



RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO - RESUMO

2020

Inclusão e educação:

TODOS, SEM EXCEÇÃO



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



Objetivos de
Desenvolvimento
Sustentável



Relatório de
Monitoramento
Global da
Educação

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO - RESUMO



2020

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

Diretor: Manos Antoninis

Equipe: Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Erin Chemery, Anna Cristina D'Addio, Matthias Eck, Francesca Endrizzi, Glen Hertelendy, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Milagros Lechleiter, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Will Smith, Laura Ortega Stipanovic, Morgan Strecker, Rosa Vidarte e Lema Zekrya.

Parceiros: Madhuri Agarwal, Gabriel Badescu, Donny Baum e Enrique Valencia-Lopez

O Relatório de Monitoramento Global da Educação é uma publicação anual independente, financiada por um grupo de governos, agências multilaterais e fundações privadas, além de ser facilitada e apoiada pela UNESCO.



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 Summary 2020: Inclusion and education: all means all*

Esta publicação pode ser referenciada como: UNESCO. 2020. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: 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, 2020

Publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France
e a Representação da UNESCO no Brasil

Créditos da versão original:

Editoração: UNESCO
Design gráfico: FHI 360
Diagramação: UNESCO

Foto da capa: Jenny Matthews/Panos
Legenda: *Estudantes pulando na escola primária de St. Pius, Serra Leoa*

Infográficos elaborados por FFHI e Anne Derenne

Créditos da versão em português:

Coordenação técnica: Marlova Jovchelovitch Noletto, Diretora e Representante da UNESCO no Brasil e Maria Rebeca Otero Gomes, Coordenadora do Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

Tradução: Tikinet

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

Editoração e diagramação: Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Nova série do Relatório de Monitoramento Global da Educação

- 2020 *Inclusão e educação para todos*
- 2019 *Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros*
- 2017/8 *Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*
- 2016 *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos*

Série Relatório de Monitoramento Global de EPT

- 2015 *Educação para Todos 2000-2015: progressos e desafios*
- 2013/4 *Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos*
- 2012 *Juventude e habilidades: colocando a educação em ação*
- 2011 *A crise oculta: conflitos armados e educação*
- 2010 *Alcançar os marginalizados*
- 2009 *Superando a desigualdade: por que a governança é importante?*
- 2008 *Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?*
- 2007 *Bases sólidas: cuidados e educação na primeira infância*
- 2006 *Alfabetização para a vida*
- 2005 *Educação para Todos: o imperativo da qualidade*
- 2003/4 *Gênero e Educação para Todos: o salto para a igualdade*
- 2002 *Educação para Todos: o mundo está no rumo certo?*

Este relatório resumido e todos os materiais relevantes estão disponíveis para download em: <http://bit.ly/2020gemreport>.

Prefácio

Nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade para todos. Nosso mundo, em rápida transformação, enfrenta grandes desafios – das rupturas tecnológicas à mudança climática, passando por conflitos, deslocamento forçado de pessoas, intolerância e ódio – que ampliam ainda mais as desigualdades e terão impacto nas próximas décadas. A pandemia da COVID-19 expôs e aprofundou ainda mais essas desigualdades e a fragilidade de nossas sociedades. Mais do que nunca, nós temos a responsabilidade coletiva de apoiar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo em que ajudamos a reduzir as fissuras sociais duradouras que ameaçam nossa humanidade comum.

Diante desses desafios, as mensagens do Relatório GEM 2020 sobre inclusão na educação são ainda mais graves. O Relatório alerta para o fato de que as oportunidades educacionais continuam a ser distribuídas de forma desigual. Muitos estudantes ainda encontram grandes barreiras a uma educação de qualidade. Mesmo antes da atual pandemia, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estava totalmente excluído da educação. Além disso, a existência de estigmas, estereótipos e discriminação significa que outros milhões são excluídos nas próprias salas de aula.

A crise atual irá perpetuar ainda mais essas diferentes formas de exclusão. Com mais de 90% da população estudantil mundial afetada pelo fechamento de escolas relacionado à COVID-19, o mundo está prestes a sofrer uma perturbação de grandes dimensões e sem precedentes na história da educação. As diferenças sociais e digitais colocam os mais desfavorecidos em uma situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem ou abandonar a escola. Lições do passado – como as da crise do ebola – mostraram que as crises de saúde podem deixar muitos para trás, em especial as meninas mais pobres, muitas das quais poderão nunca mais retornar à escola.

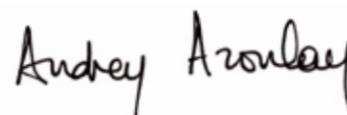
A recomendação central do Relatório, para todos os atores da educação, de ampliar seu entendimento sobre a educação inclusiva para incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, de sua origem ou de suas habilidades, vem em um momento oportuno, enquanto o mundo procura reconstruir sistemas educacionais mais inclusivos.

Este Relatório identifica diferentes formas de exclusão, como elas são causadas e o que podemos fazer a respeito. Dessa forma, trata-se de um chamado à ação que devemos considerar enquanto buscamos abrir o caminho para sociedades mais resilientes e igualitárias no futuro. Um apelo para compilar melhores informações e dados, sem os quais não podemos entender ou mensurar a real abrangência do problema. Um chamado para tornar as políticas públicas muito mais inclusivas, com base em exemplos de políticas efetivas atualmente em vigor, bem como para trabalharmos em conjunto para enfrentar as desvantagens em suas várias dimensões, da mesma maneira como vemos que ministérios e entidades governamentais são capazes de fazer no enfrentamento à COVID-19.

É somente aprendendo com este Relatório que poderemos entender o caminho a ser trilhado no futuro. A UNESCO está pronta para ajudar os Estados e a comunidade de educadores para que, juntos, possamos desenvolver a educação de que o mundo urgentemente precisa e garantir que a aprendizagem nunca seja interrompida.

Para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável – é a nossa única opção.

Audrey Azoulay
Diretora-geral da UNESCO



Prefácio

A educação realiza uma contribuição essencial na construção de sociedades inclusivas e democráticas, nas quais diferentes opiniões podem ser manifestadas livremente e nas quais uma ampla variedade de vozes pode ser ouvida, na busca da coesão social e na celebração da diversidade.

O Relatório de Monitoramento Global da Educação deste ano nos lembra que os sistemas educacionais são inclusivos somente na medida em que quem os elabora os torna mais inclusivos; as desvantagens podem ser criadas por esses sistemas e pelos contextos nos quais se encontram. Elas existem onde as necessidades das pessoas não são levadas em consideração.

A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, sendo relativos a gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes.

O Relatório nos lembra de contínuas e perturbadoras disparidades educacionais, incluindo quanto à garantia de acesso a tudo o que deve ser o fundamento da inclusão. Porém, uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos, sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças. A adoção de abordagens da aprendizagem com base em tais rótulos limita seu potencial, bem como ignora os benefícios que abordagens da aprendizagem mais diversificadas podem trazer para todas as crianças.

Dessa forma, é fundamental considerar a forma como os sistemas educacionais são projetados. Os países podem escolher os aspectos importantes para decidir se seus sistemas educacionais estão ou não no caminho certo. Eles podem optar por abordar uma agenda de inclusão por meio de uma abordagem fragmentada, ou podem enfrentar de frente todo o conjunto de desafios que se apresentam.

Existem dilemas e tensões quando se trata de atingir a inclusão total. Avançarmos em direção a sistemas educacionais que atendam às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências graves, não é uma tarefa fácil, e talvez impossível. E este Relatório não nega que o ideal pleno de inclusão também possa ter suas desvantagens. Esforços bem-intencionados de inclusão podem se tornar opressivos, desgastar a identidade de grupos e excluir línguas maternas. Ao reconhecer e ajudar um grupo excluído em nome da inclusão, corre-se o risco de, ao mesmo tempo, marginalizá-lo. Na prática, há também desafios relativos a decidir a velocidade da mudança, seja em países mais ricos que buscam voltar a sistemas originalmente fundamentados na segregação, ou em países mais pobres que desejam criar um sistema inclusivo do zero.

No entanto, por reconhecer plenamente tais desafios, este Relatório levanta a questão de se é realmente necessário justificar a busca por uma educação inclusiva. Parte-se do princípio de que debater os benefícios da educação inclusiva seria o equivalente a debater os benefícios da abolição da escravatura ou mesmo do *apartheid*. A inclusão na educação é um processo, não um ponto final. E, nessa jornada, muitas mudanças podem ocorrer de forma espontânea, nas ações dos professores, no *ethos* criado pelos líderes escolares nos ambientes de aprendizagem, na maneira como as famílias tomam decisões quanto ao que a escola lhes oferece e no que nós, como sociedade, decidimos para o nosso futuro.

A inclusão não é apenas uma escolha para os formuladores de políticas. Se for imposta de cima para baixo, ela nunca irá funcionar. Assim, as questões que este Relatório propõe a você, leitor, são as seguintes: se você está pronto para se contrapor à mentalidade atual, se está pronto para decidir que a educação é para todos e se ela deve se esforçar para ser inclusiva para todos.

Helen Clark
Presidente do Conselho Consultivo do Relatório GEM



MENSAGENS PRINCIPAIS

Identidade, histórico e habilidades determinam as oportunidades na educação.

Em todos os países, exceto nos de renda alta da Europa e América do Norte, apenas 18 dos jovens mais pobres concluem o segundo nível da educação secundária para cada 100 dos jovens mais ricos. Em pelo menos 20 países, principalmente na África Subsaariana, dificilmente uma jovem pobre da zona rural consegue terminar o segundo nível da educação secundária.

Os mecanismos de discriminação, estereótipos e estigmatização são semelhantes para todos os estudantes em risco de exclusão.

Enquanto 68% dos países têm uma definição de educação inclusiva, apenas 57% dessas definições abrangem os diversos grupos marginalizados.

Apesar do progresso, muitos países ainda não compilam, relatam ou utilizam dados sobre as pessoas que foram deixadas para trás.

Desde 2015, 41% dos países, o que representa 13% da população mundial, não têm uma pesquisa domiciliar disponível ao público para divulgar dados desagregados sobre os principais indicadores educacionais; a região com menor cobertura é o Norte da África e a Ásia Ocidental. Dados recentes de 14 países que utilizam as Questões Propostas pelo *Washington Group* para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (*Washington Group's Short Set of Questions on Disability*) sugerem que crianças com deficiência constituem 15% da população que está fora da escola.

Milhões estão perdendo a oportunidade de aprender.

Nos países de renda média, apesar de um aumento de 25% nos últimos 15 anos, apenas três quartos dos adolescentes ainda estão na escola aos 15 anos de idade. Destes, apenas metade aprende o básico, taxa que permaneceu estagnada ao longo do período. Além disso, várias avaliações superestimam o desempenho dos estudantes: três quartos dos estudantes que não se saíram melhor em questões de múltipla escolha do que em questões aleatórias foram considerados proficientes em leitura, segundo uma avaliação regional de 15 países da América Latina.

Uma das principais barreiras à inclusão na educação é não acreditar que ela é possível e desejável.

Em 2018, um em cada três professores de 43 países, a maioria com renda média-alta e alta, relatou que não adapta seu ensino à diversidade cultural dos estudantes.

Embora alguns países estejam em uma fase de transição para a inclusão, a segregação ainda é predominante.

No caso dos estudantes com deficiência, as leis de 25% dos países (mas mais de 40% na Ásia e na América Latina e Caribe) preveem educação separada com ambientes diferentes: 10% para a integração e 17% para a inclusão; no restante, há ainda uma combinação de segregação e integração. Nos países da OCDE, mais de dois terços de todos os estudantes migrantes frequentam escolas em que pelo menos metade dos estudantes são migrantes.

O financiamento precisa visar aos mais necessitados.

Em 32 países da OCDE, escolas e salas de aula em situação de desvantagem socioeconômica têm mais chance de ter professores menos qualificados. Desde os anos 1990, as transferências condicionadas de renda na América Latina aumentaram a escolaridade entre 0,5 e 1,5 ano. Um em cada quatro países possui algum tipo de programa de ação afirmativa para ajudar os marginalizados a obterem acesso ao ensino terciário.¹ Cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não tomaram nenhuma medida para apoiar os estudantes em risco de exclusão durante a crise da COVID-19.

Em geral, professores, materiais didáticos e ambientes de aprendizagem ignoram os benefícios de abraçar a diversidade.

Cerca de 25% dos professores de 48 sistemas educacionais relatam uma grande necessidade de desenvolvimento profissional no ensino de estudantes com necessidades especiais. Apenas 41 países reconhecem a língua de sinais como uma língua oficial. Na Europa, 23 dos 49 países não abordam de forma clara a orientação sexual e a identidade de gênero em seus currículos.

¹ NT.: Para verificar a equivalência dos níveis educacionais no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS), consultar o "Glossário de terminologia curricular" do UNESCO-IBE, que apresenta a Classificação Internacional Normalizada da Educação (*International Standard Classification of Education - ISCED*), disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por>.

O compromisso do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), de garantir “educação de qualidade inclusiva e equitativa” e promover a “aprendizagem ao longo da vida para todos”, faz parte dos esforços da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável de não deixar ninguém para trás. A Agenda promete “um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo, no qual as necessidades daqueles em maior desvantagem sejam atendidas”.

Fatores sociais, econômicos e culturais podem complementar ou ir na contramão da equidade e da inclusão na educação. Esta última pode ser um ponto de partida fundamental para as sociedades inclusivas, quando se considera a diversidade dos estudantes não como problema, mas como desafio: identificar o talento individual em todas as suas formas e criar condições para que ele floresça. Infelizmente, grupos mais desfavorecidos são excluídos ou afastados dos sistemas de educação por meio de decisões às vezes sutis que levam à sua exclusão dos currículos, a objetivos de aprendizagem irrelevantes, a estereótipos em livros didáticos, à discriminação na alocação de recursos e avaliação, à tolerância à violência e à negligência de suas necessidades.

Fatores contextuais, como política, recursos e cultura, podem conferir ao desafio da inclusão uma aparência de variação nos diversos países ou grupos. Na realidade, o desafio é o mesmo, independentemente do contexto. Os sistemas educacionais precisam tratar todos os estudantes de forma digna, a fim de superar barreiras, aumentar as realizações dos indivíduos e melhorar a aprendizagem. Esses sistemas devem evitar rotular os estudantes, prática adotada com o pretexto de facilitar o planejamento e a obtenção de resultados na educação. Não se pode pensar em incluir um grupo de cada vez (Figura 1). Os estudantes têm identidades múltiplas, que se interseccionam. Além disso, não há características associadas a uma habilidade predeterminada para aprender.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO É ANTES DE TUDO UM PROCESSO.

A inclusão é para todos. A educação inclusiva é comumente associada às necessidades das pessoas com deficiência e à relação entre educação especial e sua modalidade regular. Desde 1990, a luta das pessoas com deficiência moldou a perspectiva mundial sobre inclusão na educação, levando ao reconhecimento do direito à educação inclusiva no artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006. No entanto, como reconhecido no Comentário Geral nº 4 (de 2016) sobre aquele artigo, a inclusão tem escopo mais amplo. Os mesmos mecanismos excluem não apenas as pessoas com deficiência, mas também outras, por causa de gênero, idade, local onde

FIGURA 1:

A única coisa que todos temos em comum são as nossas diferenças

Em cada **100** crianças...

 Estas podem ter alguma **deficiência**.

 Do restante, estas podem ser **pobres**.

 Do restante, estas podem ter **necessidades de educação especial**.

 Do restante, estas podem ser **LGBTQI**.

 Do restante, estas podem ser **imigrantes, deslocadas internas ou refugiadas**.

 Do restante, estas podem **pertencer a uma minoria étnica, religiosa ou linguística, ou a um grupo indígena**.

 Do restante, estas podem **viver em áreas rurais remotas**.

 Do restante, estas podem **pertencer a outro grupo marginalizado, como uma raça ou casta**.

 Do restante, estas podem ser **meninas**.

 Do restante, estas podem ser **obesas, deprimidas, trabalhar depois da escola, ter comportamentos disruptivos, ser órfãs, delinquentes, canhotas, asmáticas, alérgicas...**

 E este último menino? Ele é novo aqui!

Oi!

vivem, pobreza, tipo de deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, *status* de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes. São o sistema e o contexto que não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, o que também foi explicitado pela pandemia da COVID-19. São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio. O conceito de barreiras à participação e à aprendizagem deve substituir o conceito de necessidades especiais.

A inclusão é um processo. A educação inclusiva é um processo que contribui para atingir o objetivo da inclusão social. Definir educação equitativa requer a distinção entre *igualdade* e *equidade*. A *igualdade* é um estado de coisas (o que): um resultado que pode ser observado em entradas (*inputs*), saídas (*outputs*) ou resultados (*outcomes*). Por outro lado, a *equidade* é um processo (como): ações destinadas a garantir a igualdade. Definir educação inclusiva é mais complicado, porque o processo e o resultado se confundem. Este relatório defende a visão da inclusão como um *processo*: ações que abraçam a diversidade e constroem um senso de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e, por isso, deve ser respeitada, independentemente de sua origem, habilidades ou identidade. No entanto, a inclusão também está ligada a uma situação geral, a um resultado, que a CDPD e o Comentário Geral nº 4 não definem com precisão, provavelmente devido a visões divergentes sobre qual deveria ser tal resultado.

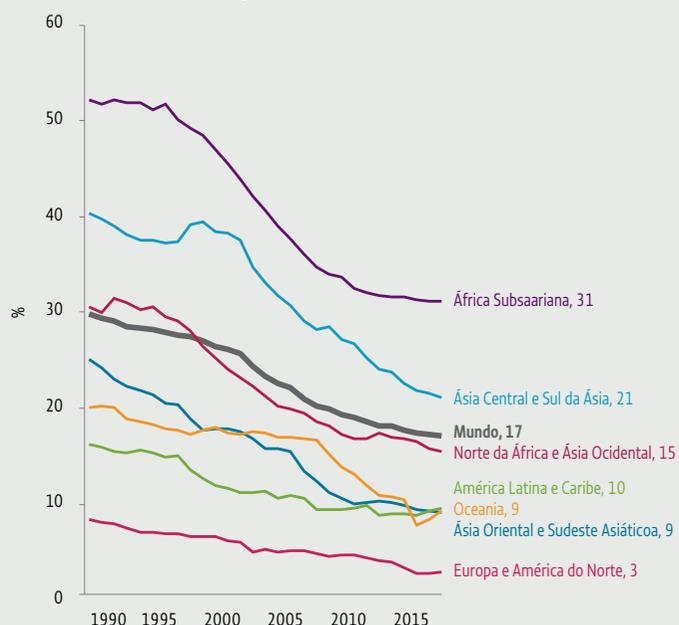
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO COMO RESULTADO: COMEÇAR COM A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Pobreza e desigualdade são grandes restrições. Apesar do progresso na redução da pobreza extrema, especialmente na Ásia, ela ainda afeta 1 em cada 10 adultos e 2 em cada 10 crianças – 5 em 10, na África Subsaariana. A desigualdade de renda está aumentando em diversas partes do mundo ou, mesmo se estiver em declínio, permanece inaceitavelmente alta nos países e entre eles. Os principais resultados do desenvolvimento humano também são distribuídos de modo desigual. Em 30 países de renda baixa e média, 41% das crianças menores de 5 anos dos 20% mais pobres estavam desnutridas, mais do que o dobro da taxa dos 20% mais ricos, o que compromete gravemente a oportunidade que elas têm de se beneficiar da educação.

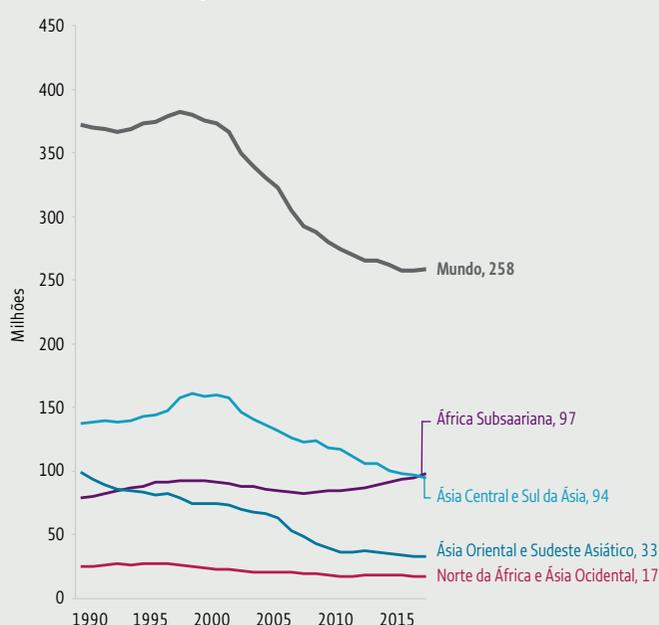
FIGURA 2:

250 milhões de crianças, adolescentes e jovens não estão na escola

a. Taxa de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar fora da educação primária e secundária, 1990–2018



b. Crianças, adolescentes e jovens em idade escolar fora da educação primária e secundária, 1990–2018



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig2

Fonte: Banco de dados do UIS.

O progresso da participação na educação está estagnado.

Estima-se que 258 milhões de crianças, adolescentes e jovens, ou 17% do total, não estão na escola (Figura 2). As disparidades entre ricos e pobres nas taxas de frequência são grandes: entre os 65 países de renda baixa e média, a diferença média nas taxas de frequência entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos era de 9% para crianças em idade da educação primária, 13% para adolescentes no primeiro nível da educação secundária e 27% para jovens em idade do segundo nível da educação secundária. Como os mais pobres têm maior probabilidade de repetir e abandonar a escola mais cedo, as diferenças de renda entre ricos e pobres são ainda mais altas nas taxas de conclusão: 30% na educação primária, 45% no primeiro nível da educação secundária e 40% no segundo nível da educação secundária.

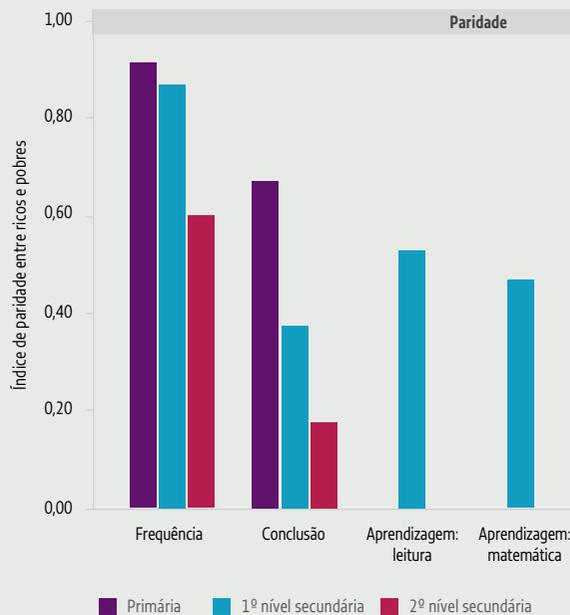
A pobreza afeta a frequência escolar, a conclusão e as oportunidades de aprendizagem.

Em todas as regiões, exceto na Europa e na América do Norte, para cada 100 adolescentes das famílias 20% mais ricas, 87 dos 20% mais pobres frequentavam o segundo nível da educação secundária, e 37 o concluíram. Destes, para cada 100 adolescentes dos 20% mais ricos, cerca de 50 atingiram proficiência mínima em leitura e matemática (Figura 3). Muitas vezes, as desvantagens se interseccionam. As pessoas com maior probabilidade de serem excluídas da educação também são prejudicadas devido à língua, ao local onde vivem, ao gênero e à etnia. Em pelo menos 20 países com dados sobre o tema, dificilmente uma jovem pobre da zona rural concluiu o segundo nível da educação secundária.

FIGURA 3:

Existem grandes disparidades entre ricos e pobres na frequência, na conclusão e na aprendizagem

Índice de paridade entre ricos e pobres na frequência, na conclusão e na proficiência mínima em leitura e matemática, por nível de educação, em países selecionados, 2013–17



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig3

Nota: A amostra exclui países de renda alta na Europa e na América do Norte.

Fonte: Análise da Equipe do Relatório GEM, a partir de pesquisas domiciliares (frequência e conclusão) e do banco de dados do UIS (aprendizagem).

OS RESULTADOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PODEM SER IMPRECISOS, MAS SÃO REAIS.

Embora o acesso universal à educação seja um pré-requisito para a inclusão, não há consenso sobre o que significaria alcançar a inclusão de estudantes com deficiência e outros grupos em desvantagens e com risco de exclusão.

A inclusão de estudantes com deficiência vai além da mera colocação. O foco da CDPD em colocar o estudante com deficiência no ambiente escolar rompeu não apenas com a tendência histórica de excluir essas crianças da educação ou de segregá-las em escolas especiais, mas também com a prática de colocá-las em turmas separadas. A inclusão, no entanto, envolve muito mais mudanças no apoio e no *ethos* da escola. A CDPD não argumentou que escolas especiais violassem a convenção, mas relatórios recentes do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência apontam cada vez mais nessa direção. A CDPD conferiu aos governos liberdade em relação à forma da educação inclusiva, reconhecendo implicitamente os obstáculos à inclusão completa. Embora as práticas de exclusão de muitos governos que violam compromissos com a CDPD devam ser expostas, os limites da flexibilidade das escolas e dos sistemas educacionais convencionais também devem ser reconhecidos.

A educação inclusiva tem múltiplos objetivos. Existe uma tensão potencial entre os objetivos desejáveis de maximizar a interação com outras pessoas (todas as crianças sob o mesmo teto) e atingir o potencial de aprendizagem (onde quer os estudantes aprendam melhor). Outras considerações incluem a velocidade com que os sistemas podem buscar o ideal e o que acontece durante a transição, assim como o compromisso entre a identificação precoce de necessidades e o risco de haver rótulos e estigmas.

A busca por objetivos diferentes simultaneamente pode ser complementar ou conflitante. No que diz respeito à inclusão, os formuladores de políticas públicas, legisladores e educadores enfrentam questões delicadas e específicas aos diferentes contextos. Eles precisam estar cientes da oposição dos indivíduos que desejam manter a segregação no ensino, mas também da potencial falta de sustentabilidade das mudanças rápidas, que podem prejudicar o bem-estar daqueles a quem eram destinadas. A inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares que não estão preparadas, ou que não são voltadas ou responsáveis pela inclusão, pode intensificar a exclusão e provocar reações negativas contra esse processo de tornar escolas e sistemas mais inclusivos.

A inclusão total pode apresentar desvantagens. Em alguns contextos, a inclusão pode, inadvertidamente, intensificar a pressão para se adaptar a um padrão. As identidades, práticas, línguas e crenças do grupo podem ser desvalorizadas, comprometidas ou erradicadas, o que prejudica o sentimento de pertencimento. O direito de determinado grupo preservar sua cultura e seu direito à autodeterminação e à autorrepresentação são cada vez mais reconhecidos. Pode haver resistência à inclusão por preconceito, mas também pelo reconhecimento de que a identidade somente pode ser mantida, e o empoderamento alcançado, se uma minoria for a maioria em determinada região. Em vez de alcançar um engajamento social positivo, em algumas circunstâncias, as políticas de inclusão podem exacerbar a exclusão social. A exposição à maioria pode reforçar os preconceitos dominantes, intensificando com isso as desvantagens das minorias. A assistência direcionada também pode levar à estigmatização, à rotulação ou a formas indesejadas de inclusão.

A resolução de dilemas exige participação significativa. A educação inclusiva deve se basear no diálogo, na participação e na abertura. Embora os formuladores de políticas públicas e os educadores não devam comprometer, desconsiderar ou se desviar do ideal de inclusão no longo prazo, também não devem passar por cima das necessidades e preferências das pessoas afetadas. Direitos humanos e princípios fundamentais fornecem orientação moral e política para decisões educacionais; contudo, o cumprimento do ideal inclusivo não é trivial. Dar suporte diferenciado e individualizado suficiente requer perseverança, resiliência e perspectiva de longo prazo. Afastar-se do formato de um sistema educacional que se adapte a algumas crianças e obrigue outras a se adaptarem não é algo que vai acontecer facilmente apenas com uma lei. Atitudes e mentalidades predominantes devem ser questionadas. A educação inclusiva pode se mostrar difícil, mesmo com boa vontade e com o mais alto nível de comprometimento. Por esse motivo, alguns podem defender a limitação das ambições da educação inclusiva, mas o único caminho a seguir é o reconhecimento e o desmantelamento de barreiras.

A inclusão traz benefícios. O planejamento e a oferta cuidadosos da educação inclusiva podem melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e emocional, a autoestima e a aceitação pelos pares. A diversidade de estudantes nas salas de aula e nas escolas regulares pode impedir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a alienação. Pode haver também mais economia e eficiência, quando são eliminadas estruturas de educação paralela, bem como o uso mais eficaz de recursos em um único sistema convencional inclusivo. No entanto, a justificativa econômica para a educação inclusiva, embora seja valiosa para o planejamento, não é suficiente. Poucos sistemas chegam perto do ideal a ponto de permitir a estimativa do custo total, e os benefícios são difíceis de serem quantificados, pois se estendem por gerações.

A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que “todo estudante importa, e importa igualmente”. Também combate as tendências do sistema educacional que permitem exceções e exclusões, como quando as escolas são avaliadas em uma única dimensão e a alocação de recursos é relacionada estritamente ao seu desempenho.

A inclusão melhora a aprendizagem de todos os estudantes. Nos últimos anos, a narrativa de que há uma crise da aprendizagem chamou atenção para a maioria das crianças em idade escolar em países de renda baixa e média que não alcançam proficiência mínima em habilidades básicas. No entanto, essa narrativa pode ignorar características disfuncionais dos sistemas educacionais nos países mais atrasados, tais como exclusão, elitismo e desigualdade. Não é por acaso que o ODS 4 encoraja explicitamente os países a garantirem uma educação inclusiva. Soluções mecânicas que não levam em conta barreiras mais profundas da exclusão são limitadas em termos de melhorias nos resultados da aprendizagem. A inclusão deve ser a base das abordagens para o ensino e a aprendizagem.

O *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020* questiona as principais soluções políticas, os obstáculos à implementação, os mecanismos de coordenação, os canais de financiamento e o monitoramento da educação inclusiva. Na medida do possível, examina essas questões tendo em vista as mudanças de longo prazo. No entanto, uma área tão complexa quanto a inclusão ainda não está bem documentada em escala global. Este relatório reúne informações sobre como cada país, do Afeganistão ao Zimbábue, enfrenta o desafio da inclusão na educação. As informações estão disponíveis em um novo site, o PEER, no qual os países podem compartilhar experiências e aprender uns com os outros, especialmente no âmbito regional, onde os contextos são semelhantes. Os perfis podem servir como um parâmetro para revisar o progresso qualitativo até 2030.

O Relatório reconhece os diferentes contextos e desafios que os países enfrentam em relação à educação inclusiva, os vários grupos em risco de serem excluídos da educação e as barreiras que os estudantes enfrentam, especialmente quando há características que se entrecruzam. Além disso, aponta para o fato de que a exclusão pode ser física, social (nas relações interpessoais e de grupo), psicológica e sistêmica. Esses desafios são abordados por meio de sete elementos, nos respectivos capítulos, enquanto uma seção curta destaca como esses desafios surgiram no contexto da COVID-19.

Leis e políticas

Instrumentos legais vinculantes e declarações não vinculantes expressam as aspirações internacionais por inclusão.

A Convenção da UNESCO contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, adotada em Jomtien, na Tailândia, instaram os países a tomar medidas para garantir “igualdade de tratamento na educação” e a não “discriminação no acesso a oportunidades de aprendizagem” para “grupos carentes”. A Declaração e o Marco de Ação de 1994, adotados em Salamanca, Espanha, apresentaram o princípio de que todas as crianças deveriam estar na “escola que seria frequentada se a criança não tivesse deficiência”, o que foi confirmado como um direito em 2006. Desde então, esses textos têm influenciado as leis e as políticas nacionais relacionadas ao avanço da inclusão.

As definições nacionais de educação inclusiva tendem a adotar escopo mais amplo. A análise deste relatório mostra que 68% dos países definem a educação inclusiva em leis, políticas, planos ou estratégias. Definições que abrangem todos os grupos marginalizados são encontradas em 57% dos países. Em 17% deles, a definição de educação inclusiva abrange exclusivamente pessoas com deficiência ou necessidades especiais.

As leis tendem a visar grupos específicos em risco de exclusão da educação. Em geral, a visão mais ampla de incluir todos os estudantes na educação está ausente das leis nacionais. Apenas 10% dos países apresentaram ofertas abrangentes para todos os estudantes em suas leis gerais ou inclusivas. Mais comumente, a legislação originária dos ministérios da Educação diz respeito a grupos específicos. De todos os países, 79% tinham leis referentes à educação para pessoas com deficiência, 60% para minorias linguísticas, 50% para igualdade de gênero e 49% para grupos étnicos e indígenas.

As políticas tendem a ter uma visão mais ampla da inclusão na educação. Cerca de 17% dos países têm políticas com disposições abrangentes a todos os estudantes. A tendência é muito mais forte em textos menos vinculantes, com 75% dos planos e estratégias nacionais de educação declarando a intenção de incluir todos os grupos em situação de desvantagem. Cerca de 67% dos países têm políticas de inclusão de estudantes com deficiência, sendo a responsabilidade por essas políticas dividida quase igualmente entre os ministérios da Educação e outros ministérios.

As leis e políticas diferem sobre se os estudantes com deficiência devem estar nas escolas regulares. Em 25% dos países, as leis preveem a educação em locais separados, proporção que excede 40% na Ásia e na América Latina e Caribe. Cerca de 10% dos países exigem integração, e 17%, inclusão, com o restante optando por combinações de segregação e integração. As políticas têm se aproximado da inclusão: 5% dos países possuem oferta para educação em ambientes separados, enquanto 12% optam pela integração e 38% pela inclusão. Apesar das boas intenções consagradas nas leis e políticas, os governos geralmente não garantem sua implementação.

As políticas devem ser consistentes e coerentes entre as idades e os níveis educacionais. O acesso aos cuidados e à educação na primeira infância é extremamente desigual, condicionado pela localização e pelo status socioeconômico. A qualidade, especialmente em termos de interações, integração e abordagem centrada na criança com base no brincar, também determina a inclusão. A identificação precoce das necessidades das crianças é essencial para elaborar as respostas corretas, mas a rotulação das diferenças em nome da inclusão pode levar a falhas. A atribuição desproporcional de alguns grupos marginalizados a categorias de necessidades especiais pode indicar procedimentos discriminatórios, como demonstram os desafios legais bem-sucedidos relativos ao direito à educação dos estudantes da etnia roma.

Prevenir o abandono escolar precoce requer políticas em várias frentes. Os sistemas educacionais enfrentam um dilema. A retenção por notas parece aumentar a evasão, mas a promoção automática exige abordagens sistemáticas de apoio, que muitos países proclamam, mas não conseguem implementar. As leis e políticas podem não ser consistentes com a inclusão; por exemplo, em países com baixos limiares de trabalho infantil e idade mínima para o casamento. Bangladesh é um dos poucos países a investir amplamente em programas de segunda chance, indispensáveis para alcançar o ODS 4.

Os governos estão se esforçando para tornar as políticas de educação de adultos e pós-obrigatória mais inclusivas. A educação técnica e profissional pode facilitar a inclusão no mercado de trabalho de grupos vulneráveis, principalmente mulheres jovens e pessoas com deficiência. Despertar seu potencial requer tornar os ambientes de aprendizagem mais seguros e acessíveis, como ocorre no Malawi. Intervenções orientadas para a inclusão no ensino terciário tendem a se concentrar no acesso de grupos em desvantagem por meio de cotas ou medidas de acessibilidade. No entanto, apenas 11% dos 71 países tinham estratégias abrangentes de equidade; outros 11% elaboraram abordagens apenas para grupos específicos. A inclusão digital, especialmente dos idosos, é um grande desafio para os países cada vez mais dependentes das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

As respostas à crise da COVID-19, que afetou 1,6 bilhão de estudantes, não deu atenção suficiente à inclusão de todos os estudantes. Enquanto 55% dos países de renda baixa optaram pelo ensino a distância online na educação primária e secundária, apenas 12% das famílias nos países menos desenvolvidos têm acesso à internet em casa. Mesmo abordagens com baixo uso de tecnologia não são capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem. Entre os 20% mais pobres das famílias, apenas 7% possuem um rádio na Etiópia, e nenhuma possui um aparelho de televisão. No geral, cerca de 40% dos países de renda baixa e média-baixa não apoiam estudantes em situação de risco de exclusão. Na França, até 8% dos estudantes perderam contato com os professores após três semanas de confinamento.

Dados

Dados sobre e para a inclusão na educação são essenciais. Os dados sobre inclusão podem destacar lacunas nas oportunidades e nos resultados educacionais entre os grupos de estudantes, identificando aqueles que têm risco de serem excluídos e a gravidade das barreiras que eles enfrentam. Utilizando essas informações, os governos podem desenvolver políticas de inclusão e coletar mais dados sobre a implementação e os resultados qualitativos observáveis com menos facilidade.

Elaborar questões apropriadas sobre as características associadas à vulnerabilidade pode ser delicado. Dados sobre a disparidade educacional nas populações, coletados por meio de censos e pesquisas, aumentam a conscientização dos ministérios da Educação sobre a disparidade. No entanto, dependendo de sua formulação, questões sobre características como nacionalidade, etnia, religião, orientação sexual e expressão de identidade de gênero podem afetar identidades pessoais sensíveis, podem ser intrusivas e ou desencadear medo de perseguições.

A formulação de questões sobre deficiência melhorou. Chegar a um consenso sobre uma medida válida para deficiências tem sido um longo processo. Em 2006, as Estatísticas sobre Deficiência do *Washington Group*, da Comissão de Estatística da ONU (*UN Statistical Commission's Washington Group on Disability Statistics*),

propuseram um pequeno conjunto de perguntas para censos e pesquisas, cobrindo domínios funcionais e atividades essenciais para adultos. Um módulo específico para crianças foi então desenvolvido com o UNICEF. As questões alinham as estatísticas sobre deficiência com o modelo social da deficiência, bem como resolvem sérios problemas de comparabilidade. A taxa de adoção desses questionários ainda é lenta, mas cresce anualmente.

As evidências sobre a deficiência têm credibilidade, mas ainda são parciais. A análise de 14 países participantes das Pesquisas de Agrupamento de Indicadores Múltiplos (*Multiple Indicator Cluster Surveys – MICS*) em 2017-19, junto com o módulo específico para crianças, mostrou a prevalência de deficiências na proporção de 12%, variando de 6% a 24%, como resultado das altas taxas de ansiedade e depressão. Nesses países, crianças, adolescentes e jovens com deficiência representavam 15% da população fora da escola. Em relação aos seus pares de idade escolar na educação pré-primária e no primeiro e segundo níveis da educação secundária, aqueles com deficiência apresentaram maior probabilidade de ficar fora da escola, respectivamente, em 1%, 4% e 6%, e aqueles com deficiência sensorial, física ou intelectual, em 4%, 7% e 11%.

Algumas pesquisas escolares fornecem conhecimento mais profundo sobre inclusão. No Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Student Assessment – PISA*) de 2018, um em cada cinco estudantes de 15 anos relatou sentir-se excluído na escola, mas a participação excedeu 30% em Brunei, na República Dominicana e nos Estados Unidos. Em todos os sistemas educacionais participantes, os estudantes de nível socioeconômico mais baixo tinham menor probabilidade de se sentirem incluídos. Os dados administrativos podem ser aproveitados para reunir evidências qualitativas sobre a inclusão. A Nova Zelândia monitora sistematicamente indicadores sensíveis em âmbito nacional, incluindo se os estudantes se sentem cuidados, seguros e protegidos, assim como sua capacidade de estabelecer e manter relacionamentos positivos, respeitar as necessidades dos outros e mostrar empatia. Quase metade dos países de renda baixa e média não compila dados administrativos sobre estudantes com deficiência.

Os dados mostram onde ainda há segregação. No Brasil, uma mudança realizada nas políticas públicas aumentou a proporção de estudantes com deficiência nas escolas regulares de 23%, em 2003, para 81%, em 2015. Na Ásia e no Pacífico, quase 80% das crianças com deficiência frequentam escolas regulares, de 3% no Quirguistão, a 100% no Timor-Leste e na Tailândia. Escolas com registros de dados dispersos atendem a grupos específicos, como meninas, minorias linguísticas e comunidades religiosas. Sua contribuição para a inclusão é ambígua: as escolas indígenas, por exemplo, podem criar um ambiente no qual as tradições, as culturas e as experiências são respeitadas, mas também, de certa maneira, tais escolas perpetuam a marginalidade. Pesquisas escolares, como o PISA, mostram altos níveis de segregação socioeconômica em países como Chile e México, nos quais metade de todos os estudantes precisariam ser realocados para se ter uma mistura socioeconômica uniforme. Esse tipo de segregação escolar mudou pouco entre 2000 e 2015.

A identificação da necessidade de educação especial pode ser controversa. A identificação pode informar os professores sobre as necessidades dos estudantes, para que possam direcionar o suporte e o acolhimento. No entanto, as crianças podem ser rotuladas por colegas, professores e administradores, o que pode levar a comportamentos estereotipados em relação a esses estudantes e incentivar uma abordagem médica. Recentemente, Portugal legislou sobre uma abordagem não categórica para determinar as necessidades especiais. Baixas expectativas desencadeadas por um rótulo, como dificuldades de aprendizagem, podem se tornar autorrealizáveis. Na Europa, a parcela de estudantes identificados com necessidades de educação especial variou entre 1%, na Suécia, e 20%, na Escócia. A dificuldade de aprendizagem era a maior categoria de necessidades especiais nos Estados Unidos, mas era desconhecida no Japão. Essa variação é explicada principalmente pelas diferenças na forma como os países constroem essa categoria de educação: os requisitos da instituição, o financiamento e a formação variam, assim como as implicações políticas.

Governança e financiamento

Garantir a educação inclusiva não é responsabilidade unicamente dos atores das políticas educacionais.

A integração de serviços pode melhorar a forma como são consideradas as necessidades das crianças, bem como a qualidade e a relação custo-benefício dos serviços. A integração pode ser alcançada quando um provedor de serviços atua como ponto de referência para o acesso a outro provedor. Um mapeamento da oferta de educação inclusiva em 18 países europeus, principalmente em relação a estudantes com deficiência, mostrou que os ministérios da Educação eram responsáveis pelos professores, pela administração escolar e pelos materiais de aprendizagem; os ministérios da Saúde, pelos serviços de triagem, avaliação e reabilitação; e os ministérios da Proteção Social, pela ajuda financeira.

Compartilhar responsabilidades não garante colaboração, cooperação nem coordenação horizontal. Normas, tradições e culturas burocráticas profundamente enraizadas impedem uma transição suave das formas isoladas de prestação de serviços. Recursos insuficientes também podem ser um fator importante: no Quênia, um terço dos Centros de Recursos de Avaliação Educacional no âmbito municipal, criados para expandir o acesso à educação de crianças com deficiência, possuía um funcionário, no lugar das equipes multidisciplinares previstas. São necessários padrões claramente definidos e mensuráveis para atribuir responsabilidades. Ruanda desenvolveu padrões que permitem que os inspetores avaliem a inclusão nas salas de aula. Na Jordânia, vários atores utilizaram padrões separados para licenciar e credenciar centros de educação especial; a nova estratégia para os próximos dez anos abordará esse problema.

É necessário que haja integração vertical entre os níveis do governo e o apoio ao governo local. Os governos centrais devem financiar totalmente os compromissos com as administrações locais, assim como desenvolver suas capacidades. A reforma que a Moldávia realizou para retirar as crianças da maioria dos internatos estaduais não foi bem-sucedida, pois os recursos não foram transferidos para as instituições das administrações locais e para as escolas que receberiam as crianças. No Nepal, uma avaliação intermediária do programa do setor escolar e o primeiro *workshop* educacional inclusivo mostraram que, embora alguns cargos do governo central tenham sido trocados como parte da descentralização, as administrações locais tinham pouca capacidade de apoiar a prestação de serviços educacionais.

Três fontes de financiamento são importantes para a equidade e a inclusão na educação. Primeiro, os governos podem ou não compensar a desvantagem relativa na alocação de recursos às autoridades ou escolas locais por meio de subsídios de captação. O governo federal da Argentina aloca subsídios em bloco para os governos das províncias, levando em consideração as populações rurais e fora da escola. As províncias cofinanciam a educação a partir de suas receitas, cujos níveis variam muito, o que contribui para a desigualdade. Segundo, políticas e programas de financiamento da educação podem visar a estudantes e suas famílias na forma de dinheiro (por exemplo, bolsas de estudo) e isenções de pagamento (por exemplo, taxas). Cerca de um em cada quatro países possui programas de ação afirmativa para acesso ao ensino terciário. Terceiro, políticas e programas de financiamento não específicos da educação podem ter grande impacto nesse setor. No longo prazo, as transferências condicionadas de renda na América Latina aumentaram a escolaridade entre 0,5 e 1,5 ano.

O financiamento da educação inclusiva para deficientes requer foco adicional. Recomenda-se uma abordagem de via dupla para o financiamento, de modo a complementar os mecanismos gerais com programas direcionados. Os formuladores de políticas públicas precisam definir padrões para os serviços a serem prestados e os custos que cobrirão. Precisam enfrentar o desafio de expandir os custos à medida que aumentam as taxas de identificação de necessidades especiais, bem como criar maneiras de priorizar, financiar e prestar serviços direcionados a uma ampla gama de necessidades. Precisam também definir os resultados de forma a manter a pressão sobre as autoridades e escolas locais, a fim de evitar serviços adicionais de direcionamento para crianças com necessidades especiais diagnosticadas e configurações segregadoras adicionais, à custa de outros grupos ou necessidades gerais de financiamento. A Finlândia tem seguido nessa direção.

Mesmo os países mais ricos carecem de informações sobre o financiamento da educação para estudantes com deficiência. Um projeto que mapeia o financiamento da educação inclusiva pelos países europeus descobriu que apenas 5 em 18 tinham informações relevantes. Não existe um mecanismo de financiamento ideal, uma vez

que os países apresentam diferenças de acordo com sua história, com entendimento a respeito da educação inclusiva e seus níveis de descentralização. Alguns países estão se afastando de várias categorias (por exemplo, por tipo de deficiência) que podem aumentar o número de estudantes identificados com necessidades especiais, para uma fórmula simples de financiamento para as escolas regulares. Muitos promovem redes para compartilhar recursos, instalações e oportunidades de desenvolvimento.

Os países mais pobres frequentemente lutam para financiar a mudança da educação especial para a educação inclusiva. Alguns países aumentaram seus orçamentos para melhorar a inclusão de estudantes com deficiência. O orçamento de Maurício para 2018/19 quadruplicou o subsídio anual *per capita* para material didático, utilidades, móveis e equipamentos para estudantes com necessidades especiais.

Currículos, livros didáticos e avaliações

As opções de currículo podem promover ou obstruir uma sociedade inclusiva e democrática. Os currículos devem assegurar a todos os grupos em risco de exclusão que eles são fundamentais para o projeto educacional, em termos de conteúdo ou de implementação. O uso de diferentes currículos com padrões diversos para alguns grupos dificulta a inclusão e cria estigmas. No entanto, muitos países ainda utilizam um currículo especial para os estudantes com deficiência, oferecem aos refugiados apenas o currículo de seu país de origem para incentivar o repatriamento, e tendem a direcionar os que obtiveram resultados mais baixos para os caminhos mais lentos da educação. Os desafios surgem em vários contextos: populações deslocadas internamente na Bósnia e Herzegovina; questões de gênero no Peru; minorias linguísticas na Tailândia; refugiados burundineses e congolezes na Tanzânia; povos indígenas no Canadá. Na Europa, 23 em 49 países não abordaram explicitamente a orientação sexual e a expressão de identidade de gênero.

Os currículos inclusivos devem ser relevantes, flexíveis e atender às necessidades. Avaliações conduzidas por cidadãos no Sul da Ásia e na África Subsaariana destacaram grandes lacunas entre os objetivos curriculares e os resultados da aprendizagem. Quando os currículos são predominantemente voltados a estudantes mais privilegiados e a certos tipos de conhecimento, surge a desigualdade de implementação entre as áreas rurais e urbanas, como mostrou um estudo curricular de matemática básica em Uganda. A aprendizagem na língua materna é vital, especialmente na educação primária, para evitar lacunas de conhecimento e aumentar a velocidade da aprendizagem e da compreensão. No estado de Odisha, na Índia, a educação multilíngue abrangeu cerca de 1,5 mil escolas primárias e 21 línguas tribais de instrução. Apenas 41 países em todo o mundo reconhecem a língua de sinais como oficial, dos quais 21 estão na União Europeia (EU). Na Austrália, 19% dos estudantes têm ajustes no currículo. Os currículos não devem levar a becos sem saída na educação, mas devem fornecer oportunidades contínuas de educação.

Livros didáticos podem perpetuar estereótipos. A representação de minorias étnicas, linguísticas, religiosas e indígenas nos livros didáticos depende em grande parte do contexto histórico e nacional. Os fatores que influenciam o tratamento das minorias pelos países incluem a presença de populações indígenas; o domínio demográfico, político ou econômico de um ou mais grupos étnicos; a história de segregação ou conflito; o conceito de nação; e o papel da migração. Os livros didáticos podem reconhecer grupos minoritários de modo a mitigar ou agravar o grau em que eles são percebidos ou se percebem como “os outros”. Imagens e descrições inadequadas que associam certas características a grupos populacionais específicos podem fazer com que estudantes de contextos não dominantes se sintam não representados, incompreendidos, frustrados e alienados. Em muitos países, as mulheres são frequentemente sub-representadas e estereotipadas. A proporção de mulheres nos textos e nas imagens dos livros didáticos de inglês no segundo nível da educação secundária foi de 44% na Indonésia, 37% em Bangladesh e 24% na província de Punjab, no Paquistão. As mulheres eram representadas como introvertidas e em ocupações menos prestigiosas.

Avaliações de qualidade são uma parte fundamental de um sistema educacional inclusivo. As avaliações são frequentemente mal organizadas, de modo a determinar a admissão em escolas específicas ou a colocação

em níveis educacionais separados, o que cria conflitos com o compromisso de inclusão do governo. Avaliações somativas transnacionais em larga escala, por exemplo, tendem a excluir estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A avaliação deve se concentrar nas tarefas dos estudantes: como eles as enfrentam, quais são difíceis e como alguns aspectos podem ser adaptados para permitir seu sucesso. Uma mudança na ênfase das avaliações somativas de alto padrão no final do ciclo educacional, para as avaliações formativas de baixo padrão ao longo da trajetória educacional, sustenta os esforços para tornar a avaliação adequada aos objetivos da educação inclusiva. As acomodações para os testes são essenciais, mas sua validade foi questionada, pois parecem adequar os estudantes a um modelo. A ênfase deve estar em como a avaliação pode apoiar os estudantes com deficiências, ao demonstrar os índices de aprendizagem. Em sete países da África Subsaariana, nenhum professor possuía conhecimento mínimo sobre a avaliação de estudantes.

Vários fatores precisam ser alinhados para se ter reformas curriculares, avaliações e materiais didáticos mais inclusivos. É necessário desenvolver as capacidades para que as partes interessadas possam trabalhar em colaboração e pensar estrategicamente. São necessárias parcerias para permitir que todas as partes assumam o processo e trabalhem em busca dos mesmos objetivos. Tentativas bem-sucedidas de incluir currículos, materiais didáticos e avaliações envolvem processos participativos durante o planejamento, o desenvolvimento e a implementação.

Professores e pessoal de apoio à educação

Na educação inclusiva, os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes. A inclusão não pode ser realizada, a menos que os professores sejam agentes de mudança, com valores, conhecimentos e atitudes que permitam que todos os estudantes tenham sucesso. Muitas vezes, as atitudes dos professores misturam o compromisso com o princípio da inclusão com dúvidas sobre sua preparação e o preparo do sistema educacional para apoiá-los. Os professores podem não estar imunes a preconceitos e estereótipos sociais. O ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida. Embora muitas oportunidades de formação de professores e de aprendizagem profissional sejam bem elaboradas, pontos de vista enviesados sobre alguns estudantes como deficientes ou incapazes de aprender significam que os professores podem ter dificuldade para ver que a capacidade de aprender de cada um não tem limites.

A falta de preparo para o ensino inclusivo pode ser consequência de lacunas no conhecimento pedagógico. Cerca de 25% dos professores que participaram da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*) de 2018 relataram grande necessidade de desenvolvimento profissional no ensino de estudantes com necessidades especiais. Em dez países da África Subsaariana francófona, 8% dos professores do 2º e 6º anos receberam treinamento em serviço em educação inclusiva. É importante superar o legado de preparar diferentes tipos de professores para os mais variados tipos de estudantes em ambientes separados. Para ser de boa qualidade, a formação de professores deve abranger vários aspectos do ensino inclusivo, desde metodologias de ensino e gestão de sala de aula até equipes multiprofissionais e métodos de avaliação de aprendizagem. Ademais, deve incluir apoio de acompanhamento para ajudar os professores a integrar novas habilidades na prática em sala de aula. Na província de New Brunswick, no Canadá, uma política abrangente de educação inclusiva introduziu oportunidades de formação de professores para que estes apoiassem os estudantes com distúrbios do espectro do autismo.

Os professores precisam de condições de trabalho e apoio adequados para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes. No Camboja, professores questionaram a viabilidade de aplicar a pedagogia centrada na criança em um contexto de salas de aula superlotadas, escassos recursos de ensino e currículos ambiciosos. Ensinar com base nos requisitos de conteúdo padronizado de avaliações da aprendizagem pode dificultar a adaptação de suas práticas pelos professores. A cooperação entre docentes de diferentes escolas pode apoiá-los no enfrentamento dos desafios da diversidade, especialmente nos sistemas que passam da segregação para a inclusão. Às vezes, essa colaboração está ausente mesmo entre os professores da mesma escola. No Sri Lanka, poucos professores das turmas regulares colaboravam com colegas de unidades com necessidades especiais.

Um aumento no pessoal de apoio acompanhou a integração de estudantes com necessidades especiais. No entanto, em âmbito mundial, faltam recursos. Os participantes de uma pesquisa com sindicatos de professores relataram que o pessoal de apoio estava ausente ou não estava disponível em pelo menos 15% dos países. A aprendizagem em sala de aula ou o trabalho de assistentes de ensino podem ser particularmente úteis. No entanto, embora seu papel seja complementar ao trabalho dos professores, eles costumam ser colocados em posições em que são muito mais exigidos. O aumento das expectativas profissionais, acompanhado de baixos níveis de desenvolvimento profissional, pode levar a uma aprendizagem de menor qualidade, à interferência na interação entre pares, à redução do acesso a um ensino de qualidade e à estigmatização. Na Austrália, o acesso de estudantes com deficiência a professores qualificados foi parcialmente impedido pela dependência excessiva do sistema de pessoal de suporte não qualificado.

A diversidade dos professores geralmente fica atrás da diversidade populacional. Às vezes, isso é resultado de problemas estruturais que impedem que membros de grupos marginalizados adquiram qualificações, de modo a trabalharem nas escolas depois de qualificados e permanecerem na profissão. Os sistemas devem reconhecer que esses professores podem reforçar a inclusão, oferecendo ideias únicas e servindo de modelo para todos os estudantes. Na Índia, a proporção de professores de castas registradas, que constituem 16% da população do país, aumentou de 9% para 13% entre 2005 e 2013.

Escolas

A inclusão na educação requer escolas inclusivas. O *ethos* da escola – as crenças e os valores explícitos e implícitos, bem como as relações interpessoais que definem o ambiente escolar – tem sido associado ao desenvolvimento social e emocional, assim como ao bem-estar dos estudantes. A proporção de estudantes nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que consideravam “pertencer” à escola caiu de 82%, em 2003, para 73%, em 2015, devido ao aumento da participação de estudantes com histórico de migração e a níveis decrescentes do sentimento de pertencimento entre os nativos.

Os diretores podem promover uma visão compartilhada da inclusão. Esses profissionais podem orientar a pedagogia inclusiva e planejar atividades de desenvolvimento profissional. Um estudo comparativo entre países, sobre professores de estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares, descobriu que aqueles que receberam mais liderança instrucional relataram menos necessidades de desenvolvimento profissional. Embora as tarefas dos diretores sejam cada vez mais complexas, quase um quinto (chegando à metade na Croácia) não teve treinamento em liderança instrucional. Em 47 sistemas educacionais, 15% dos diretores (proporção que chegou a mais de 60% no Vietnã) relataram alta necessidade de desenvolvimento profissional na promoção da equidade e da diversidade.

O bullying e a violência na escola causam exclusão. Um terço das crianças e adolescentes entre 11 e 15 anos sofre *bullying* na escola. Aqueles que são percebidos como diferentes das normas ou ideais sociais têm maior probabilidade de serem vítimas, incluindo minorias sexuais, étnicas e religiosas, pobres e pessoas com necessidades especiais. Estudantes lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexo na Nova Zelândia tiveram três vezes mais chances de sofrer *bullying*. Em Uganda, 84% das crianças com deficiência sofreram violência por parte de colegas ou funcionários, contra 53% daquelas sem deficiência. A gestão da sala de aula, os serviços de orientação e as políticas públicas devem identificar responsabilidades e ações da equipe para prevenir e combater o *bullying* e a violência. Abordagens punitivas não devem substituir o apoio ao estudante, nem o cultivo de um ambiente respeitoso.

As escolas devem ser seguras e acessíveis. Com frequência, a caminho até à escola, a arquitetura dos prédios e a estrutura de saneamento básico violam os princípios de acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Mais de um quarto das meninas de 11 países africanos, asiáticos e latino-americanos relataram que nunca ou raramente se sentiam seguras no caminho e na própria escola. Nenhuma escola no Burundi, no Níger e em Samoa tinha “infraestrutura e materiais adaptados para estudantes com deficiência”. Na Eslováquia, 15% das

escolas primárias e 21% das escolas de nível fundamental atendiam a esses padrões. Evidências comparáveis e confiáveis ainda são vagas, uma vez que os padrões dos países variam e as escolas não atendem aos padrões de forma abrangente; além disso, a capacidade de monitoramento é insuficiente, e os dados não são verificados de forma independente.

Uma infraestrutura acessível geralmente não dá conta de todos os aspectos. O CDPD recomenda um *design* universal para aumentar a funcionalidade e acomodar as necessidades de todos, independentemente de idade, tamanho ou habilidades. A incorporação desde o início de instalações de acesso completo aumenta o custo em 1%, comparado a 5% ou mais após a conclusão. Os programas de auxílio ajudaram a disseminar os princípios do *design* universal. Algumas escolas da Indonésia, por exemplo, foram construídas com o apoio da Austrália e incluem banheiros acessíveis, corrimãos e rampas; depois disso, o governo adotou medidas semelhantes para todas as novas escolas.

As tecnologias assistivas podem determinar a participação ou a marginalização. Dispositivos de assistência referem-se à tecnologia de entrada (teclados adaptados e controles de entrada dos computadores, entrada de fala, *software* de ditado) e tecnologia de saída (leitores e lupas de tela, impressoras tridimensionais, anotadores em braile). Sistemas de comunicação alternativos e aumentativos são bons substitutos da fala. No mesmo sentido, sistemas de escuta assistida melhoram a clareza do som e reduzem o ruído de fundo. Essas tecnologias elevam as taxas de conclusão, a autoestima e o otimismo, mas geralmente não estão disponíveis devido à falta de recursos, ou não são usadas efetivamente devido à falta de formação dos professores.

Estudantes, pais e comunidades

Levar em consideração as experiências dos estudantes marginalizados. É difícil documentar as opiniões dos estudantes em desvantagens sem ressaltá-las. Suas preferências de inclusão dependem da vulnerabilidade, do tipo de escola frequentada, da experiência em um tipo diferente de escola e do nível e discricção do apoio especializado. Estudantes vulneráveis nas escolas regulares podem preferir configurações separadas para aumentar a atenção ou reduzir os ruídos. Juntar todos os estudantes pode aumentar a aceitação e a empatia, embora não garanta a inclusão fora da escola.

Os grupos populacionais majoritários tendem a estereotipar estudantes minoritários e marginalizados. Atitudes negativas levam a menos aceitação e a mais isolamento e *bullying*. Os refugiados sírios na Turquia sentiram o peso dos estereótipos negativos, o que os levou à depressão, à estigmatização e à alienação na escola. Os estereótipos podem reduzir as expectativas e a autoestima dos estudantes. Na Suíça, as meninas internalizaram a visão de que são menos adequadas do que os meninos para ciências, tecnologia, engenharia e matemática (*science, technology, engineering and mathematics – STEM*), o que as desencorajou a obter diplomas nessas áreas. Os professores podem tanto combater quanto perpetuar a discriminação na educação. Por exemplo, professores de matemática em São Paulo, no Brasil, eram mais propensos a aprovar estudantes brancos do que os colegas negros igualmente competentes e bem-comportados. Na China, os professores tinham percepções menos favoráveis em relação aos estudantes migrantes rurais do que a seus pares urbanos.

Os pais incentivam, mas também resistem à educação inclusiva. Os pais dos estudantes podem ter crenças discriminatórias sobre gênero, etnia, raça, religião ou deficiência. Cerca de 15% deles na Alemanha, e 59% em Hong Kong, China, temiam que crianças com deficiência atrapalhassem a aprendizagem das outras. No geral, os pais preferem enviar seus filhos vulneráveis para escolas que garantam seu bem-estar. Eles precisam acreditar que escolas regulares podem atender às necessidades de seus filhos. À medida que a escola se torna mais exigente com a idade, os pais de crianças com transtorno do espectro do autismo podem precisar procurar escolas que atendam melhor às suas necessidades. No estado de Queensland, na Austrália, 37% dos estudantes de escolas especiais vieram de escolas regulares.

A escolha parental afeta a inclusão e a segregação. Famílias com opção podem evitar escolas locais desfavorecidas. Nas cidades dinamarquesas, um aumento de 7% na proporção de estudantes migrantes foi associado a um aumento de 1% na proporção de nativos que frequentam escolas particulares. No Líbano, a maioria dos pais era favorável a escolas particulares de acordo com as linhagens sectárias. Na Malásia, fluxos escolares particulares organizados por etnia e diferenciados por qualidade contribuíram para a estratificação, apesar das medidas do governo para dessegregar as escolas. Não obstante, apesar do potencial da educação convencional a distância e *online* para a inclusão, a preferência dos pais pela autosegregação por meio da educação domiciliar (*homeschooling*) testa os limites da educação inclusiva.

Os pais de crianças com deficiência geralmente se encontram em uma situação angustiante. Esses pais precisam de apoio o mais cedo possível na identificação e na gestão do sono, do comportamento, dos cuidados de enfermagem, do conforto e do cuidado de seus filhos. Os programas de intervenção precoce podem ajudá-los a se sentir mais confiantes, a usar outros serviços de apoio e a matricular as crianças nas escolas regulares. Programas de apoio mútuo são mais solidários, produzem mais confiança e fornecem mais informações. Pais com deficiência são mais propensos a serem pobres, menos instruídos e enfrentar barreiras na escola ou no trabalho com professores. No Vietnã, filhos de pais com deficiência tiveram taxas de frequência 16% mais baixas.

A sociedade civil tem defendido e acompanhado o respeito ao direito à educação inclusiva. Organizações voltadas para pessoas com deficiência, organizações de pessoas com deficiência, associações de pais e organizações não governamentais (ONGs) internacionais com foco no desenvolvimento e na educação monitoram o progresso dos compromissos governamentais, por meio por exemplo de campanhas pelo cumprimento dos direitos, e lutam contra violações do direito à educação inclusiva. Na Armênia, a campanha de uma ONG resultou em um marco legal e orçamentário para implementar a educação inclusiva em âmbito nacional até 2025.

Grupos da sociedade civil prestam serviços educacionais mediante contrato com o governo ou por iniciativa própria. Esses serviços podem apoiar grupos que os governos não alcançam (por exemplo, crianças de rua) ou ser alternativas aos serviços governamentais. A Política de Educação Inclusiva de Gana apela às ONGs para mobilizar recursos, reivindicar aumento do financiamento, contribuir para o desenvolvimento da infraestrutura e se engajar no monitoramento e na avaliação. O governo do Afeganistão apoia a educação com base na comunidade, que depende da população local. No entanto, as escolas de ONGs criadas para grupos específicos podem promover a segregação, em vez da inclusão na educação. Elas devem se alinhar às políticas, e não replicar serviços ou competir por recursos limitados.



Recomendações

“TODOS, SEM EXCEÇÃO”: A DIVERSIDADE DOS ESTUDANTES DEVE SER CELEBRADA

O mundo se comprometeu com a educação inclusiva por ela ser o fundamento de um sistema educacional de boa qualidade, que permite que todas as crianças, todos jovens e adultos aprendam e realizem seu potencial. Gênero, idade, local onde vivem, pobreza, deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, *status* de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes não devem servir de base para discriminar alguém no contexto da participação e da experiência escolares. O pré-requisito consiste em ver a diversidade dos estudantes não como um problema, mas como uma oportunidade. A inclusão não pode ser alcançada se for vista como um inconveniente, ou se as pessoas tiverem a crença de que os níveis de habilidades dos estudantes são imutáveis. Os sistemas educacionais precisam atender às necessidades de todos os estudantes.

As recomendações a seguir levam em conta as raízes profundas das barreiras e o amplo escopo de questões relacionadas à inclusão, que ameaçam a oportunidade de o mundo atingir as metas em 2030.

1 Ampliar a compreensão sobre a educação inclusiva: incluir todos os estudantes, independentemente de sua identidade, seu histórico ou suas habilidades.

Embora o direito à educação inclusiva abranja todos os estudantes, muitos governos ainda precisam fundamentar suas leis, suas políticas e suas práticas nesse princípio. Os sistemas educacionais que celebram a diversidade e acreditam que cada pessoa agrega valor, tem potencial e deve ser tratada com dignidade, permitem que todos aprendam não apenas o básico, mas a ampla gama de habilidades de que o mundo necessita para construir sociedades sustentáveis. Não se trata de criar um departamento educacional inclusivo. Em vez disso, trata-se de não discriminar ninguém, não rejeitar ninguém, tornar todas as acomodações adequadas e razoáveis para atender a diversas necessidades, e trabalhar em prol da igualdade de gênero. As intervenções devem ser coerentes desde a primeira infância até a idade adulta, a fim de facilitar a aprendizagem ao longo da vida e, portanto, deve ser adotada uma perspectiva inclusiva na preparação dos planos do setor educacional.

2 Financiar aqueles que foram excluídos: a inclusão não será possível enquanto milhões não tiverem acesso à educação.

Uma vez que existem instrumentos legais para lidar com as barreiras de acesso, como o trabalho e o casamento infantil e a gravidez na adolescência, os governos precisam, o quanto antes, de uma abordagem dupla, que aloque financiamento geral para promover um ambiente de aprendizagem inclusiva para todos os estudantes, bem como financiamento direcionado para monitorar os que foram excluídos. Com o acesso à escola, as intervenções que forem realizadas o mais cedo possível podem reduzir consideravelmente o impacto da deficiência na progressão e na aprendizagem.

3 Compartilhar conhecimentos e recursos: esta é a única maneira de sustentar uma transição para a inclusão.

Atingir a inclusão é um desafio de gestão. Os recursos humanos e materiais para lidar com a diversidade são escassos. Historicamente, eles se concentraram em determinados pontos, como um legado da oferta segregada e, com isso, são distribuídos de forma desigual. São necessários mecanismos e incentivos para direcioná-los de maneira flexível, a fim de garantir que o conhecimento especializado apoie as escolas regulares e os ambientes de educação não formal.

4 Envolver-se em consultas significativas com as comunidades e com os pais: a inclusão não pode ser imposta “de cima para baixo”.

Os governos devem abrir espaço para que as comunidades expressem suas preferências de modo igualitário na elaboração de políticas de inclusão na educação. As escolas devem aumentar a interação dentro e fora de seus muros, desde o desenvolvimento do projeto pedagógico até a sua implementação, por meio de associações de pais ou estudantes. Deve ser considerada a visão de todos os envolvidos.

5 Garantir a cooperação entre departamentos, setores e níveis governamentais: a inclusão na educação é apenas um subconjunto da inclusão social.

Os ministérios que compartilham a responsabilidade administrativa pela educação inclusiva devem colaborar para identificar necessidades, auxiliar o intercâmbio de informações e elaborar programas. Os governos centrais precisam garantir apoio humano e financeiro, para que as administrações locais cumpram mandatos claramente definidos de educação inclusiva.

6 Criar espaço para que atores não governamentais questionem e preencham lacunas: é preciso certificar-se também de que eles trabalham em busca do mesmo objetivo de inclusão.

O governo deve liderar e manter o diálogo com ONGs para garantir que a prestação de serviços educacionais não leve à segregação, atenda aos padrões e esteja alinhada à política nacional. O governo também deve criar condições que permitam às ONGs monitorar o cumprimento dos compromissos do governo e defender os excluídos da educação.

7 Aplicar o desenho universal (*universal design*): garantir que sistemas inclusivos atendam ao potencial de todos os estudantes.

Todas as crianças devem aprender com base em um currículo flexível, relevante e acessível, que reconheça a diversidade e atenda às várias necessidades dos estudantes. A linguagem falada e de sinais, além das imagens nos livros didáticos, deve tornar todos visíveis ao eliminar estereótipos. A avaliação deve ser formativa e permitir que os estudantes demonstrem a aprendizagem de várias formas. A infraestrutura da escola não deve excluir ninguém, e também precisa explorar o enorme potencial da tecnologia.

8 Preparar, empoderar e motivar a força de trabalho da educação: os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes.

As abordagens inclusivas não devem ser tratadas como um tópico especializado, mas como um elemento central da formação de professores, seja em sua formação inicial ou no desenvolvimento profissional. Esses programas precisam abordar a perspectiva enraizada de alguns estudantes que veem os deficientes como incapazes de aprender. Os diretores devem estar preparados para implementar e transmitir uma ética escolar inclusiva. Uma força de trabalho diversificada na educação é também essencial para a inclusão.

9 Coletar dados para uma inclusão com atenção e respeito: evitar rótulos que estigmatizam.

Os ministérios da Educação devem colaborar com outros ministérios e órgãos para reunir dados sobre a população de forma coerente, a fim de entender a escala de desvantagens dos marginalizados. Em relação à deficiência, deve ser priorizado o Conjunto de Questões do *Washington Group* e do Módulo de Funcionamento da Criança (*Child Functioning Module*). Os sistemas administrativos devem ter como objetivo coletar dados para planejamento e orçamento do auxílio na prestação de serviços educacionais inclusivos, mas também dados sobre a experiência da inclusão. No entanto, o desejo de se ter dados detalhados ou robustos não deve ter prioridade em relação à garantia de que nenhum estudante seja prejudicado.

10 Aprender com os colegas: a transição para a inclusão não é fácil.

A inclusão representa o afastamento da discriminação e do preconceito, em direção a um futuro que pode ser adaptado a vários contextos e realidades. Nem o ritmo, nem a direção específica dessa transição podem ser determinados. Contudo, muito pode ser aprendido com o compartilhamento de experiências por meio de redes de professores, fóruns nacionais e plataformas regionais e mundiais.

PEER



Uma nova ferramenta do Relatório GEM para o **monitoramento sistemático** das leis e das políticas nacionais de educação.



Esta ferramenta visa a facilitar a aprendizagem entre pares e motivar o diálogo das políticas regionais sobre questões centrais do ODS 4. Usuários de países autorizados podem editar o texto para manter seu conteúdo relevante e atualizado, além de fazer seu *download*.

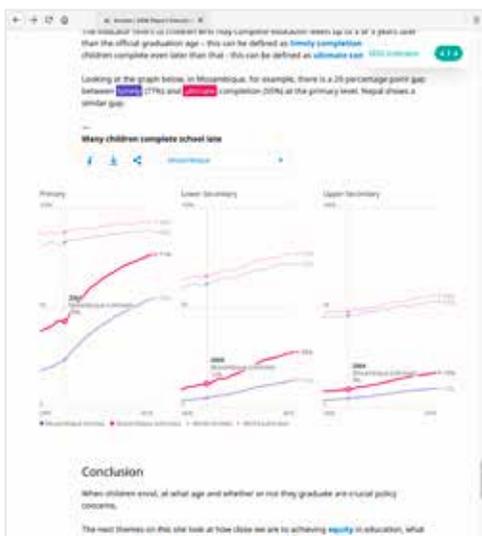
A primeira edição compila informações de mais de 160 países em sete áreas relevantes para a inclusão e a educação: definições; organização escolar; leis e políticas; governança; ambientes de aprendizagem; professores e pessoal de suporte; e monitoramento. Os perfis de mapeamento de fornecedores educacionais não estatais e as estruturas de regulamentação dos atores não estatais serão desenvolvidos em conjunto com o Relatório GEM 2021.

education-profiles.org

SCOPE



Uma nova ferramenta interativa do Relatório GEM para **compartilhar as principais tendências** para atingir o ODS 4.



Esta ferramenta permite que os leitores do Relatório GEM tenham, pela primeira vez, acesso aos dados dos principais indicadores de monitoramento do ODS 4. Cinco temas (acesso, equidade, aprendizagem, qualidade e financiamento) reúnem os principais progressos das metas para 2030.

A ferramenta está disponível em sete línguas e combina dados de várias fontes, principalmente do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS). As visualizações interativas, também com base nos Relatórios GEM anteriores, permitem realizar comparações entre os países tendo como referência as médias regionais e globais. Os usuários podem criar imagens e arquivos de dados para explorar, imprimir, baixar, compartilhar e utilizar informações *online* ou em apresentações.

education-progress.org

Monitoramento da educação de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Desenvolvimento do marco de monitoramento do ODS 4. Em 2019, o Grupo Interagências de Especialistas sobre Indicadores dos ODS (*Inter-agency and Expert Group – IAEG-SDG*) realizou a primeira revisão do marco de monitoramento e seus 232 indicadores globais. Dois avanços principais foram relacionados ao ODS 4.

Primeiro, o IAEG-SDG aprovou uma proposta do Instituto de Estatística da UNESCO (*UNESCO Institute for Statistics – UIS*) para adotar a taxa de conclusão como um segundo indicador global da Meta 4.1. A proposta deixa em aberto a possibilidade de estimar o indicador com um modelo estatístico para superar problemas típicos associados às pesquisas domiciliares, como pontualidade, volatilidade e múltiplas fontes, conforme proposto pelo Relatório GEM. Os resultados da aplicação desse modelo são um recurso do novo *site* de monitoramento *online* do relatório “Education Progress”, que permite que os usuários interajam com os dados para observar tendências e comparar médias nacionais, regionais e mundiais.

Segundo, após duas tentativas fracassadas, o IAEG-SDG aprovou uma solicitação para atualizar o Indicador Global 4.7.1, sobre os esforços dos sistemas educacionais para integrar o desenvolvimento sustentável e a cidadania global, do *status* de nível III (sem metodologia estabelecida) para o nível II (metodologia estabelecida, mas os países não produzem dados de forma regular). Embora o indicador ainda apresente desafios importantes, a proposta revisada é mais organizada, principalmente ao assegurar que os países forneçam documentos de referência para apoiar respostas subjetivas.

Até março de 2019, o IAEG-SDG havia atualizado o Indicador Global 4.2.1, sobre o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos, do nível III para o nível II, após a apresentação de um plano pelo UNICEF, sua agência de custódia. Isso significa que, agora, não há indicadores globais do ODS 4 de nível III; o restante teria sido descartado no final da revisão do IAEG-SDG. Os 12 indicadores globais são complementados por 31 indicadores temáticos, destinados a ampliar a perspectiva de progresso em relação ao ODS 4. A partir da divulgação dos dados de 2019, o UIS está reportando 33 dos 43 indicadores globais e temáticos.

O progresso mais importante ocorrido na reunião do Grupo de Cooperação Técnica (agosto de 2019), realizado em Erevan, na Armênia, foi um acordo sobre o desenvolvimento de *benchmarks* para sete indicadores do ODS 4, como níveis mínimos que cada país de uma região deve alcançar. O exemplo mais relevante na área da educação é o estabelecimento de referências da Comissão Europeia em sete indicadores educacionais para os países da UE alcançarem até 2020. Da mesma forma, esse procedimento está sendo utilizado para que os valores de referência sejam alcançados até 2030. A proposta foi aprovada pelo Comitê Gestor do ODS para Educação 2030; os comitês regionais de direção do ODS 4 irão analisá-la em 2020.

Principais lacunas de dados no monitoramento do ODS 4. Três fontes de dados são essenciais para monitorar o progresso dos indicadores do ODS 4.

Pesquisas domiciliares são a base para desagregar os indicadores educacionais, como a taxa de conclusão, por características individuais para estimar o Indicador Global 4.5.1, o índice de paridade. As pesquisas devem ser frequentes, suas questões devem ser comparáveis e seus dados devem ser disponibilizados ao público. Essas condições são atendidas por 59% dos países, o que corresponde a 87% da população. O Norte da África e a Ásia Ocidental têm a menor cobertura em termos populacionais (46%), enquanto que a Oceania tem a menor cobertura em termos de países (29%).

As avaliações da aprendizagem são a fonte de informação sobre o Indicador Global 4.1.1. Embora muitos países optem por relatar resultados de sua participação em avaliações internacionais, também são utilizadas avaliações nacionais; por exemplo, para dados sobre habilidades de leitura em países como China (primeiro nível da educação secundária) e Índia (educação primária). O banco de dados do UIS mostra que, desde 2014, 29% dos países da África Subsaariana relataram dados de habilidades de leitura para as séries iniciais ou no final da educação primária, o que corresponde a 31% da população. A região foi afetada por sérios atrasos na publicação de relatórios pelos países na quarta rodada do Consórcio da África Austral e Oriental (*Southern and Eastern Africa Consortium – SACMEQ*), que avaliou a qualidade da aprendizagem educacional, e também por dúvidas quanto à validade de seus resultados. A Coalizão Global de Dados coordenada pelo UIS visa a abordar a falta de informações sobre o apoio dos doadores às avaliações da aprendizagem na região, assim como a falta de coordenação nas iniciativas dos doadores.

Os dados administrativos fornecem informações sobre o Indicador Global 4.c.1, a porcentagem de professores com formação. Desde 2016, cerca de 58% dos países da África Subsaariana divulgaram dados sobre a educação primária, mas apenas 25% o fizeram sobre o segundo nível da educação secundária. Dos seis países mais populosos da região, apenas a Tanzânia registrou mais recentemente o número de professores na educação primária, em relação a 2015. A interpretação dos dados sofre com a falta de clareza na definição de professores formados, um desafio que o UIS vai enfrentar com uma nova classificação de padrão internacional para professores, um novo processo aprovado na Conferência Geral da UNESCO em 2019.

META 4.1 | EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

As taxas de conclusão são de 85% na educação primária, 73% no primeiro nível da educação secundária e 49% no segundo nível da educação secundária. A taxa de conclusão diverge da taxa de frequência: desde 2000, a primeira aumentou de forma constante, embora lenta; o último índice está estagnado desde meados dos anos 2000. Essa discrepância precisa ser analisada. Em 2018, a África Subsaariana teve mais crianças, adolescentes e jovens fora da escola, superando a Ásia Central e o Sul da Ásia (**Tabela 1**). Espera-se que essa tendência

TABELA 1:
Indicadores selecionados de participação escolar, por faixa etária, 2018

Região	Educação primária		Primeiro nível da educação secundária		Segundo nível da educação secundária	
	Crianças fora da escola		Adolescentes fora da escola		Jovens fora da escola	
	(000)	(%)	(000)	(%)	(000)	(%)
Mundo	59.141	8	61.478	16	137.796	35
África Subsaariana	32.214	19	28.251	37	37.026	58
Norte da África e Ásia Ocidental	5.032	9	3.998	14	8.084	30
Ásia Central e do Sul	12.588	7	16.829	15	64.745	45
Leste e Sudeste da Ásia	5.697	3	9.016	10	17.870	21
América Latina e Caribe	2.267	4	2.544	7	7.159	23
Oceania	210	5	109	5	408	25
Europa e América do Norte	1.133	2	731	2	2.503	7
Baixa renda	20.797	19	21.243	39	26.176	61
Renda média-baixa	30.444	9	30.706	17	87.730	44
Renda média-alta	6.570	3	8.444	7	20.615	20
Renda alta	1.330	2	1.085	3	3.275	8

Fonte: Banco de dados do UIS.

se intensifique e que a África Subsaariana represente 25% da população em idade escolar até 2030, contra 12% em 1990. A região também tem os casos mais extremos de atraso na idade escolar, ou seja, a presença de estudantes mais velhos do que o adequado ao seu nível educacional.

Os dados do PISA de 2018 destacam uma ligeira regressão nos países de renda alta nos últimos 15 anos (um em cada cinco estudantes está abaixo dos níveis mínimos de proficiência). A estagnação nos países de renda média (um em cada dois estudantes está abaixo dos níveis mínimos de proficiência) deve contar como progresso, uma vez que, em muitos países – incluindo Brasil, Indonésia e Uruguai –, a participação de jovens de 15 anos aumentou, embora a taxa de progresso esteja abaixo do exigido para alcançar o ODS 4. A parte inferior da distribuição dos resultados da aprendizagem merece atenção. O relatório apresenta novas evidências sobre os “efeitos menos significativos”, o que sugere que o número de estudantes acima da proficiência mínima em avaliações internacionais pode ter sido superestimado em vários países, pois esse desempenho pode ser indistinguível por causa das marcações aleatórias (“chutes”) em questões de múltipla escolha.

META 4.2 | PRIMEIRA INFÂNCIA

A interpretação dos dados sobre a participação na educação infantil depende de como a faixa etária é definida, e de como são compreendidos os diferentes arranjos institucionais e os padrões de entrada precoce específicos de cada país. Para as crianças com um ano abaixo da idade de entrada na educação primária, a participação na educação formal foi de 67% em 2018 (Indicador Global 4.2.2; as participações variaram de 9%, em Djibuti, a 100%, em Cuba e no Vietnã). Alguns dos avanços mais rápidos foram observados no Laos, onde as matrículas na pré-escola aumentaram de 38%, em 2011, para 67%, em 2018. Em 9 dos 17 países com dados recentes do MICS, mais crianças nessa faixa etária estavam na educação primária do que na pré-primária. Para crianças da faixa etária da educação pré-primária (1 a 4 anos), que varia de país para país, a participação foi de 52% em 2018; esses índices variaram entre 1%, no Chade, e 115%, na Bélgica e em Gana (**Figura 4**).

Os dados do MICS são utilizados para estimar o Índice de Desenvolvimento na Primeira Infância, que serve para calcular a parcela de crianças com desenvolvimento escolar adequado (Indicador Global 4.2.1). No Mali e na Nigéria, pouco mais de 60% das crianças estavam com esse desenvolvimento adequado em pelo menos três dos quatro domínios. Porém, esse mesmo índice em não mais de um domínio foi de 5% no Mali e 10% na Nigéria, o que sugere maior desigualdade no último país.

META 4.3 | EDUCAÇÃO TÉCNICA, PROFISSIONAL, TERCIÁRIA E DE ADULTOS

O Norte da África e a Ásia Ocidental tiveram uma das mais rápidas expansões da participação na educação terciária nos últimos anos, mas existem grandes variações por país. Por volta de 2010, cerca de 15% dos jovens estavam matriculados na educação terciária no Marrocos e no Sudão, mas enquanto o Sudão estagnou, o Marrocos registrou um rápido aumento para 36%. A Argélia e a Arábia Saudita expandiram rapidamente a participação feminina para cerca de dois terços das jovens.

As pesquisas sobre força de trabalho do banco de dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram incluídas como fonte de dados para monitorar o Indicador Global 4.3.1 sobre participação na educação e formação de adultos, que aumentou a cobertura de 45 para 106 países e para outras regiões que não a Europa. Os desafios restantes incluem a falta de questões padronizadas sobre o tipo de educação e formação de adultos, juntamente com a variação de faixa etária e o desalinhamento do período de referência: muitas pesquisas sobre força de trabalho se referem ao mês anterior, enquanto que o indicador global se refere ao ano anterior. As evidências sugerem que a participação média no mês anterior à pesquisa nos países de renda média-alta é de apenas 3% (**Figura 5**). A Pesquisa de Educação de Adultos de 2016 revelou informações sobre as restrições à participação. As barreiras relacionadas à disposição são geralmente menos investigadas, mas têm propensão muito maior a impedir a aprendizagem de adultos do que outras: 60% dos entrevistados disseram não ver a necessidade de participar da aprendizagem de adultos. Em todos os países, com exceção da Dinamarca, era mais provável que as mulheres mencionassem conflitos com suas responsabilidades familiares.

FIGURA 4:

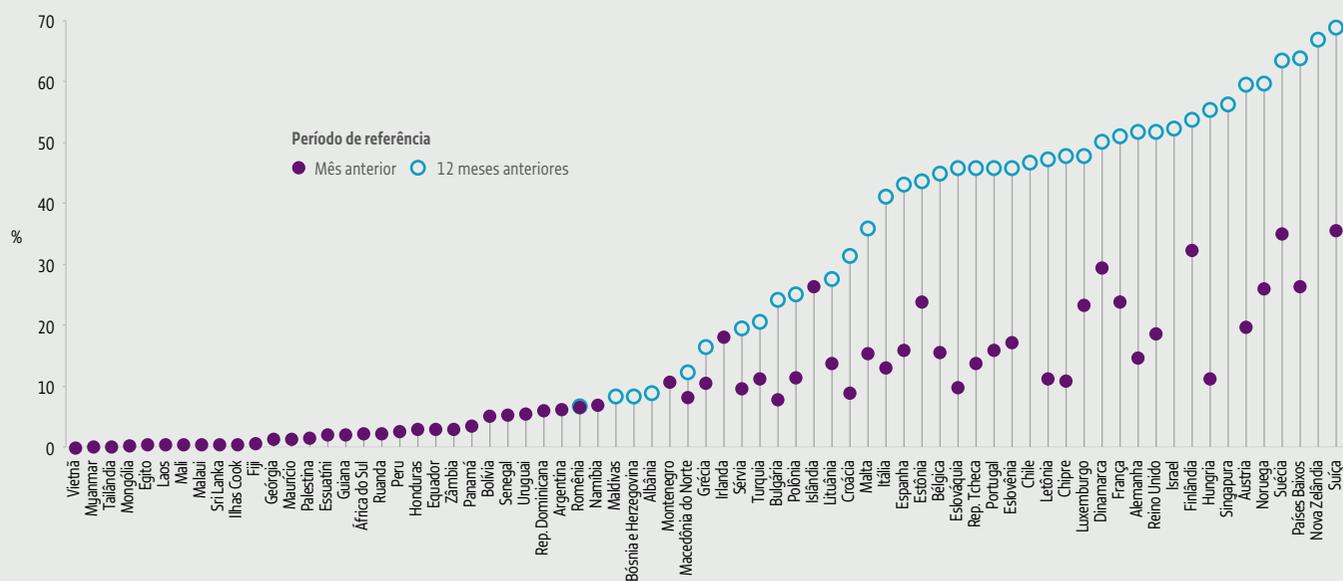
Nos países pobres, poucos se beneficiam da educação pré-primária

Valores das taxas brutas de matrículas para desenvolvimento educacional da primeira infância e educação pré-primária, por grupo de renda do país, 2018



FIGURA 5:**As estimativas de participação na educação de adultos variam de acordo com o período de referência**

Percentual de adultos que participaram da educação formal ou não formal, por período de referência, 2018 ou ano mais recente

GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig5

Fonte: Bases de dados do Eurostat e do UIS.

Há quase 11 milhões de pessoas em instituições penais que têm direito à educação, mas faltam programas que atendam às suas necessidades. A educação nas prisões tem muitos benefícios: um estudo realizado em 2013 nos Estados Unidos descobriu que os presos envolvidos na educação correcional tinham 13% menos chance de reincidência do que aqueles que não quiseram participar.

META 4.4 | HABILIDADES PARA O TRABALHO

A disponibilidade de dados sobre as habilidades básicas em tecnologias da informação e comunicação (TIC) está crescendo, embora esteja mais presente nos países mais ricos. O Indicador Global 4.4.1 abrange nove habilidades básicas de TIC; em menos de um terço de todos os países, pelo menos metade dos adultos possui quatro ou mais delas, e nenhum país de renda baixa ou média informou que metade dos adultos possui mais de três dessas habilidades. Este ano, os países devem adotar as mudanças que a União Internacional das Telecomunicações (UIT) introduziu nas habilidades definidas no questionário recomendado – por exemplo, adicionando habilidades relacionadas à privacidade e à segurança.

As pesquisas europeias sobre TIC informam sobre a aquisição de habilidades digitais e sobre a importância relativa da escola, do trabalho e do lar. Apesar da relevância das habilidades em TIC para o trabalho, em 2018, 10% dos entrevistados participaram de uma formação específica em TIC no trabalho e 20% participaram de pelo menos uma atividade geral para melhorar seus conhecimentos em informática, *softwares* e aplicativos. O desenvolvimento das habilidades em TIC ocorre com mais frequência por meio de treinamentos *online* gratuitos ou do autoestudo, especialmente entre os jovens. Embora essas opções ajudem a superar os desafios de custos, cronogramas e localização, as diferenças de gênero ainda persistem.

A Meta 4.4 também prevê o desenvolvimento de habilidades de empreendedorismo. Mais de 90% dos empreendedores na África e nos Estados Árabes, e mais de 80% na Ásia e no Pacífico, trabalham no setor informal. Os requisitos de formação nessas regiões devem ser adaptados às microempresas com perspectivas limitadas de crescimento.

META 4.5 | EQUIDADE

Em âmbito mundial, existe paridade de gênero do nível pré-primário até o segundo nível da educação secundária. No entanto, isso esconde lacunas no nível de desenvolvimento do país. No quartil inferior dos países de renda baixa, para cada 100 meninos, no máximo 60 meninas estavam matriculadas no segundo nível da educação secundária. Nos países de renda baixa e média, as disparidades de gênero ocorrem em detrimento de meninas ou meninos: no máximo, 92 meninas para cada 100 meninos estão no quartil inferior, em comparação com 91 meninos para cada 100 meninas no quartil superior. Este relatório analisa dados sobre a prevalência global de escolas em que estudam somente meninos ou somente meninas.

As disparidades na educação em relação à renda geralmente comparam os 20% dos domicílios de renda mais baixa com os 20% de renda mais alta. Como as famílias mais pobres tendem a ter mais filhos, as comparações entre países são distorcidas, se a comparação se der entre os 20% de crianças mais pobres em um país (por exemplo, Afeganistão) e os 25% mais pobres em outro (por exemplo, Myanmar).

A inclusão das questões propostas pelo *Washington Group* para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência no MICS expande o conhecimento sobre as lacunas na educação. Questões divergentes produzem diferentes taxas de prevalência de deficiência entre as pessoas de até 17 anos (perguntas com base no Módulo de Funcionamento da Criança) e aquelas com 18 anos ou mais, para as quais as taxas podem reduzir em torno de 90%. Isso dificulta a interpretação dos indicadores educacionais calculados a partir de faixas etárias que abrangem grupos (por exemplo, entre 17 e 19 anos).

A América Latina carece de dados comparáveis sobre povos indígenas. Enquanto a maioria dos países utiliza a autoidentificação, alguns aplicam critérios adicionais em censos e pesquisas, incluindo o reconhecimento oficial da identidade e da língua. As mudanças demográficas diluíram as fronteiras étnicas e deram origem a identidades indígenas mais fluidas, o que significa que critérios diferentes produzem resultados diferentes, inclusive em indicadores educacionais. Em pesquisas domiciliares realizadas na Bolívia, na Guatemala, no México e no Peru, a frequência escolar na faixa etária entre 15 e 17 anos é de 3% a 10% mais baixa entre os falantes de línguas indígenas do que entre os que se identificam como indígenas.

META 4.6 | ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Em âmbito mundial, 86% dos adultos e 92% dos jovens são alfabetizados. As mulheres ainda tendem a apresentar taxas menores de alfabetização, mas essa lacuna está diminuindo na geração mais jovem. Esses números incluem novas estimativas para 72 países, incluindo 21 nos quais as taxas nacionais anteriores de alfabetização eram de 2010 para trás. O número de adultos que não concluíram a educação primária continuará a declinar de forma relativamente lenta e pode permanecer acima de 10% na África até a década de 2050, mesmo que a conclusão do ensino primário universal seja alcançada até 2030, o que significa que a alfabetização de adultos ainda será um desafio. Em 25 países com dados sobre o assunto, a taxa de alfabetização de adultos para aqueles com qualquer tipo de deficiência é menor do que para outros adultos: a diferença varia de 5%, no Mali, até 41%, na Indonésia.

Os resultados da terceira fase do Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos acrescentaram evidências ao Indicador Global 4.6.1. Em 2017, cerca de 51% dos adultos no México, 71% no Peru e 77% no Equador estavam abaixo da proficiência mínima em alfabetização. Nos Estados Unidos, o percentual abaixo da proficiência mínima em numeramento aumentou de 27,6%, em 2012-14, para 29,2%, em 2017.

META 4.7 | DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E CIDADANIA GLOBAL

A análise das 83 respostas à sexta consulta de 2016-17 sobre a Recomendação de 1974 (Recomendação da UNESCO sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais) fornece uma base para a discussão sobre o

Indicador Global 4.7.1. Apenas 12% dos países refletem ou incluem totalmente os princípios orientadores da Recomendação em suas políticas educacionais, currículos, formação de professores em serviço e avaliação de estudantes. Poucos países formam totalmente os professores em relação ao desenvolvimento sustentável que suas políticas e marcos curriculares estabelecem e por meio dos quais os estudantes são avaliados. Em alguns países, como Burundi, Colômbia e Myanmar, os estudantes são avaliados mesmo que os professores não tenham recebido a formação sobre o tema (**Figura 6**). Cerca de 93% dos países incluem no ensino a prevenção à violência de gênero, 34% a prevenção ao extremismo violento e 29% a educação para a cidadania global.

Embora existam evidências de que os currículos estão sendo alterados lentamente para incluir a sustentabilidade ambiental e a mudança climática, não há uma coleta sistemática de dados internacionais sobre a duração de uma reforma curricular “típica”, da concepção à implementação. O período necessário depende da intensidade das alterações, consultas, condução e validações. As revisões podem levar até cinco anos – até mais, se forem politicamente controversas e se todas as etapas do processo receberem a devida atenção. Reformas rápidas tendem a ser realizadas mais às pressas. Na Romênia, em dois anos, foram introduzidos livros didáticos sobre a história das minorias, mas os professores não haviam sido preparados quando receberam o material nas salas de aula.

META 4.A | INSTALAÇÕES EDUCACIONAIS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Estima-se que 335 milhões de meninas frequentem escolas primárias e secundária que não têm um plano básico de manejo da higiene menstrual. Além disso, muitas vezes as instalações sanitárias não estão adaptadas para cadeirantes. Em El Salvador, Fiji, Iêmen, Peru e Tajiquistão, pelo menos 80% das escolas tinham instalações sanitárias melhoradas, mas menos de 5% delas eram acessíveis.

Em 29 países, temperaturas extremas têm efeitos negativos sobre os resultados da aprendizagem. No Sudeste Asiático, prevê-se que uma criança que experimente temperaturas com dois desvios-padrão acima da média atinja 1,5 ano a menos de escolaridade do que aquelas que vivem com temperaturas médias.

Até fevereiro de 2020, havia 102 signatários da Declaração das Escolas Seguras (*Safe Schools Declaration*), de 2015. No entanto, no final de 2018, mais de mil escolas no Afeganistão foram fechadas devido a conflitos, o que deixou meio milhão de crianças fora da escola. Em Burkina Faso, no Mali e no Níger, o fechamento das escolas dobrou entre 2017 e 2019, devido à crescente falta de segurança, o que interrompeu o processo de ensino e aprendizagem de mais de 400 mil crianças.

Enquanto 132 países proibiram os castigos corporais nas escolas, metade de todas as crianças em idade escolar vive em países nos quais eles não são totalmente proibidos. A forte oposição aos castigos corporais em casa está positivamente correlacionada aos níveis mais baixos de castigos corporais nas escolas. Na Índia e na Coreia do Sul, o castigo corporal nas escolas é muito maior do que se poderia prever.

Ocorrem 6,2 mortes entre crianças de 5 a 14 anos por 100 mil pessoas em países de renda baixa, com média de 8 veículos por mil habitantes, em comparação com 1,7 fatalidade em países de renda alta, onde a média é de 528 veículos por mil habitantes. Uma pesquisa realizada em quase 250 mil quilômetros de vias em 60 países constatou que mais de 80% delas, com um fluxo de tráfego acima de 40 km/h e usadas por pedestres, não eram pavimentadas.

META 4.B | BOLSAS DE ESTUDO

O auxílio na forma de bolsas de estudo e os custos atribuídos aos estudantes totalizaram US\$ 3,5 bilhões em 2018. O auxílio médio destinado a bolsas de estudo por estudante da educação terciária varia muito: países com populações similares de estudantes diferem por um fator de 100 ou mais. Os maiores fluxos de bolsas de estudo *per capita* vão para os pequenos estados insulares em desenvolvimento, cujos cidadãos só podem estudar em graus especializados no exterior. Entre eles, as ilhas do Caribe recebem um auxílio *per capita* muito menor do que as ilhas do Pacífico.

A pesquisa realizada para este relatório estima que, em 2019, 30 mil bolsas foram oferecidas a estudantes da África Subsaariana pelos 50 principais doadores, que alocam cerca de 94% de todas as bolsas direcionadas a esses estudantes em todo o mundo, de acordo com um mapeamento de mais de 200 doadores. Cerca de 56% das bolsas foram destinadas a estudos de graduação.

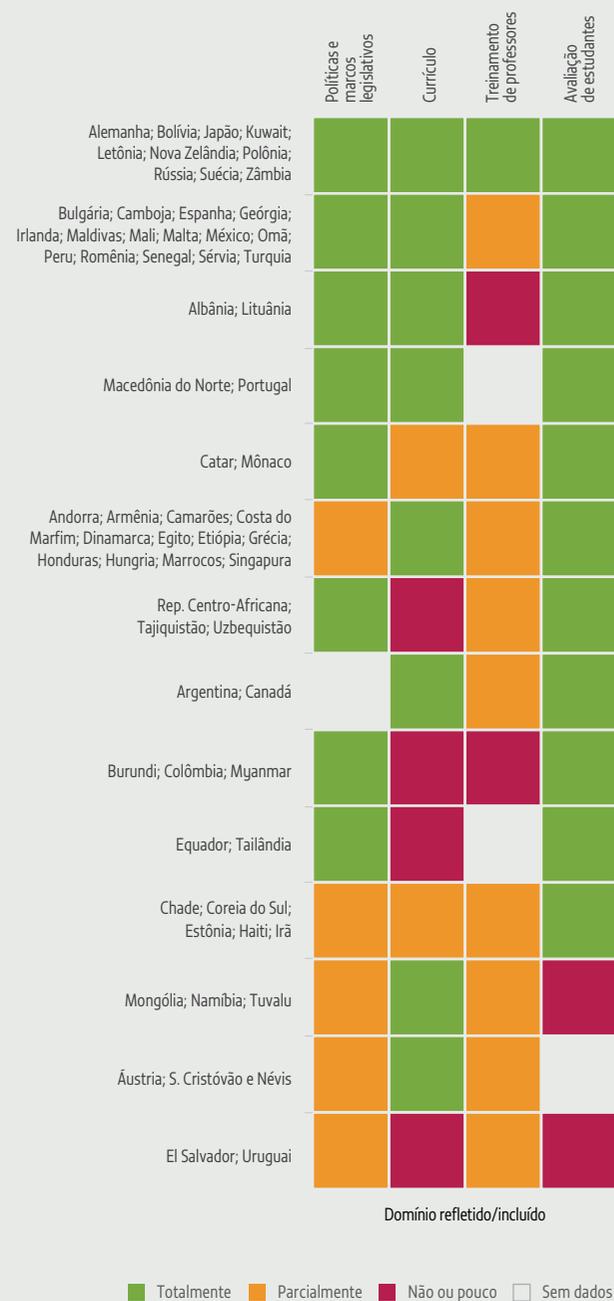
Iniciativas lideradas pelos governos dominam a concessão de bolsas de estudo para estudantes da África Subsaariana, sendo a China o maior doador, com mais de 12 mil oportunidades por ano. Embora o volume das bolsas de estudo tenha estagnado em âmbito mundial desde 2010, a quantidade de oportunidades disponíveis para os estudantes da África Subsaariana aumentou desde 2015 e provavelmente vai continuar a crescer nos próximos cinco anos.

Os doadores de bolsas de estudo geralmente não têm medidas verificáveis relativas ao desempenho do programa em termos de inclusão. Entre os 20 doadores consultados para este relatório, a maioria não forneceu informações detalhadas, além do gênero, sobre as características individuais dos universitários. Os procedimentos de inscrição e seleção estão pouco alinhados com as necessidades de 60% dos estudantes da África Subsaariana que estudam fora da região, e que também entram em contato com ambientes de aprendizagem bastante diferentes daqueles a que estavam acostumados.

META 4.C | DOCENTES

Em âmbito mundial, estima-se que 85% dos professores da educação primária e do primeiro nível da educação secundária sejam formados de acordo com as definições nacionais. Na África Subsaariana, eles correspondem a 64% para a educação primária e 58% para o primeiro nível da educação secundária. Menos da metade (49%) dos professores da pré-escola na região são formados, e a participação no segundo nível da educação secundária é

FIGURA 6:
Em alguns países, os estudantes são avaliados, mas os professores não recebem formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável
Grau de implementação da Recomendação de 1974, por domínio e padrão, 2016–17



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig6

Nota: A figura não mostra países com padrões de resposta exclusivos.

Fonte: UNESCO (2019).

de 43%. A interpretação dos dados sobre disponibilidade de professores depende em parte das informações sobre assistentes de ensino. Os dados para países de renda baixa e média raramente esclarecem se a equipe de apoio está realmente envolvida no ensino. Os dados para os países da OCDE são mais explícitos e mostram que países como o Chile e o Reino Unido dependem muito de assistentes de ensino na pré-escola. A análise dos dados sobre o horário de trabalho sugere que não se tem conhecimento suficiente sobre a alocação do tempo dos professores. Em alguns casos, os regulamentos estatutários sobre tempo de trabalho e ensino podem não refletir a realidade.

Uma análise da OCDE sobre nove países confirmou que os professores da pré-escola podem ser altamente qualificados, mas não são necessariamente preparados para trabalhar com crianças; a última parcela é de 64%, na Islândia. Apesar da baixa satisfação com o salário, as equipes escolares relataram alta satisfação no trabalho, de 79%, na Coreia do Sul, até 98%, em Israel.

A educação e os outros ODS

Os objetivos propostos para igualdade de gênero, mudança climática e parcerias têm um esforço coordenado em potencial que não é aproveitado para a educação. Uma análise dos meios eficazes de combater a mudança climática classificou a educação de meninas e mulheres e o planejamento familiar em sexto e sétimo lugares em um *ranking* de 80 soluções. A análise estimou que suprir o déficit de financiamento estimado pelo Relatório GEM (US\$ 39 bilhões por ano) poderia resultar em uma redução de 51 gigatoneladas de emissões até 2050, um retorno “inestimável” sobre o investimento. Os povos indígenas e as comunidades locais gerenciam pelo menos 17% do total do carbono armazenado em terras florestais em 52 países tropicais e subtropicais, o que torna vital a proteção de seus conhecimentos. A partir de 2017, 102 dos 195 Estados-membros da UNESCO tinham um ponto focal de educação designado para a Ação para o Empoderamento Climático, com o objetivo de apoiar a educação para mitigar a mudança climática.

Embora o gênero seja uma prioridade transversal em todas as parcerias de financiamento das várias partes interessadas, as conexões entre educação e mudança climática são mais frágeis. Não há um direcionamento claro do financiamento climático global no período 2015-16 para ampliar os sistemas educacionais e a educação de meninas, para que ocorram mudanças comportamentais em relação ao desperdício e à dieta alimentar, ou para abordagens indígenas quanto ao uso e ao manejo da terra.

Financiamento

Em âmbito mundial, em 2018, o gasto público médio com educação foi de 4,4% do Produto Interno Bruto (PIB) e 13,8% do gasto público total, em comparação com os percentuais de 4% e 15% acordados no Marco de Ação da Educação 2030. No total, 47 de 141 países (um terço) com dados disponíveis não alcançaram nenhum ponto de referência (*benchmark*) – quatro a mais do que no ano anterior, com sete países a menos reportando os dados. Como o total de países que relata dados sobre gastos públicos se altera anualmente, séries temporais consistentes exigem certo grau de atribuição. Entre 2000 e 2018, os gastos com educação como parte do PIB permaneceram estagnados, embora isso oculte uma considerável variação regional, passando de 1,7% mais altos na América Latina e Caribe para 0,5% mais baixo no Norte da África e na Ásia Ocidental (**Figura 7**).

Desde 2005, os níveis de ajuda externa permaneceram constantes em cerca de 0,3% da renda nacional bruta dos principais países doadores. Durante esse período, a ajuda como parcela do PIB nos países de renda baixa vem caindo, atingindo 7,9% em 2014, e se recuperando para 9,1% em 2018. A ajuda à educação atingiu US\$ 15,6 bilhões em 2018, uma alta histórica. Porém, no máximo 47% desse valor, ou US\$ 7,4 bilhões, vão para o ensino básico e secundário e para os países de renda baixa e média que mais precisam. Entre 2012 e 2019, a ajuda humanitária à educação quintuplicou, para US\$ 705 milhões.

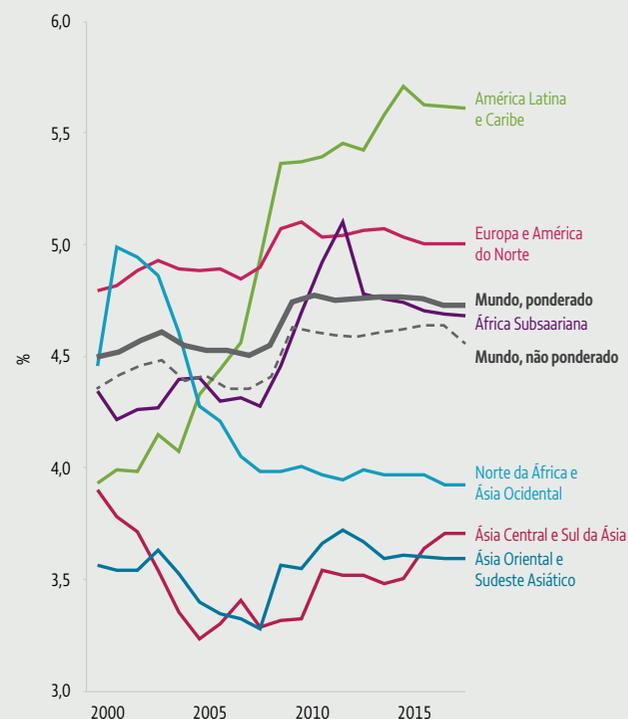
A OCDE está alterando sua definição e sua metodologia para o cálculo da ajuda. Espera-se que o novo Apoio Oficial Total ao Desenvolvimento Sustentável (*Total Official Support for Sustainable Development*) tenha várias implicações para a educação. Novos códigos para mecanismos multilaterais, como a Parceria Global para a Educação, reduzirão a proporção da ajuda à educação anteriormente não alocada para os países. Serão fornecidas informações setoriais para a ajuda humanitária. Também serão destacadas contribuições para bens públicos globais, serviços de consultoria em políticas e esforços de pesquisa. Somente a parcela dos empréstimos concessionais contará como auxílio.

Quanto mais pobre é o país, maior é a parcela dos gastos das famílias com educação. Dados de um pequeno número de países indicam que a mediana foi de 0,5% do PIB na Europa e na América do Norte, mas de 1,9% na África Subsaariana. Muitas vezes, os gastos das famílias compensam os gastos insuficientes do governo: em seis dos nove países em que as famílias gastaram pelo menos 2,5% do PIB em educação, os governos gastaram menos de 4%. As famílias podem apresentar viés de gênero em seus gastos com filhos e filhas, embora essa extensão varie conforme o contexto.

FIGURA 7:

América Latina e Caribe registraram o maior aumento dos gastos com educação

Gastos públicos em educação como parcela do PIB, 2000–2018



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig7

Fonte: Análise da Equipe do Relatório GEM com base no banco de dados do UIS.

Inclusão e educação:

TODOS, SEM EXCEÇÃO

O Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020 analisa os mecanismos sociais, econômicos e culturais que discriminam crianças, jovens e adultos em situação de desvantagem, e os excluem da educação ou os mantêm marginalizados. Estimulados por seu compromisso de cumprir o direito à educação inclusiva, os países estão expandindo sua visão sobre a inclusão na educação e colocando a diversidade no centro de seus sistemas. No entanto, a implementação de leis e políticas bem-intencionadas nem sempre é bem-sucedida. Lançado no início da década de ação para 2030, e no meio da crise da COVID-19, que exacerbou as desigualdades subjacentes, o Relatório percebe que a resistência em atender às necessidades de todos os estudantes é uma ameaça real para se alcançar as metas globais da educação.

O relatório “Inclusão e educação: todos, sem exceção” identifica as práticas de governança e financiamento, currículos, livros didáticos e avaliações, formação de professores, infraestrutura escolar e relações com estudantes, pais e comunidades que podem promover o processo de inclusão. Além disso, recomenda políticas para que a diversidade dos estudantes seja enaltecida como uma força de coesão social.

Dois novos sites complementam a quarta edição do Relatório GEM: o PEER descreve como os países abordam a inclusão, servindo como um recurso para o diálogo sobre as políticas; e o SCOPE oferece a oportunidade de interagir com os dados e explorar os indicadores selecionados do ODS 4.

A inclusão imposta de cima para baixo nunca funcionará. Portanto, as questões que este Relatório propõe a você, leitor, são: se está pronto para se contrapor à mentalidade atual e se está pronto para decidir que a educação é para todos.

Helen Clark,

presidente do Conselho Consultivo do Relatório GEM

Um movimento em direção à inclusão não é negociável. Ignorar a inclusão significa contrariar os esforços de quem luta para construir um mundo melhor. Podemos não alcançá-la por completo, mas é a nossa única opção.

Audrey Azoulay,

diretora-geral da UNESCO

Se não fizermos pressão pela acessibilidade e pela inclusão nas escolas, vamos criar gerações inteiras que passarão a acreditar que a segregação é uma solução viável para o “problema” da diversidade de indivíduos.

Ariana Aboulaflia,

estudante, Faculdade de Direito da Universidade de Miami, EUA

O passo mais importante que me ajudou a me sentir incluído na escola foi me colocar no mesmo ambiente de aprendizagem que os meus colegas mais capazes. Fui recebido como todos os outros e punido da mesma forma. Isso acabou com o meu complexo de inferioridade.

Kikudi Marc, CONEPT,

República Democrática do Congo

A educação inclusiva é apenas uma progressão natural dos direitos humanos no sistema educacional. É a necessidade do momento.

Percy Cardozo,

chefe do programa e conselheiro, Índia

Precisamos ensinar as crianças a lidar com as diferenças, não como algo negativo, mas como algo com que todos podemos aprender a ser pessoas melhores, estudantes melhores e cidadãos melhores.

Hermínio Corrêa,

membro do conselho, Parents International Portugal

