Inclusion and Empowerment of Persons with Disabilities in Latin America and the Caribbean*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/German Cooperation.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris/Madrid, UNESCO/Ministry of Education and Science of Spain.
- _____. 2009. *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*. Paris, UNESCO.
- _____. 2010. *2010 EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. Paris, UNESCO
- _____. 2016. *Education Policies: Recommendations in Latin America based on TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017a. *Indigenous Knowledge and Practices in Education in Latin America: Exploratory Analysis of How Indigenous Cultural Worldviews and Concepts Influence Regional Educational Policy*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2017b. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2019. *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and IADB. 2017. *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE [Sufficiency, equity and effectiveness of school infrastructure in Latin America according to TERCE]*. Santiago, UNESCO/Inter-American Development Bank.
- UNESCO and RIINEE. 2017. *Informe Final: Estudio sobre el Estado de la Implementación del Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Países de la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) [Final Report: Study on the Status of Implementation of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in Countries of the Ibero-American Intergovernmental Network for Cooperation with Persons with Special Educational Needs]*. Santiago, UNESCO/RIINEE.
- UNICEF. 2013. *The Situational Analysis of Children with Disabilities*. Belize City, UNICEF.
- UNICEF and INEE. 2018. *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente [Education Overview of the Indigenous and Afro-descendant Population]*. Mexico City, UNICEF/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- _____. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York, United Nations.
- _____. 2018. *Disability and Development Report: Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with Persons with Disabilities*. New York, United Nations.
- Vaillant, D. 2015. *School Leadership, Trends in Policies and Practices, and Improvement in the Quality of Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015.)
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and Ríos, D. d. l. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
- VanHorn, P. M. 2020. Inclusive school leadership: preparing principals. Howley, A., Faiella, C. M., Kroeger, S. D. and Hansen, B. (eds), *Inclusive Education: A Systematic Perspective*. Charlotte, NC, Information Age Publishing.
- World Bank. 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2019. *85 Million Reasons to Prioritize Persons with Disabilities during Disasters in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2019/12/03/85-million-reasons-to-prioritize-persons-with-disabilities-during-disasters-in-latin-america-and-the-caribbean. (Accessed 7 September 2020.)
- WHO. 2019. *Global Perspectives on Assistive Technology*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- Zappalá, D., Kopperl, A. and Suchodolski, M. 2011. *Inclusión de TIC en Escuelas para Alumnos con Discapacidad Visual [Inclusion of ICT in Schools for Students with Visual Impairments]*. Buenos Aires, Ministry of Education.

CAPÍTULO 7

- Argentina Senate and Chamber of Deputies. 2013. *Ley 26.877. Creación y Funcionamiento de los Centros de Estudiantes [Law 26.877. Establishment and Operation of Student Centres]*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Arguedas, I. 2010. Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo [Student involvement in the education process]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 8, No. 1, pp. 63–78.
- Association of Mayan Educational Centres. 2015. *Antecedentes históricos [Historical background]*. Guatemala, Association of Mayan Educational Centres. <https://www.acem.org.gt/es/acerca-de-nosotros/antecedentes-historicos>. (Accessed 13 August 2020.)

- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M. and Orellana, V. 2018a. The production of socio-economic segregation in Chilean education: school choice, social class and market dynamics. Bellei, C. and Bonal, X. (eds), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes, and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London, Bloomsbury.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F. and Díaz, R. 2018b. *La Nueva Educación Pública. Contexto, Contenidos y Perspectivas de la Desmunicipalización [The New Public Education. Context, Contents and Perspectives of Demunicipalisation]*. Santiago, University of Chile.
- Bray, M. 2003. Community initiatives in education: goals, dimensions and linkages with governments. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 33, No. 1, pp. 31–45.
- Cimientos. 2020. *Acerca de Cimientos [About Cimientos]*. Buenos Aires, Cimientos. <https://cimientos.org/acerca>. (Accessed 13 May 2020.)
- CLADE. 2020. *¿Qué es? [What is?]*. Sao Paulo, Latin Americana Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/ques/>. (Accessed 7 May 2020.)
- Costa Rica Ministry of Public Education. 2020. *Programa de Gobiernos Estudiantiles [Student Governments Programme]*. San José, Ministry of Public Education. <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/gobiernos-estudiantiles>. (Accessed 12 May 2020.)
- Costa Rica Ministry of Public Education, Costa Rica Ministry of Government and Police and UNHCR. 2013. *La Educación un Derecho de Todas y Todos: Compendio de Normas Acerca del Derecho a la Educación de la Población Migrante y Refugiada [Education, a Right for All: A Compendium of Standards on the Right to Education of Migrant and Refugee Populations]*. San José, Ministry of Public Education, Ministry of Interior and Police and United Nations High Commissioner for Refugees.
- Ecuador Ministry of Education. 2016. *Acuerdo MINEDUC-ME-2016-00045-A [Agreement MINEDUC-ME-2016-00045-A]*. Quito, Ministry of Education.
- _____. 2017. *Lineamientos Pedagógicos para la Implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [Pedagogical Guidelines for the Implementation of the Bilingual Intercultural Education System Model]*. Quito, Ministry of Education.
- El Universo. 2017. *Marcha por la familia y contra ley para erradicar violencia contra mujeres [March for the family and against the law to eradicate violence against women]*. Quito. <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/10/14/nota/6429238/marcha-familia-contra-ley>. (Accessed 14 May 2020.)
- Elacqua, G. 2012. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, Vol. 32, No. 3, pp. 444–53.
- Equal Place. 2020. *Education for asylum-seekers, refugees, and other eligible children in need*. Port of Spain, Living Water Community, TTV Solidarity Network, UNHCR and UNICEF. <https://equal-place.com/about>. (Accessed 14 May 2020.)
- FDS. 2020. *Nuestros objetivos esenciales [Our essential objectives]*. Mexico City, International Association of Families for Sexual Diversity. <https://familiasporladiversidad.org/mision.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- Fe y Alegría. 2020. *Dónde estamos [Where we are]*. Bogotá, International Federation Fe y Alegría. <https://www.feyalegria.org/donde-estamos/>. (Accessed 13 May 2020.)
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. and Punthuna, S. 2003. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, Vol. 8, No. 1, pp. 99–113.
- González, M. 2011. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador [Indigenous Movement and Intercultural Education in Ecuador]*. México City, National Autonomous University of Mexico.
- Grupo Artículo 24. 2019. *Educación Inclusiva y de Calidad, un Derecho de Todos [Inclusive and Quality Education, a Right for All]*. Buenos Aires, Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva and General Directorate of Culture and Education, Buenos Aires Province.
- Guatemala Congress. 2017. *Decreto Número 16-2017 [Decree Number 16-2017]*. Guatemala, National Centre of Judicial Analysis and Documentation.
- Guatemala Ministry of Education. 2004. *Acuerdo Gubernativo Número 22-2004. Acuérdase Generalizar la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional [Government Agreement Number 22-2004. Agreement to Generalize Multicultural and Intercultural Bilingual Education in the National Education System]*. Guatemala, Ministry of Education.
- _____. 2019. *Manual: Normas Operativas y de Procedimientos Administrativos y Financieros Aplicables a las Organizaciones de Padres familia [Handbook: Operational Rules and Administrative and Financial Procedures Applicable to Parent Organizations]*. Guatemala, General Directorate of Community Participation and Support Services, Ministry of Education.
- Human Rights Council. 2009. *The Right to Education of Persons in Detention: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz*. New York, United Nations.
- IACHR. 2015. *Report on the Situation of Human Rights in the Dominican Republic*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights and Organization of American States.
- _____. 2018. *Advances and Challenges towards the Recognition of the Rights of LGBTI Persons in the Americas*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights, Organization of American States.

- _____. 2020. *Rights of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex persons*. Washington, DC, Inter-American Commission on Human Rights, Organization of American States. <http://www.oas.org/en/iachr/lgtbi/default.asp>. (Accessed 14 May 2020.)
- Ibero-American LGBTI Education Network. 2020. *Encuentro de actores clave sobre educación, diversidad sexual y de género [Meeting of key actors on education, sexual and gender diversity]*, Ibero-American LGBTI Education Network. <http://educacionlgtbi.org/encuentro/>. (Accessed 14 May 2020.)
- ICAE. 2020. *ICAE Report 2015-2019*. Belgrade, International Council for Adult Education.
- Jamaica Teaching Council. 2015. *Advancing the Education of Boys Programme*. Kingston, Jamaica Teaching Council; Ministry of Education, Youth and Information; Commonwealth.
- Jeynes, W. H. 2003. A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, Vol. 35, No. 2, pp. 202–18.
- Jiménez, A. 2012. *Migraciones, Convivencia y Educación Intercultural [Migration, Coexistence and Intercultural Education]*. San José, Ministry of Public Education.
- Kosciw, J. and Zongrone, A. 2019. *A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America*. New York, GLSEN.
- Krüger, N. 2019. La Segregación por Nivel Socioeconómico como Dimensión de la Exclusión Educativa: 15 Años de Evolución en América Latina [Segregation by Socioeconomic Level as a Dimension of Education Exclusion: 15 Years of Evolution in Latin America]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, No. 8, pp. 1–34.
- Leasur. 2018. *Leasur realiza capacitaciones a estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María [Leasur carries out training for students of the Federico Santa María Technical University]*. Santiago, Leasur. <http://leasur.cl/leasur-realiza-capacitaciones-a-estudiantes-de-la-universidad-tecnica-federico-santa-maria/>. (Accessed 13 May 2020.)
- Levitan, J. and Johnson, K. M. 2020. Salir Adelante: Collaboratively developing culturally grounded curriculum with marginalized communities. *American Journal of Education*, Vol. 126, No. 2, pp. 195–230.
- López, N. and Vargas, C. 2019. Adolescencia, juventud y mirada estatal [Adolescence, youth and the state perspective]. López, N. (ed.), *Desafíos de la Educación Secundaria en América Latina: Ponencias del Foro Regional de Políticas Educativas [Challenges of Secondary Education in Latin America: Presentations at the Regional Forum of Education Policies]*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning, pp. 123–45.
- Mager, U. and Nowak, P. 2012. Effects of student participation in decision making at school: a systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7, No. 1, pp. 38–61.
- Martínez, M. 2017. “¡Con mis hijos no te metas: no a la ideología de género!” [“Don't mess with my children: no to gender ideology!”]. Bogotá, Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-ideologia-de-genero/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Mazariegos, J. 2020. *OPF recibirán primer aporte para alimentación [Parent organizations will receive the first contribution for food]*. Guatemala, Diario de Centro América. <https://dca.gob.gt/noticias-guatemala-diario-centro-america/opf-recibiran-primer-aporte-para-alimentacion/>. (Accessed 13 May 2020.)
- MERCOSUR Parliament. 2020. *Parlamento Juvenil del MERCOSUR [MERCOSUR Youth Parliament]*. Montevideo, MERCOSUR Parliament. <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/17187/1/parlasur/parlamento-juvenil-del-mercotur.html>. (Accessed 12 May 2020.)
- MERCOSUR RAADH. 2020. *Comisión Permanente LGBTI [Permanent LGBTI Commission]*. Montevideo, Meeting of High Authorities on Human Rights and Foreign Ministries of MERCOSUR and Associated States. <https://www.raadh.mercosur.int/comisiones/lgbt/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Moreira, J. and César, M. 2019. Gender ideology: an analysis methodology. *Educação & Realidade*, Vol. 44, No. 4.
- OAS. 2018. *Inter-American Guide on Strategies for Reducing Educational Inequality*. Washington, DC, Organization of American States and Inter-American Dialogue.
- OAS LGBTI Core Group. 2016. *Joint Statement by the Founding Members of the OAS LGBTI Core Group*. Santo Domingo, Organization of American States. <http://www.oas.org/es/cidh/lgtbi/docs/JointDeclaration-FoundingMembers-OAS-LGBTI-CoreGroup.pdf>. (Accessed 13 May 2020.)
- OECD. 2003. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation - Results from PISA 2000*. Paris, Organisation of Economic Co-operation and Development.
- OHCHR. 2017. *Impact of Multiple and Intersecting Forms of Discrimination and Violence in the Context of Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance on the Full Enjoyment of all Human Rights by Women and Girls*. Geneva, Office of the High Commissioner for Human Rights.
- OHCHR Guatemala. 2018. *Informe Anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre las Actividades de su Oficina en Guatemala [Annual Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Activities of his Office in Guatemala]*. Guatemala, Office of the High Commissioner for Human Rights.

- Ortiz-Velosa, E. M. and Arias-Ortega, K. E. 2019. Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía [Being a Mapuche at the university: conditions for entering initial teacher training, La Araucanía]. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 23, pp. 1–18.
- Panama Comptroller General. 2014. *Panamá Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2013: Resultados Principales* [Panama Multiple Indicators Cluster Survey 2013: Main Results]. Panama City, Comptroller General.
- Peru Ministry of Education. 2019. *VIII Encuentro Nacional de Niños y Niñas de Pueblos Originarios, Afroperuanos y de otras Tradiciones Culturales* [VIII National Meeting of Boys and Girls of Native Peoples, Afro-Peruvians and other Cultural Traditions]. Lima, Ministry of Education.
- Pina, R. 2017. *De México a Uruguay, campaña contra “ideología de género” moviliza conservadores* [From Mexico to Uruguay, campaign against “gender ideology” mobilizes conservatives]. São Paulo, Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/01/de-mexico-a-uruguay-campana-contra-ideologia-de-genero-moviliza-conservadores/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Plummer, D. 2010. Is learning becoming taboo for Caribbean boys? . Morrisey, M., Bernard, M. and Bundy, D. (eds), *Challenging HIV & AIDS: A New Role for Caribbean Education*. Paris, UNESCO.
- Prado, J. 2015. *Trabajo Infantil* [Child Labour]. Guatemala, Research and Social Studies Association. (Decent Work Laboratory Bulletin 2.)
- R4V. 2018. *Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela January-December 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2019a. *Caribbean Sub-Region. Situation Report - Oct-Dec 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2019b. *Situation Report January/February 2019*, Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.
- _____. 2020. *Espacios de apoyo* [Support Spaces], Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela. <https://espacios.r4v.info/es/map>. (Accessed 14 May 2020.)
- Radio Uruguay. 2018. *II Congreso Educación Inclusiva* [The Inclusive Education Congress]. Montevideo, Radio Uruguay. <http://radiouruguay.uy/ii-congreso-nacional-de-ninas-y-ninos-por-una-educacion-inclusiva/>. (Accessed 14 May 2020.)
- Reyes, H. 2019. La igualdad de oportunidades en el contexto de las personas con discapacidad [Equality of opportunities in the context of people with disabilities]. *Economía al día*, Vol. 2, pp. 1–26.
- Romero, R. 2020. Haciendo camino al andar (3): Sexualidad y discapacidad ... es asunto de ejercicio de derechos – La experiencia de Nicaragua [Making the way while walking (3): Sexuality and disability ... it is a matter of exercising rights – The Nicaraguan experience]. *IntercambiEIS. Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambieis/08/haciendo-camino-los-pipitos.html>
- Ryan, C., Huebner, D., Diaz, R. M. and Sanchez, J. 2009. Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults. *Pediatrics*, Vol. 123, No. 1, pp. 346–52.
- Ryan, C., Russell, S. T., Huebner, D., Diaz, R. and Sanchez, J. 2010. Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, Vol. 23, No. 4, pp. 205–13.
- Sheldon, S. B. 2007. Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, Vol. 100, No. 5, pp. 267–75.
- Souto, M., Pinkasz, D. and Sourrouille, F. 2015. *School Grants and the Right to Education: The Case of the Honduran Community-Based Education*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Trejos, D., Soto, J., Reyes, L., Taba, L., Ortiz, S. and Motato, Y. 2017. *La Educación Propia: Vivencias y Reflexiones - Sistematización del Proceso de Educación Propia en el Territorio Indígena del Departamento de Caldas* [Own Education: Experiences and Reflections - Systematization of the of Own Education Process in the Indigenous Territory of the Caldas Department]. Bogotá, Planeta Paz.
- UNESCO. 2015. *La Violencia Homofóbica y Transfóbica en el Ámbito Escolar: Hacia Centros Educativos Inclusivos y Seguros en América Latina* [Homophobic and Transphobic Violence in Schools: Towards Inclusive and Safe Schools in Latin America]. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2016. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados* [TERCE Results Report: Associated Factors]. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2019a. *Antecedentes para una Estrategia Regional de Respuesta de la UNESCO a la Situación de Personas en Contexto de Movilidad en América Latina y el Caribe* [Background for a Regional Strategy of UNESCO's response to the Situation of People on the Move in Latin America and the Caribbean]. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- _____. 2019b. *Conocimientos Indígenas y Políticas Educativas en América Latina: Hacia un Diálogo de Saberes - Segundo Informe* [Indigenous Knowledge and Education Policies in Latin America: Towards an Epistemic Dialogue - Second Report]. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.

- UNFPA Brazil. 2019. *UNFPA, ACNUR e União Europeia lançam campanha anti-xenofobia [UNFPA, UNHCR and the European Union launch an anti-xenophobia campaign]*. Brasília, United Nations Population Fund Brazil. <https://brasil.unfpa.org/pt-br/historias-em-movimento>. (Accessed 13 May 2020.)
- UNHCR. 2017. *ACNUR hace un llamado a la solidaridad hacia las personas venezolanas y lanza la campaña 'Somos Panas Colombia' [UNHCR calls for solidarity towards the Venezuelan persons and launches the campaign 'Somos Panas Colombia']*. Bogotá, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2017/12/5b0be85b1c/acnur-hace-un-llamado-a-la-solidaridad-hacia-las-personas-venezolanas-y-lanza-la-campana-somos-panas-colombia.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- _____. 2018. *#TuCausaEsMiCausa unirá sabores peruanos y venezolanos para la preparación de Causas Gigantes en Lima, Tumbes y Tacna [#TuCausaEsMiCausa will unite Peruvian and Venezuelan Flavours for the Preparation of Causas Gigantes in Lima, Tumbes and Tacna]*. Lima, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2018/10/5bc0cb454/tucausaesmicausa-unira-sabores-peruanos-y-venezolanos-para-la-preparacion.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- _____. 2019a. *ONU lanza la campaña contra la xenofobia en Ecuador [United Nations launch a campaign against xenophobia in Ecuador]*. Panama City, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/3/5c9928cd4/onu-lanza-la-campana-contra-la-xenofobia-en-ecuador.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- _____. 2019b. *Somos Lo Mismo: Una campaña de solidaridad hacia refugiados y migrantes en Panamá [We Are the Same: a solidarity campaign for refugees and migrants in Panama]*. Panama City, United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2019/5/5ce3cbb84/somos-lo-mismo-una-campana-de-solidaridad-hacia-refugiados-y-migrantes.html>. (Accessed 13 May 2020.)
- Uruguay National Public Education Administration. 2019. *Niñas y niños presentaron propuestas de educación inclusiva [Boys and girls presented proposals for inclusive education]*. Uruguay, National Public Educación Administración <https://www.anep.edu.uy/15-d/ni-y-ni-os-presentaron-propuestas-educaci-n-inclusiva>. (Accessed 12 May 2020.)
- Uruguay Presidency. 2018. *Niños inmigrantes acceden a la escuela ni bien llegan al país y lo hacen en el grado correspondiente a su edad [Immigrant children enter school as soon as they arrive in the country and in the grade corresponding to their age]*. Montevideo, Presidency of the Republic. <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-buzzetti-primaria-ceip-inmigrantes-ingreso-escuela>. (Accessed 12 May 2020.)
- USAID and Jamaica Ministry of Education. 2014. *Closing the Gender Gap: A Guide for Improving the Literacy Performance of Boys and Girls at the Primary Level*. Kingston, Ministry of Education.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and de los Ríos, D. 2013. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
- Valenzuela, J. P. and Montecinos, C. 2017. Structural reforms and equity in Chilean schools. Noblit, G. W. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford, Oxford University Press.
- Van Voorhis, F., Maier, M., Epstein, J., Lloyd, C. and Leung, T. 2013. *The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*. New York, MDRC.
- Vargas, C. 2014. Democratizing education policy making or legitimising discourse? An analysis of the new Lifelong Learning Law in the Basque Country. *Encyclopaedia: Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 18, No. 40, pp. 87–103.
- Verde y Azul, Educo and CONACMI. 2017. *Análisis Situacional de los Derechos de la Niñez en Materia de Protección y Gobernanza Centrada en la Niñez [Child Rights Situation Analysis with regards to Child Protection and Child-Centred Governance]*. Guatemala, Verde y Azul, Educo and National Association Against Child Maltreatment.
- Walsh, C. 1998. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa [Interculturality and primary education in Ecuador: proposals for the education reform]. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia*, Vol. 12, pp. 119–28.
- Williams, J., Kasman, R., De, P., Zhou, M. and González, A. 2020. Community participation: policy discourses and controversies. Nishimura, M. (ed.), *Community Participation in Schools in Developing Countries: Towards Equitable and Inclusive Basic Education for All*. Abingdon, Routledge.
- Yamashita, H., Davies, L. and Williams, C. 2010. Assessing the benefits of students' participation. Cox, S., Dyer, C., Robinson-Pant, A. and Schweisfurth, M. (eds), *Children as Decision Makers in Education: Sharing Experiences Across Cultures*. London, Continuum International, pp. 99–106.

CAPÍTULO 8

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, Á., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M. C., Scannone, R., Madiery, V. and Viteri, A. 2020. *La Educación en Tiempos del Coronavirus: Los Sistemas Educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19 [Education in the Time of Coronavirus: Education Systems of Latin America and the Caribbean Faced with COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Discussion Paper 768.)

- Argentina Government. 2020. *Línea 102: Una Herramienta para Proteger los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes [Line 102: A Tool to Protect the Rights of Children and Adolescents]*. Buenos Aires, Ministry of Social Development. www.argentina.gob.ar/noticias/linea-102-una-herramienta-para-proteger-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes. (Accessed 7 September 2020.)
- Argentina Ministry of Education. 2020. *Acuerdo Docente COVID-19 [COVID-19 Teacher Accord]*. Buenos Aires, Ministry of Education.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2020. *Remote-learning, Time-use, and Mental Health of Ecuadorian High-School Students during the COVID-19 Quarantine*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9252.)
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. and Geven, K. 2020. *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9284.)
- Belize Ministry of Education, Youth and Culture. 2020. *Radio Schedule*. Belmopan, Ministry of Education, Youth and Culture. www.moe.gov.bz/radio-schedule. (Accessed 7 September 2020.)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. and Rubin, G. J. 2020. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, Vol. 395, pp. 912–20.
- Buchbinder, N. 2020. *Digital Capacities and Distance Education in Times of Coronavirus: Insights from Latin America*. Paris, Global Education Monitoring Report, UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/12/digital-capacities-and-distance-education-in-times-of-coronavirus-insights-from-latin-america>. (Accessed 7 September 2020.)
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33–46.
- Cayman Islands Ministry of Education, Youth, Sports, Agriculture and Lands. 2020. *Government School Students to Receive Free Laptops*. George Town. www.education.gov.ky/portal/page/portal/mehhome/pressroom/2014/government-school-students-free-laptop. (Accessed 7 September 2020.)
- Chile Atiende. 2020. *Programa de Apoyos a Estudiantes con Discapacidad en Instituciones de Educación Superior 2020 [Support Program for Students with Disabilities in Higher Education Institutions 2020]*. Santiago, Chile Atiende. www.chileatiende.gob.cl/fichas/39149-programa-de-apoyos-a-estudiantes-con-discapacidad-en-instituciones-de-educacion-superior-2020. (Accessed 7 September 2020.)
- Chile Ministry of Education. 2020. *Aprendo en Línea [I Learn Online]*. Santiago, Ministry of Education. www.curriculumnacional.cl/estudiante/621/w3-propertyname-822.html. (Accessed 7 September 2020.)
- CLADE. 2020. *COVID-19: CLADE Considers that Solidarity and Adequate Funding for the Rights to Education, Health, and Social Protection Are Key to Overcome the Crisis*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/en/noticias/covid-19-para-la-clade-la-solidaridad-y-el-financiamiento-adecuado-de-los-derechos-a-la-educacion-salud-y-proteccion-social-son-caminos-fundamentales-para-superar-la-crisis>. (Accessed 7 September 2020.)
- Cobo, C., Hawkins, R. and Rovner, H. 2020. *How Countries across Latin America Use Technology during COVID19-driven School Closures*. Washington, DC, World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education/how-countries-across-latin-america-use-technology-during-covid19-driven-school-closures>. (Accessed 7 September 2020.)
- Colombia Ministry of Information and Communication Technologies. 2020. *Acceso a Versión Móvil del Portal Educativo 'Colombia Aprende' Será Gratuito para los Usuarios con Servicios de Telefonía Móvil Prepago y Pospago de hasta \$ 71.214 [Access to the Mobile Version of the Education Portal 'Colombia Aprende' Will Be Free for Users with Prepaid and Postpaid Mobile Phone Services up to \$71,214]*. Bogotá, Ministry of Information and Communication Technologies. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-Prensa/Noticias/126644:Acceso-a-version-movil-del-portal-educativo-Colombia-Aprende-sera-gratuito-para-los-usuarios-con-servicios-de-telefonía-movil-prepago-y-pospago-de-hasta-71-214>. (Accessed 7 September 2020.)
- Colombia Ministry of National Education. 2020a. *Con Tres Bloques de Programación Arranca Este Lunes 4 de Mayo 'Mi Señal' la Franja Educativa de Señal Colombia para Fortalecer el Aprendizaje en Casa de Niños, Niñas y Adolescentes [With Three Programming Blocks, 'My Signal' Begins This Monday, May 4, on the Education Channel of Signal Colombia to Strengthen Learning at Home for Children and Adolescents]*. Bogotá, Ministry of National Education.
- _____. 2020b. *Transformación Digital para la Innovación Educativa [Digital Transformation for Education Innovation]*. Bogotá, Ministry of National Education. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co>. (Accessed 7 September 2020.)
- CONJUVE, Em Movimento, Fundação Roberto Marinho, Mapa Educação, Porvir, Rede Conhecimento Social, World Vision and UNESCO. 2020. *Juventudes e a Pandemia do Coronavírus [Youth and the Coronavirus Pandemic]*. Brasília, Conselho Nacional da Juventude.
- Convoca. 2020. *En Cuarentena la Línea 100 Recibió más de 36,333 Llamadas sobre Violencia Familiar y Contra la Mujer [During the Quarantine, Line 100 Received more than 36,333 Calls about Violence in the Family and against Women]*. Lima, Convoca. <https://convoca.pe/agenda-propia/en-cuarentena-la-linea-100-recibio-mas-de-36333-llamadas-sobre-violencia-familiar-y>. (Accessed 7 September 2020.)

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. and Greathouse, S. 1996. The effects of summer vacation on achievement test scores: a narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 3, pp. 227–68.
- Costa Rica Ministry of Education. 2020. *Orientaciones sobre el Proceso Educativo a Distancia: Normas de Netiqueta y Recomendaciones sobre Manejo de la Seguridad en los Equipos Tecnológicos [Guidance on the Distance Education Process: Netiquette Rules and Recommendations on Security Management in Technology Teams]*. San José, Ministry of Education.
- Cuba Ministry of Education, UNESCO and UNICEF. 2020. *Vamos a Jugar: Pasatiempos Tradicionales Cubanos para Divertirse en Familia [Let's Play: Traditional Cuban Pastimes for Family Fun]*. Havana, Ministry of Education/UNESCO/UNICEF.
- Dellagnelo, L. and Reimers, F. 2020. *Brazil: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo [São Paulo State Department of Education]*. Washington, DC, World Bank/OECD/Harvard Global Education Innovation Initiative/HundrED. (Education Continuity during the Coronavirus Crisis.)
- DHS Program. 2020. *StatCompiler*. Rockville, Md., DHS Program. www.statcompiler.com/en. (Accessed 7 September 2020.)
- ECLAC. 2020. *The COVID-19 Pandemic Is Exacerbating the Care Crisis in Latin America and the Caribbean*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- ECLAC and UNESCO. 2020. *La Educación en Tiempos de la Pandemia de COVID-19 [Education in the Times of the COVID-19 Pandemic]*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean/UNESCO.
- Ecuador Ministry of Education. 2020a. *Guía de Apoyo Pedagógico para la Comunidad Educativa [Pedagogical Support Guide for the Education Community]*. Quito, Ministry of Education.
- _____. 2020b. *Plan Educativo Aprendemos Juntos en Casa [We Learn Together at Home Education Plan]*. Quito, Ministry of Education. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendamos-juntos-en-casa>. (Accessed 7 September 2020.)
- Educación 2020. 2020. *Encuesta Educación 2020 y Estado de Ánimo de Estudiantes ante la Pandemia: 63% se Siente Aburrido y sólo un 3% Está 'Feliz' en Casa [Education 2020 Survey and Students' Mood in the Pandemic: 63% Feel Bored and only 3% Are 'Happy' at Home]*. Santiago, Educación 2020. <http://educacion2020.cl/noticias/encuesta-educacion-2020-y-estado-de-animo-de-estudiantes-ante-la-pandemia-63-se-siente-aburrido-y-solo-un-3-esta-feliz-en-casa>. (Accessed 7 September 2020.)
- El Salvador Ministry of Education. 2020a. *Circular Ministerial 10/2020: Orientaciones para la Aplicación de la Tercera Fase de la Estrategia de Continuidad Educativa por Emergencia de COVID-19 [Ministerial Circular 10/2020: Guidelines for Application of the Third Phase of the Education Continuity Strategy for the COVID-19 Emergency]*. San Salvador, Ministry of Education.
- _____. 2020b. *MINED y Secretaría de Innovación Trabajan para la Dotación de Equipo Tecnológico y Conectividad de Todos los Estudiantes y Docentes del Sector Público [Ministries of Education and Innovation Work to Provide Technological Equipment and Connectivity for All Students and Teachers in the Public Sector]*. San Salvador, Ministry of Education. www.mined.gob.sv/noticias/item/101519-mined-y-secretaria-de-innovacion-trabajan-para-la-dotacion-de-equipo-tecnologico-y-conectividad-de-todos-los-estudiantes-y-docentes-del-sector-publico.html. (Accessed 7 September 2020.)
- Elacqua, G. and Schady, N. 2020. *La Educación ante el Covid-19 en América Latina: Retos y Alternativas de Política [Education amid COVID-19 in Latin America: Challenges and Policy Alternatives]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/retosyalternativasdepoliticaeducativa>. (Accessed 7 September 2020.)
- Elliot, V. and Lashley, L. 2017. The effectiveness of interactive radio instruction (IRI) within selected primary schools in region number four (4). *Social Science Learning Education Journal*, Vol. 2, pp. 22–37.
- FAO and ECLAC. 2020. *Analysis and Responses of Latin America and the Caribbean to the Effects of COVID-19 on Food Systems*. Santiago, Food and Agriculture Organization of the United Nations/United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (Bulletin 2.)
- FAO and WFP. 2019. *Strengthening School Feeding Programmes: FAO and WFP Joint Work in Latin America and the Caribbean*. Panama City, Food and Agriculture Organization of the United Nations/World Food Programme.
- Fundação Carlos Chagas, UNITWIN and UNESCO. 2020. *Pesquisa: Educação Escolar em Tempos de Pandemia na Visão de Professoras/es da Educação Básica [Research: School Education in Times of Pandemic from Basic Education Teachers' Perspective]*. São Paulo, Brazil, Fundação Carlos Chagas.
- GCE. 2020. *The Global Campaign for Education (GCE) Joint Statement*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education. www.campaignforeducation.org/en/2020/04/24/accelerating-a-collaborative-response-to-the-covid-19-pandemic. (Accessed 7 September 2020.)
- GPE. 2020a. *Haiti*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/where-we-work/haiti. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *When Coronavirus Hit, the Eastern Caribbean States Took Bold Steps to Ensure Continuity of Learning*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/blog/when-coronavirus-hit-eastern-caribbean-states-took-bold-steps-ensure-continuity-learning. (Accessed 7 September 2020.)
- Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2020-18.)

- Guyana Ministry of Education. 2020a. *Distance Education*. Georgetown. www.education.gov.gy/web/index.php/ncerd/item/243-distance-education. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *MOE to engage online learning amid COVID-19 concerns*. Georgetown. www.education.gov.gy/web/index.php/mediacenter/external-sources/item/5657-moe-to-engage-online-learning-amid-covid-19-concerns. (Accessed 7 September 2020.)
- Human Rights Watch. 2020. *Human Rights Dimensions of COVID-19 Response*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2020/03/19/human-rights-dimensions-covid-19-response. (Accessed 7 September 2020.)
- IDA. 2020. *Covid-19 for Peruvians with Disabilities: Wonderful Laws but Long Way to Full Implementation*. New York, International Disability Alliance. www.internationaldisabilityalliance.org/covid19-peru. (Accessed 7 September 2020.)
- IMF. 2020. *A Joint Response for Latin America and the Caribbean to Counter the COVID-19 Crisis*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/News/Articles/2020/06/24/sp062420-a-joint-response-for-latin-america-and-the-caribbean-to-counter-the-covid-19-crisis. (Accessed 7 September 2020.)
- Instituto Península. 2020. *Sentimento e Percepção dos Professores Brasileiros nos Diferentes Estágios do Coronavírus no Brasil [Sentiments and Perceptions of Brazilian Teachers in Different Coronavirus Stages in Brazil]*. São Paulo, Brazil, Instituto Península.
- Itaú Social. 2020. *Pesquisa Aponta que 74% dos Alunos das Redes Públicas Recebem Algum Tipo de Atividade não Presencial Durante a Pandemia [Research Shows 74% of Public School Students Receive Some Type of Non-classroom Assignment during the Pandemic]*. São Paulo, Brazil, Itaú Social. www.itausocial.org.br/noticias/74-dos-alunos-das-redes-publicas-recebem-algum-tipo-de-atividade-nao-presencial-durante-a-pandemia. (Accessed 7 September 2020.)
- Jiménez, R. 2016. *Rural Electricity Access Penalty in Latin America: Income and Location*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief 253.)
- Kaffenberger, M. 2020. *Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education Programme. (RISE Insight Series 2020/017.)
- Kennedy, D. 2020. *Support for school-aged moms in Jamaica during COVID-19*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/06/18/support-for-school-aged-moms-in-jamaica-during-covid-19. (Accessed 7 September 2020.)
- Khatoon, B. 2017. *Teachers blame interactive radio instruction programme for poor math performance – education COI*. News Room, 3 May.
- Kuhfeld, M. 2018. *Summer Learning Loss: What We Know and What We're Learning*. Portland, Ore., Northwest Evaluation Association. www.nwea.org/blog/2018/summer-learning-loss-what-we-know-what-were-learning. (Accessed 6 May 2020.)
- Kuhfeld, M. and Tarasawa, B. 2020. *The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*. Portland, Ore., Northwest Evaluation Association. (Collaborative for Student Growth Brief.)
- Mancera Corcuera, C., Leslie, S. H. and Barrios Belmonte, M. 2020. *Pandemia: Maestros, Tecnología y Desigualdad [Pandemic: Teachers, Technology and Inequality]*. Mexico City, Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2286>. (Accessed 7 September 2020.)
- Mirada Docentes. 2020. *Informe de Resultados: Docencia durante la Crisis Sanitaria – La Mirada de los Docentes. ¿Cómo Están Abordando la Educación Remota los Docentes de las Escuelas y Liceos de Chile en el Contexto de la Crisis Sanitaria? [Results Report: Teaching during the Health Crisis – The View of Teachers. How Are Teachers at Schools and High Schools in Chile Approaching Remote Education in the Context of the Health Crisis?]*. Santiago, Universidad de La Frontera/SUMMA/Pontificia Universidad Católica de Chile/Universidad Diego Portales/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Molina, M. 2020. *Educación: La Brecha Digital Profundiza las Desigualdades en la Pandemia [Education: The Digital Gap Deepens Inequalities in the Pandemic]*. Buenos Aires, Página12. www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-las-desigualdades-en-. (Accessed 7 September 2020.)
- Munhoz, F. 2020. *COVID-19: ‘En Varios Países las Situaciones de Violencia contra las Mujeres Aumentaron’ [COVID-19: ‘In Several Countries, Situations of Violence against Women Increased’]*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education. <https://redclade.org/noticias/covid-19-em-varios-paises-as-situacoes-de-violencia-contra-as-mulheres-aumentaram>. (Accessed 7 September 2020.)
- National Campaign for the Right to Education. 2020. *COVID-19: Quais Medidas Devem Ser Tomadas pela Proteção e Educação das Crianças e Adolescentes? Campanha Lança Dois Guias de Orientações [COVID-19: What Measures Should Be Taken for the Protection and Education of Children and Adolescents? Campaign Launches Two Guidelines]*. São Paulo, Brazil, National Campaign for the Right to Education. <https://campanha.org.br/noticias/2020/03/23/covid-19-quais-medidas-devem-ser-tomadas-pela-protexao-e-educacao-das-criancas-e-adolescentes-campanha-lanca-dois-guias-de-orientacoes>. (Accessed 7 September 2020.)
- Nova Escola. 2020. *A Situação dos Professores no Brasil durante a Pandemia [The Situation of Teachers in Brazil during the Pandemic]*. São Paulo, Brazil, Nova Escola.

- OECD. 2019. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2020. *School Education during COVID-19: Were Teachers and Students Ready? Country Notes*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm. (Accessed 7 September 2020.)
- OHCHR. 2020. *COVID-19 y los Derechos de las Personas con Discapacidad: Directrices [COVID-19 and the Rights of Persons with Disabilities: Guidelines]*. Geneva, Switzerland, Office of the High Commissioner for Human Rights.
- Olsen, A. S. and Prado, J. 2020. *COVID-19 y la Transición de la Educación Privada a la Pública en Ecuador [COVID-19 and the Transition from Private to Public Education in Ecuador]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador>. (Accessed 7 September 2020.)
- Ossana, V. and Lanzillotto, B. 2020. *#TambienEsCuidar: META y la Importancia de Incluir a las Personas con Discapacidad en las Estrategias de Respuesta ante el COVID-19 [#TambienEsCuidar: META and the Importance of Including People with Disabilities in COVID-19 Response Strategies]*. Movimiento Estamos Tod@s en Acción. <https://metajuvenil.wordpress.com/2020/06/01/tambienescuidar-meta-y-la-importancia-de-incluir-a-las-personas-con-discapacidad-en-las-estrategias-de-respuesta-ante-el-covid-19>. (Accessed 7 September 2020.)
- Panama National Secretariat for Children, Adolescents and the Family. 2020. *SENNIAF Presenta el Libro de Ana, una Herramienta Educativa para la Prevención de la Violencia Sexual contra los Niños y Niñas [SENNIAF Presents Ana's Book, an Education Tool for Prevention of Sexual Violence against Children]*. Panama City, National Secretariat for Children, Adolescents and the Family. <https://senniaf.gob.pa/?p=15928>. (Accessed 7 September 2020.)
- Paraguay Ministry of Education and Science. 2020. *Inició Ciclo de Seminarios Virtuales que Buscan Fortalecer la Salud Emocional del Docente [Opening of a Cycle of Virtual Seminars Seeking to Strengthen Teachers' Emotional Health]*. Asunción, Ministry of Education and Science. www.mec.gov.py/cms_v4/?ref=299718-inicio-ciclo-de-seminarios-virtuales-que-buscan-fortalecer-la-salud-emocional-del-docente. (Accessed 7 September 2020.)
- Peru Ministry of Education. 2020. *Resolución Ministerial N° 176-2020-MINEDU*. Lima, Ministry of Education.
- Plan Ceibal. 2020. *Recursos de Plan Ceibal para Mitigar el Riesgo de Interrupción de la Actividad Educativa en Caso de Expansión del Coronavirus [Plan Ceibal Resources to Mitigate the Risk of Interruption of Education Activity in the Event of Coronavirus Spread]*. Montevideo, Plan Ceibal.
- Plan International. 2020a. *Garantizar la Seguridad Alimentaria y la Protección de las Niñas: El Reto de Honduras Frente a la Pandemia del COVID-19 [Ensuring Food Security and Protection of Girls: The Challenge in Honduras amid the COVID-19 Pandemic]*. Tegucigalpa, Plan International Honduras. <https://plan-international.org/es/latin-america/honduras-respuesta>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *La Covid-19 Afecta a Miles de Familias en la Región: Plan International Colabora con Kits de Higiene y Alimentos, Apoyando a Colectivos Vulnerables Y personas de Riesgo [COVID-19 Affects Thousands of Families in the Region: Plan International Provides Hygiene and Food Kits, Supporting Vulnerable Communities and People at Risk]*. Madrid, Plan International Spain. <https://plan-international.es/blog/coronavirus-latinoamerica>. (Accessed 7 September 2020.)
- Pumaro, L. 2020. *Paquete de Prestaciones Universales para la Primera Infancia [Universal Early Childhood Benefits Package]*. Santo Domingo, Quisqueya Empieza Contigo.
- Quirós, J. E. 2020. *Meduca Inicia Programa de Escuela Virtual en Plantel Multigrado de Pedregal [Ministry of Education Starts Virtual School Programme on Pedregal Multigrade Campus]*. Panama City, TVN Noticias. www.tvn-2.com/nacionales/Meduca-programa-escuela-multigrado-Pedregal_o_5589940979.html. (Accessed 7 September 2020.)
- Radio Fe y Alegría. 2020. *COVID-19. Caracas, Radio Fe y Alegría Noticias Venezuela*. www.radiofeyalegrianoticias.com/category/covid-19. (Accessed 7 September 2020.)
- Reimers, F. and Schleicher, A. 2020. *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ripani, M. F. and Zucchetti, A. 2020. *Mexico: Aprende en Casa (Learning at Home)*. Washington, DC, World Bank/OECD/Harvard Global Education Innovation Initiative/HundrED. (Education Continuity during the Coronavirus Crisis.)
- UN Women. 2020. *Prevención de la Violencia Contra las Mujeres Frente a COVID-19 en América Latina y el Caribe [Strategies for the Prevention of Violence against Women during COVID-19 in Latin America and the Caribbean]*. New York, UN Women.
- UNESCO. 2016. *Informe de Resultados TERCE: Factores Asociados [TERCE Results Report: Associated Factors]*. Santiago, UNESCO.
- _____. 2020a. *La Educación Intercultural y Su Afectación por la Covid-19: Voces desde Chile [Intercultural Education and the Impact of Covid-19: Voices from Chile]*. Santiago, UNESCO. <https://es.unesco.org/news/educacion-intercultural-covid-19-chile>. (Accessed 7 September 2020.)

- _____. 2020b. *Responding to COVID-19: Education in Latin America and the Caribbean – National Responses*. Santiago, UNESCO. <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/response>. (Accessed 28 September 2020.)
- _____. 2020c. *Responding to COVID-19: Education in Latin America and the Caribbean – School Closures and Reopenings by Country*. Santiago, UNESCO. <https://en.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/monitoring>. (Accessed 28 September 2020.)
- _____. 2020d. *The Right to Education of Venezuelan Migrant and Refugee Children and Adolescents: Multidimensional Risks and Exacerbation of Vulnerabilities during the Pandemic*. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/news/right-education-venezuelan-migrant-and-refugee-children-and-adolescents-multidimensional-risks>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020e. *Sistematización de Respuestas de los Sistemas Educativos de América Latina a la Crisis de la COVID-19 [Systematization of Responses of Latin American Education Systems to the COVID-19 Crisis]*. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning. www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020f. *UNESCO COVID-19 Education Response: How Many Students Are at Risk of Not Returning to School? Advocacy Paper*. Paris, UNESCO.
- UNHCR. 2020. *Refugee Children Hard Hit by Coronavirus School Closures*. Geneva, Switzerland, United Nations High Commissioner for Refugees. www.unhcr.org/news/stories/2020/5/5eb94dd14/refugee-children-hard-hit-coronavirus-school-closures.html. (Accessed 7 September 2020.)
- UNICEF. 2020a. *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. New York, UNICEF.
- _____. 2020b. *Unequal access to remote schooling amid COVID-19 threatens to deepen global learning crisis*. New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unequal-access-remote-schooling-amid-covid-19-threatens-deepen-global-learning>. (Accessed 7 September 2020.)
- UNICEF Argentina. 2020. *Encuesta COVID: Percepción y Actitudes de la Población – Impacto de la Pandemia y las Medidas Adoptadas sobre la Vida Cotidiana [COVID Survey: Perceptions and Attitudes of the Population – Impact on Daily Life of the Pandemic and Measures Adopted]*. Buenos Aires, UNICEF.
- UNICEF Guyana and Suriname. 2020a. *UNICEF and the Amazon Conservation Team (ACT) Partnering to Support Indigenous Communities Impacted by COVID-19 in South Suriname*. Georgetown, UNICEF. www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-and-amazon-conservation-team-act-partnering-support-indigenous-communities. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *UNICEF in Partnership with the Ministry of Social Affairs offer Psychosocial Support*. Georgetown, UNICEF. <https://www.unicef.org/guyanasuriname/press-releases/unicef-partnership-ministry-social-affairs-offer-psychosocial-support>. (Accessed 7 September 2020.)
- UNICEF Paraguay and USAID. 2020. *Encuesta de Percepción sobre la COVID-19 en Paraguay [Survey of Perceptions on COVID-19 in Paraguay]*. Asunción, UNICEF Paraguay/USAID.
- Urbas, A. and Pokorski, L. 2020. *Cuarentena y Riesgos en Internet: El Grooming y El Abuso Sexual Potenciados – ¿Qué Tenemos que Saber para Cuidar a Chicas y Chicos? [Quarantine and Risks on the Internet: Enhanced Grooming and Sexual Abuse – What Do We Have to Know to Take Care of Girls and Boys?]*. Buenos Aires, Asociación chicos.net. www.chicos.net/ciudadania-digital/cuarentena-y-riesgos-en-internet-el-grooming-y-el-abuso-sexual-potenciados-que-tenemos-que-saber-para-cuidar-a-chicas-y-chicos. (Accessed 7 September 2020.)
- Valencia Lopez, E. 2020. *Improving and Aligning Measurement of Ethnicity in Latin America*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
- VTV. 2020. *Año Escolar 2020–2021 iniciará el 16 Septiembre bajo modalidad Cada Familia Una Escuela y métodos tecnológicos hasta nuevo aviso [The 2020–2021 School Year will begin on September 16 under the Each Family One School mode and technological methods until further notice]*. Caracas, Venezolana de Televisión. www.vtv.gob.ve/ano-escolar-2020-2021-16-septiembre-modalidad-cada-familia-una-escuela-metodos-tecnologicos-nuevo-aviso. (Accessed 7 September 2020.)
- WFP. 2020a. *Coronavirus puts 14 million people at risk of missing meals in Latin America and the Caribbean*. Rome, World Food Programme. <https://insight.wfp.org/covid-19-puts-14-million-people-at-risk-of-missing-meals-in-latin-america-and-the-caribbean-a54e42789153>. (Accessed 7 September 2020.)
- _____. 2020b. *Fall out of COVID-19 severely affects food security of migrants in South America*. Panama City, World Food Programme. www.wfp.org/news/fall-out-covid-19-severely-affects-food-security-migrants-south-america. (Accessed 7 September 2020.)

AMÉRICA LATINA E CARIBE

Inclusão e educação: TODOS, SEM EXCEÇÃO



A América Latina e o Caribe apresentam as taxas de desigualdade socioeconômica mais altas e desafiadoras do mundo, que moldaram seus sistemas educacionais ao longo das décadas. Este relatório examina todas as pessoas incluídas, bem como as excluídas, na educação na região, identificando as barreiras que os alunos enfrentam, especialmente quando afetados por múltiplas desvantagens. O relatório também explora os desafios para a educação impostos pela COVID-19 e a necessidade de ações urgentes para prevenir o agravamento das desigualdades.

Produzido pela equipe do *Relatório de Monitoramento Global da Educação* (GEM), em parceria com o Escritório Regional para a Educação na América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago) e o Laboratório de Pesquisa e Inovação em Educação para a América Latina e o Caribe (SUMMA), o relatório avalia as principais soluções para garantir maior inclusão por meio de vários estudos de caso da região. Ele oferece uma análise aprofundada sobre os desafios à inclusão na educação decorrentes de migração e deslocamento na Colômbia e na Costa Rica; localidades remotas no Brasil e Suriname; deficiência em Cuba e Nicarágua; gênero no Peru e na Jamaica; orientação sexual, identidade e expressão de gênero no Chile e no México; pobreza na República Dominicana e em Honduras; etnia na Bolívia e Equador; e encarceramento em El Salvador e Uruguai.

Partindo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020, esta edição regional conclui que as leis e políticas fortes na América Latina e o Caribe demonstram um compromisso com a inclusão, mas que as realidades diárias enfrentadas pelos alunos sugerem lentidão na implementação. As recomendações têm por objetivo promover sistemas de educação mais inclusivos para beneficiar todas as crianças e jovens, independentemente de seus antecedentes, identidade ou habilidade. As recomendações proporcionam uma estrutura sistemática para identificar e derrubar as barreiras para as populações vulneráveis, de acordo com o princípio de que 'cada aluno é importante e importa igualmente'.



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

Escritório de Santiago
Escritório Regional
para a Educação na
América Latina e Caribe



Laboratório de Pesquisa e
Inovação em Educação para
a América Latina e Caribe



**Relatório de
Monitoramento
Global da
Educação**



9 789237 000175