

Index Para a Inclusão

Desenvolvendo a aprendizagem e a
participação na escola

Tony Booth and Mel Ainscow

Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos, PhD

Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à
Participação e à Diversidade em Educação - LAPEADE
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-graduação em Educação

O Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva é o editor
original e único no Reino Unido.

Esta versão do **LAPEADE**, em português brasileiro, é
reproduzida e distribuída no Brasil pelo **LAPEADE**.

Versão inglesa (Reino Unido) escrita por
Tony Booth e Mel Ainscow

Edição e produção para o CSIE
feitas por Mark Vaughan, OBE

Edição inglesa (Reino Unido) revisada
publicada pelo CSIE em 2002, e
disponível no seguinte endereço:
CSIE, New Redland, Frenchay Campus,
Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK

Preço £24.50 (incluindo preço de
envio e postagem do Reino Unido).

INDEX PARA A INCLUSÃO

Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas

A Equipe do Index para a Inclusão

Mel Ainscow, Professor Titular do Centro para Necessidades Educacionais da Universidade de Manchester.

Kristine Black-Hawkins, Faculdade de Educação, Universidade de Cambridge.

Tony Booth, Professor Titular do Centro de Pesquisas Educacionais da Universidade de Canterbury Christ Church.

Chris Goodey, Tutor parental, Distrito de Newham.

Janice Howkins, Vice-Diretora da Escola Swakeleys, do Distrito de Hillingdon.

Brigid Jackson-Dooley, Diretora da escola Primária Cleves, do Distrito de Newham.

Patrícia Potts, Pesquisadora colaboradora da Universidade de Canterbury Christ Church.

Richard Rieser, Diretor da Disability Equality in Education, ex Professor Consultor de Inclusão do Distrito de Hackney.

Judy Sebba, Consultora Sênior de Pesquisa da Unidade de Padrões e Efetividade do Departamento de Educação e Competências.

Linda Shaw, co-Diretora do Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.

Mark Vaughan, Fundador do Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva.

Agradecimentos

- A produção do material do Index foi assistida por: Kristine Black-Hawkins, Shjaron Rustemier e Linda Shaw.
- As idéias iniciais sobre o Index foram construídas com base no trabalho de Yola Center e colegas da Universidade de Macquarie, Austrália, e Luanna Meyer e colegas da Universidade de Siracusa, Estados Unidos. Mark Vaughan e Mel Ainscow reuniram a equipe e o foco foi mudado de uma preocupação sobre inclusão de crianças individuais para o desenvolvimento inclusivo de escolas. Menção particular é dada à influência do trabalho de Susan Hart, John MacBeith e Mara Sapon-Shevin.
- As revisões também foram auxiliadas pelas idéias de Denise Kingston e Lucy Ruddy, ao adaptarem o Index para ambientes pré-escolares e de cuidados com crianças.
- A Agência de Treinamento de Professores e o Departamento de Educação e Emprego promoveram financiamento essencial aos experimentos com o Index; além disso, o Departamento de Educação e Emprego distribuiu gratuitamente o Index a todas as escolas e autoridades educacionais da Inglaterra em abril de 2000.
- Agradecimentos especiais vão também para as escolas e Autoridades Educacionais que participaram nos experimentos do Index (entre 1997 e 1999):
 - Birmingham Acoks Green Junior, Franley High, Gilberstone Primary, Golden Hillcock Secondary, Ridpool Primary & Nursery.
 - Bradford Beckfoot Grammar, Buttershaw Upper, Girlington First, Scotchman Middle.
 - Harrow Cannon Lane First, Harrow High, Hatch End High, St. John Fisher, RC First & Middle, Welldon Park Middle.
 - Stockpot Etchells Primary.
 - Tameside Egerton Park Community High, Flowery Filed Primary, Two Trees High.
 - Tower Hamlets Bangabandhu Primary, George Green's Secondary, Morpeth Secondary, Olga Primary.

Index da Inclusão

Primeiramente publicado em março de 2000. Esta é edição revisada de setembro de 2002. Reimpressa em dezembro de 2002.

© World Copyright CSIE Ltd. ISBN 1872001181

Preço £24.50 (incluindo taxas de postagem na Inglaterra)

Design feito por Susan Clarke pela Expression, IP23 8HH

Fotografias: Sally e Richard Greenhill.

CSIE, New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.

Website: inclusion.org.uk Tel: 0117 344 4007 Fax: 0117 344 4005

CSIE Filantrópica Registrada 327805 Companhia Registrada 2253521

Fotocópias: o CSIE encoraja a fotocópia desta publicação a fim de facilitar o processo do Index nas escolas.

ÍNDICE

parte 1

Uma abordagem inclusiva sobre o desenvolvimento de escolas

Bem-vindo ao Index da Inclusão

Conceitos-chave: desenvolvendo uma linguagem para a inclusão

A estrutura de revisão: dimensões e sessões

Os materiais de revisão: indicadores e questões

O processo do Index

O Index em uso

O que as escolas podem esperar alcançar

parte 2

O processo do INDEX

Fase 1 – Começando o Index

Fase 2 – Descobrimos coisas sobre a escola

Fase 3 – Produzindo um Plano inclusivo de desenvolvimento da escola

Fase 4 – Implementando prioridades

Fase 5 – Revisando o processo do INDEX

parte 3

Indicadores e Questões

Lista de Indicadores

Indicadores com Questões

parte 4

Folha-Resumo e Questionários

parte 5

Leitura adicional e a Igualdade da Deficiência em Educação

Parte 1

Uma abordagem inclusiva sobre o desenvolvimento de escolas

Bem-vindo ao Index da Inclusão

O INDEX é um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas. É um documento abrangente que pode ajudar qualquer um a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de seus ambientes. Os materiais são desenhados de modo a contemplar a riqueza de conhecimentos e experiências que as pessoas têm sobre sua própria prática. Eles desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independente do quão “inclusiva” ela seja considerada no atual momento.

A inclusão está frequentemente associada a estudantes que tenham impedimentos ou sejam vistos como tendo “necessidades educacionais especiais”. No entanto, no Index, a inclusão diz respeito à educação de todas as crianças e jovens. O Index oferece às escolas um processo de auto-revisão e desenvolvimento com apoio, que se delineia a partir da visão do Pessoal, dirigentes, estudantes e familiares/responsáveis, bem como de outros membros das comunidades do entorno. Ele envolve um

exame detalhado de como as barreiras à aprendizagem e participação podem ser reduzidas para qualquer estudante.

O Index não se constitui numa iniciativa adicional, mas em um maneira de aprimorar escolas de acordo com valores inclusivos. Ele não é uma alternativa para aumentar o sucesso, mas relaciona-se a fazer isso de modo tal que se construa relações de colaboração e aprimoramento no ambiente de ensino e de aprendizagem. Ao estar atento a valores e às condições para o ensino e a aprendizagem, o Index pode ajudar a manter o aprimoramento das escolas. Ele encoraja uma perspectiva de aprendizagem na qual as crianças e os jovens estejam ativamente envolvidos, integrando aquilo que lhe é ensinado com sua própria experiência. Trata-se de um documento prático, que estabelece o que significa a inclusão em todos os aspectos das escolas: na sala dos professores, nas salas de aula, nos pátios.

O INDEX envolve um processo de auto-revisão da escola com base em três dimensões relativas a culturas, políticas e práticas de escolas inclusivas. O processo abrange uma progressão através de uma série de fases de desenvolvimento da escola. Estas começam com o estabelecimento de um grupo coordenador. Este grupo trabalha com os membros da escola, com os membros do Conselho Comunidade-Escola, com alunos e com as famílias no sentido de examinar todos os aspectos da escola, identificar barreiras à aprendizagem e à participação, decidir prioridades para o desenvolvimento (da escola) e sua sustentação e no sentido de rever o seu próprio progresso. Esta investigação é auxiliada por um conjunto detalhado de indicadores e questões que requerem que as escolas se engajem numa exploração profunda e desafiadora de sua posição atual e das possibilidades de avanço em direção a uma inclusão maior.

O INDEX foi produzido ao longo de três anos com a ajuda de uma equipe de professores, pais, gestores, pesquisadores e um representante de organizações de pessoas com deficiência que possuíam uma vasta experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. Uma versão inicial foi pilotada em seis escolas primárias e secundárias e então uma versão modificada foi avaliada em um programa detalhado de pesquisa-ação em dezessete escolas de quatro Autoridades Educacionais Locais. As escolas descobriram que os materiais as ajudavam a identificar questões de desenvolvimento que poderiam, de outra forma, ter passado despercebidas, e a colocá-las em prática. Elas também sugeriram modos através dos quais o material poderia ser aprimorado. A primeira versão publicada foi produzida em março de 2000 e foi gratuitamente distribuída a todas as escolas primárias, secundárias e especiais e Autoridades Educacionais Locais na Inglaterra pelo Departamento de Educação e Emprego. Esta nova edição, embora largamente semelhante à versão anterior, simplifica a linguagem do Index e contém outras modificações em resposta a comentários e observações sobre o seu uso.

Usando o Index de várias maneiras

Não existe uma maneira “certa” para usar o Index. A Parte 2 descreve apenas um modo de se usá-lo. Ela assume que o processo se inicia e é conduzido de dentro de escolas individuais. Entretanto, muitas escolas acham útil ter o Index iniciado com o apoio de alguém com experiência prévia em usá-lo. Em algumas áreas, grupos ou famílias de escolas trabalharão em colaboração entre si e com a ajuda do Corpo de Aconselhamento (técnicos) da Secretaria de Educação. Elas têm percebido que tais arranjos lhes dá um ímpeto adicional à continuidade do Index.

A parte 2 também foi escrita como se desde o início a intenção fosse integrar o trabalho do Index com algum processo de planejamento de desenvolvimento da escola em vigor. Algumas escolas começam em menor escala, por exemplo, usando os materiais para levantar a conscientização sobre a inclusão entre professores e gestores. Isto pode, então, levar a um trabalho mais aprofundado. Outras têm iniciado com a seções do Index relativas ao aprimoramento das condições e relações do Pessoal, antes de olhar mais genericamente para o ensino e a aprendizagem. O INDEX também tem sido usado para estruturar uma parte de uma pesquisa individual ou grupal de professores numa escola. Qualquer uso que promova a reflexão sobre inclusão e leve a uma maior participação de estudantes na cultura, nos currículos e nas comunidades de suas escolas é legítimo.

Os conteúdos do Index.

Existem quatro elementos importantes ao Index:

Conceitos-chave

- Apoiar o pensar sobre o desenvolvimento inclusivo da escola

Estrutura de revisão: dimensões e seções

- Estruturar a abordagem avaliativa e o desenvolvimento da escola.

Materiais de revisão: indicadores e questões

- Capacitar uma revisão detalhada de todos os aspectos de uma escola e ajudar a identificar e implementar prioridades de mudança.

Um processo inclusivo

- Assegurar que o processo de revisão, planejamento para a mudança e colocação de planos em prática sejam, em si mesmos, inclusivos.

Conceitos-chave: desenvolvendo uma linguagem para a inclusão

Os conceitos-chave do Index são 'inclusão', 'barreiras à aprendizagem e à participação', 'recursos para apoiar a aprendizagem e a participação' e 'apoio à diversidade'. Eles provêm uma linguagem para discutir um desenvolvimento educacional inclusivo.

Inclusão

Todos têm suas próprias percepções sobre uma idéia complexa como a inclusão. As dimensões, seções, indicadores e questões oferecem uma visão cada vez mais detalhada. Muitas pessoas descobrem que a noção de inclusão se torna mais clara na medida em que se engajam com os materiais (do Index).

Algumas das idéias que compõem a visão de inclusão no Index estão resumidas na figura 1. Inclusão envolve mudanças. É um processo infindável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes. É um ideal a ser aspirado pelas escolas, mas que nunca é totalmente alcançado. Mas a inclusão começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado. Uma escola inclusiva é aquela que está em movimento.

figura 1 Inclusão em Educação

Inclusão em educação envolve:

- Valorizar igualmente todos os estudantes e Pessoal.
- Aumentar a participação de estudantes e reduzir sua exclusão das culturas, currículo e comunidades das escolas locais.
- Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade.
- Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo "necessidades educacionais especiais".
- Aprender a partir das tentativas de superar as barreiras ao acesso e participação de certos estudantes, a fim de promover mudanças que beneficiem os estudantes de modo mais geral.
- Enxergar a diferença entre estudantes vistos como recursos de apoio à aprendizagem, ao invés de serem vistos como problemas a resolver.
- Reconhecer o direito que os estudantes têm a uma educação em sua localidade.
- Melhorar as escolas tanto para o Pessoal como para os estudantes.
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade, no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do sucesso (escolar).
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão em educação é um aspecto da inclusão na sociedade.

A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é.

Desenvolver a inclusão envolve reduzir as pressões excludentes. 'Exclusão disciplinar' é a remoção temporária ou permanente de um estudante da escola por quebrar as regras da mesma. É o resultado de um conjunto de pressões excludentes. Tal como a inclusão, a exclusão é pensada de modo amplo. Refere-se a todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. Inclusão refere-se à minimização de *todas* as barreiras em educação, para *todos* os estudantes.

A inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes. O desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia em tais diferenças. Isto pode envolver mudanças profundas no que acontece em salas de aula, salas de professores, pátios e nas relações com pais e responsáveis. Para incluir qualquer criança ou jovem precisamos estar preocupados com a pessoa por inteiro. Isto pode ser negligenciado quando a inclusão está focalizada em apenas um aspecto de um estudante, tal como um impedimento ou a necessidade de aprender Português como uma língua adicional. As pressões excludentes sobre uma criança com impedimentos podem ser primariamente dirigidas às suas origens ou podem surgir porque o currículo não está ligado a seus interesses. Crianças aprendendo Português como uma língua adicional podem se sentir deslocadas de sua cultura, ou podem ter experimentado um trauma recentemente. Mas precisamos evitar pensar estereotipadamente. Às vezes estas crianças podem ter mais em comum, mesmo no tocante a estes aspectos, com crianças da escola para quem o Português é uma língua materna do que com estudantes para quem não seja.

O trabalho em identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não era inicialmente um foco de preocupação. Esta é uma maneira através da qual as diferenças entre estudantes, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem.

Estudantes continuam a ser excluídos da educação regular porque têm impedimentos ou são vistos como tendo 'dificuldades de aprendizagem'.

Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e apoiadores para o Pessoal e para os estudantes. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Mas a inclusão também tem a ver com a construção de comunidades em um sentido mais amplo. As escolas podem trabalhar com outras agências e com as comunidades para promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades.

Barreiras à aprendizagem e à participação

No Index, 'barreiras à aprendizagem e à participação' proporcionam uma alternativa ao conceito de 'necessidades educacionais especiais'. A idéia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas pela identificação de algumas crianças como tendo 'necessidades educacionais especiais' tem limitações consideráveis. Ela atribui um rótulo que pode levar a expectativas mais baixas. Ela desvia a atenção das dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. Ela contribui para a fragmentação dos esforços que as escolas fazem para responder à diversidade de estudantes agrupados sob diferentes títulos tais como 'necessidades educacionais especiais', 'Português como uma língua adicional', 'minorias étnicas', 'superdotados e talentosos'.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. Os estudantes encontram dificuldades quando eles experimentam *barreiras à aprendizagem e à participação*. Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prejudicar o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Embora a linguagem das ‘necessidades educacionais especiais’ possa ser uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas, ela permanece sendo parte da cultura e da estrutura política de todas as escolas e influencia uma variedade de práticas. É usado para se escrever ‘diagnósticos de necessidades educacionais especiais’, na identificação de estudantes com dificuldades no Código de Prática de Necessidades Educacionais Especiais¹, no uso de Planos Individuais de Educação e nas informações que a escola precisa prover a fim de prestar contas de seus gastos com ‘necessidades educacionais especiais’. Embora, por lei, elas não precisem usar tais títulos, muitas escolas designam alguém como um ‘coordenador de necessidades especiais’ e são encorajadas a fazê-lo pelo Código de Prática de Necessidades Educacionais Especiais, bem como pelos ‘padrões para coordenadores de necessidades educacionais especiais’ da Agência de Treinamento de Professores². Os termos alternativos ‘coordenador de apoio à aprendizagem’ ou ‘coordenador de inclusão’ são preferíveis. Tais termos encorajam uma noção mais ampla de apoio que liga o trabalho feito com os estudantes que experimentam dificuldades com as mudanças necessárias para todos os estudantes.

A mudança para uma diferente maneira de pensar sobre as dificuldades educacionais gera complexidade, já que para alguns propósitos nós temos que trabalhar com a linguagem existente. Mas aqueles que adotam conceitos alternativos descobrem que eles ajudam a prover novas possibilidades para identificar e superar dificuldades nas escolas.

Recursos para apoiar a aprendizagem e a participação

A minimização de barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização de recursos dentro da escola e de suas comunidades. Sempre há mais recursos para o apoio à aprendizagem e à participação do que os que freqüentemente se usam dentro de um contexto. Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também o pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. Existe uma riqueza de conhecimentos, dentro de uma escola, sobre o que impede a participação e a aprendizagem dos estudantes, que podem nem sempre ser usados ao máximo. O Index ajuda escolas a usar esses conhecimentos como base para informar sobre o próprio desenvolvimento da escola.

A figura 2 fornece um conjunto de questões que podem ser usadas para refletir sobre os conhecimentos existentes a respeito de outras culturas, políticas e práticas de uma escola.

Figura 2 Abordando barreiras e recursos nas escolas

- Quais são as barreiras à aprendizagem e à participação?
- Quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação?
- Como podem as barreiras à aprendizagem e à participação ser minimizadas?
- Que recursos estão disponíveis para apoiar a aprendizagem e a participação?
- Como podem ser mobilizados recursos adicionais à aprendizagem e à participação?

Apoio à diversidade

Quando as dificuldades são vistas como se originando das ‘necessidades educacionais especiais’ das crianças e jovens, pode parecer natural pensar no apoio como se referindo à provisão de pessoas adicionais para trabalhar com alguns indivíduos em particular. O Index adota uma noção bem mais ampla de ‘apoio’, como *todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola para responder à diversidade estudantil*. Prover apoio a indivíduos é apenas parte da tentativa de aumentar a participação dos estudantes. O apoio também é proporcionado quando os professores

¹ Departamento de Educação e Competências (2001). *O Código de Prática de Necessidades Educacionais Especiais*. Londres, DfES.

² Agência de Treinamento de Professores (1998) *Padrões Nacionais para Coordenadores de Necessidades Educacionais Especiais*. Londres, TTA.

planejam as aulas com todos os estudantes em mente, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os estudantes ajudam-se mutuamente. Quando as atividades de aprendizagem são designadas para apoiar a participação de todos os estudantes, a necessidade de apoio individual é reduzida. Igualmente, a experiência de apoio a um indivíduo pode levar a um aumento na aprendizagem ativa, independente, bem como contribuir para a melhoria no ensino para um grupo mais amplo de estudantes. O apoio é uma parte de todo o ensino e todo o Pessoal está envolvido nele. Uma maior responsabilidade pela coordenação do apoio pode estar a cargo de um número limitado de pessoas, mas ao se planejar como o apoio é coordenado torna-se essencial associar o apoio a indivíduos e grupos ao Pessoal e atividades de desenvolvimento curricular.

Um modelo social de dificuldades educacionais e deficiências

O uso do conceito de 'barreiras à aprendizagem e à participação' para as dificuldades que os estudantes encontram, ao invés do termo 'necessidades educacionais especiais', é parte de um modelo social de dificuldades na aprendizagem e de deficiência. Ele contrasta com um modelo médico no qual as dificuldades na aprendizagem são vistas como originárias das deficiências ou impedimentos de uma criança ou jovem. De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem e à participação podem existir na natureza do contexto ou se originam de uma interação entre estudantes e seus contextos: as pessoas, políticas, instituições, culturas e circunstâncias econômicas e sociais que afetam suas vidas.

Incapacidades são barreiras à participação para alunos com impedimentos ou doenças crônicas. Incapacidades podem ser originadas no ambiente ou pela interação entre atitudes, ações, culturas, políticas e práticas institucionais discriminatórias em relação aos impedimentos, dores ou doenças crônicas. Impedimentos podem ser definidos como uma 'limitação de função física, intelectual ou sensorial' de longo termo, embora a noção de um impedimento intelectual seja problemática e pode sugerir uma base física nada garantida para as dificuldades. Ao mesmo tempo em que as escolas pouco podem fazer para superar impedimentos, elas podem reduzir consideravelmente as incapacidades produzidas por atitudes e ações discriminatórias e barreiras institucionais.

Discriminação institucional

O Relatório MacPherson resultante do inquérito sobre a forma como a polícia lidou com o assassinato de Stephen Lawrence focou atenção no racismo institucional dentro das forças policiais e outras instituições, incluindo escolas e departamentos educacionais. A discriminação institucional está profundamente enraizada nas culturas e influencia a maneira pela qual as pessoas são percebidas e as respostas que lhes são dadas, incluindo a forma como o Pessoal é contratado. A discriminação institucional é muito mais ampla do que o racismo. Ela inclui a maneira pela qual as instituições podem fazer com que as pessoas fiquem em desvantagem por conta de seu gênero, deficiência, classe, etnia e orientação sexual. É uma barreira à participação e em educação ela pode impedir a aprendizagem. Porque muitas pessoas estão mais frequentemente familiarizadas com discussões sobre racismo ou sexismo do que deficientismo, elas podem estar menos conscientes do envolvimento das pessoas e instituições na criação da incapacidade. Racismo, sexismo, classismo, homofobia e deficientismo compartilham uma raiz comum na intolerância à diferença e no abuso de poder para criar e perpetuar desigualdades. Fazer as escolas mais inclusivas pode envolver pessoas em um processo doloroso de desafiar suas próprias práticas e atitudes discriminatórias.

A estrutura de revisão: dimensões e seções

Inclusão e exclusão são exploradas ao longo de três dimensões inter-relacionadas do aprimoramento escola: criando culturas inclusivas, produzindo políticas inclusivas e desenvolvendo práticas inclusivas (ver figura 3). Estas dimensões foram escolhidas para direcionar o pensamento sobre mudança na escola. A experiência com o Index indica que elas são vistas, bastante amplamente, como modos importantes de estruturar o desenvolvimento da escola.

As três dimensões são necessárias ao desenvolvimento da inclusão dentro de uma escola. Qualquer plano de mudança deve estar atento a todas elas. Entretanto, a dimensão 'criando culturas inclusivas' está deliberadamente colocada ao longo da base do triângulo. Às vezes, muito pouca atenção é dada ao potencial para que as culturas da escola sirvam de apoio ou enfraquecimento de

desenvolvimentos no ensino e na aprendizagem. E, no entanto, elas são o coração do aprimoramento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos compartilhados e de relações de colaboração pode levar a mudanças nas outras dimensões. É através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do Pessoal e estudantes.



Cada dimensão se divide em duas seções para focalizar mais a atenção naquilo que precisa ser feito a fim de aumentar a aprendizagem e a participação em uma escola. As dimensões e seções estão organizadas na figura 4. Juntas, elas formam uma base de revisão para estruturar o plano de desenvolvimento de uma escola e podem se transformar em títulos dentro desta estrutura. As escolas podem querer ter certeza de que estão avançando em todas estas áreas.

figura 4 – As dimensões e seções no Index

DIMENSÃO A: Criando culturas inclusivas

Seção A.1 Construindo a comunidade

Seção A.2 Estabelecendo valores inclusivos

Esta dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora, estimulante, na qual todos são valorizados como a fundação para os mais altos sucessos de todos. Ela desenvolve valores inclusivos compartilhados que são passados a todo novo membro do Pessoal, estudantes, gestores e pais e responsáveis. Os princípios e valores, nas culturas das escolas inclusivas, orientam as decisões sobre políticas e a prática diária de sala de aula, deforma que o desenvolvimento da escola se transforma em um processo contínuo.

DIMENSÃO B: Produzindo políticas inclusivas

Seção B.1 Desenvolvendo a escola para todos

Seção B.2 Organizando o apoio à diversidade

Esta dimensão assegura que a inclusão permeie todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos estudantes e do Pessoal desde o momento em que eles passam a fazer parte da escola, se estendem a todos os estudantes na localidade e minimizam pressões excludentes. Todas as políticas envolvem estratégias claras de mudança. O apoio é considerado como todas as atividades que aumentem a capacidade de uma escola para responder à diversidade de estudantes. Todas as formas de apoio são desenvolvidas de acordo com princípios inclusivos e são combinadas dentro de uma estrutura única.

DIMENSÃO C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Seção C.1 Orquestrando a aprendizagem

Seção C.2 Mobilizando recursos

Esta dimensão desenvolve práticas escolares que refletem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são feitas de maneira responsiva à diversidade de estudantes. Os estudantes são encorajados a ativamente se envolverem em todos os aspectos de sua educação, que se baseia em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O Pessoal identifica recursos materiais e recursos dentre eles mesmos, estudantes, pais e responsáveis e comunidades locais que podem ser mobilizados para apoiar a aprendizagem e a participação.

Os materiais de revisão: indicadores e questões

Cada seção contém entre 5 e 11 indicadores (ver páginas 37 a 80). Os indicadores são afirmações de intenções, contra as quais os arranjos existentes podem ser comparados, a fim de se estabelecer prioridades a serem desenvolvidas. Cada uma delas representa um aspecto importante da escola, embora algumas vezes a importância de um aspecto, tal como etnia, gênero ou impedimento, seja refletida ao ser espalhada pelos indicadores como um todo. O significado de cada indicador é clarificado através de uma série de questões. As questões que se seguem a cada indicador ajudam a definir o seu significado de modo que sejam convidativas a que as escolas as explorem em detalhes. Elas desencadeiam e desafiam o pensamento sobre um indicador em particular e extraem o conhecimento existente sobre a escola. Elas “afiam” a investigação da situação atual na escola, fornecem idéias adicionais para atividades de desenvolvimento e servem como critérios para avaliar o progresso. Frequentemente é quando as pessoas se engajam com o detalhe das questões que elas vêem o significado prático do Index. Ao final de cada conjunto de questões há um convite para se adicionar questões. Espera-se que o Pessoal em cada escola elaborará sua própria versão do Index ao adaptar e mudar as questões existentes e adicionar as suas próprias.

Alguns indicadores e questões se referem a assuntos pelos quais as escolas são responsáveis junto com as autoridades educacionais locais, tais como o acesso ao prédios da escola, processos de diagnose de ‘necessidades educacionais especiais’ e políticas de admissão. Esperamos que as escolas e as autoridades educacionais locais trabalhem construtivamente juntas para produzir planos de construção, procedimentos para o desenvolvimento de diagnósticos e políticas de admissão que encorajem a participação no fluxo regular de todos os estudantes da localidade de uma escola.

Em algumas escolas, o Pessoal e gestores podem concluir que eles não desejam se engajar com certos indicadores no momento, ou que os mesmos não indicam uma direção na qual eles desejem viajar. Espera-se que as escolas respondam de modos diferenciados e ajustem os materiais de acordo com seus próprios requisitos. Entretanto, dever-se-á resistir a uma adaptação proposta porque um indicador ou questão esteja causando um desafio desconfortável.

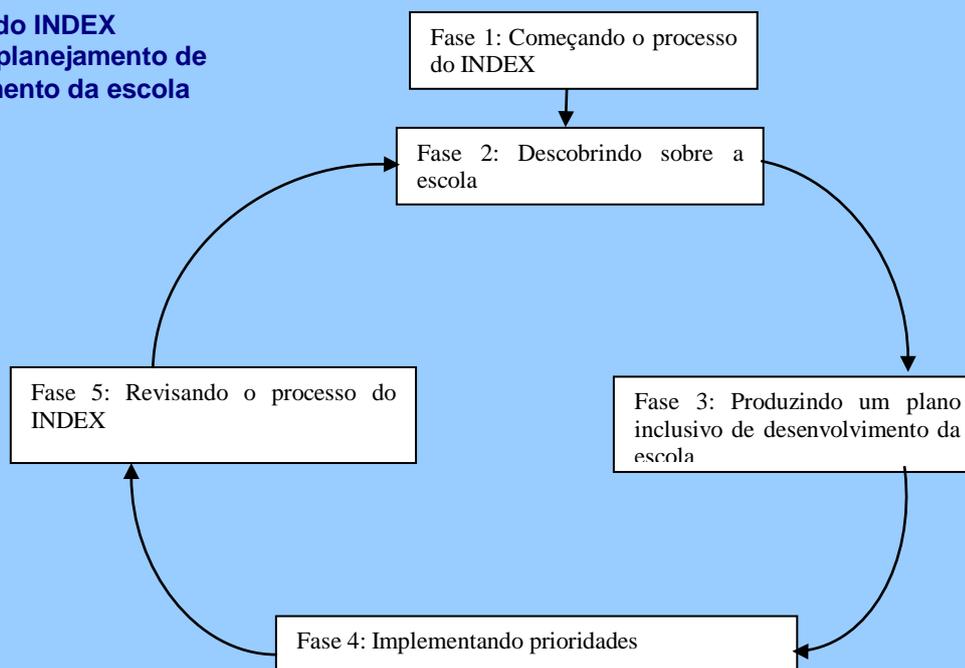
Em outras escolas, os indicadores e questões podem não ser aplicáveis por causa do caráter da escola. Escolas só para meninas ou meninos e muitas escolas denominacionais religiosas não estão organizadas para receber todos os estudantes de sua localidade. Mesmo assim, o Pessoal dessas escolas frequentemente deseja planejar para um desenvolvimento inclusivo de suas escolas e pode querer adaptar os indicadores e questões para ajustarem-se aos seus objetivos. Elas estão sujeitas aos mesmos requisitos para uma mudança inclusiva, por exemplo dentro do currículo nacional, ou quanto à legislação sobre deficiência ou raça, tal como outras escolas. Quando o Index foi publicado pela primeira vez não se antecipou que ele poderia ser usado para iniciar o desenvolvimento de escolas especiais. Entretanto, muitas escolas especiais o têm usado para descobrir restrições à participação de estudantes e do Pessoal dentro das escolas.

O processo do Index

O processo do Index, em si mesmo, pode contribuir para o desenvolvimento da inclusão. Ele envolve uma auto-revisão detalhada e colaborativa que se baseia na experiência de todos que estejam relacionados à escola. Não se trata de avaliar a competência de ninguém, mas de descobrir maneiras de apoiar o desenvolvimento da escola e profissional. Uma versão deste processo está descrita em detalhes na parte 2. Ele pode ser representado da mesma maneira com que um ciclo de planejamento da escola é feito, com uma fase adicional no primeiro ano, ‘Iniciando o Index’, na qual um grupo coordenador se familiariza com os materiais e com o ‘como’ eles podem ser usados (ver figura 5).

No entanto, o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico. Ele se origina tanto das conexões ente valores, emoções e ações quanto de uma reflexão, análise e planejamento cuidadosos. Ele tanto se refere a corações quanto a mentes.

figura 5
O processo do INDEX
E o ciclo de planejamento de
Desenvolvimento da escola



O Index em uso

O Index tem sido usado em um vasto número de escolas no Reino Unido e em muitos outros países. As escolas o usam da melhor maneira quando se apropriam dos materiais, adaptando-os às suas circunstâncias. Ele foi usado para criar documentos políticos nacionais e locais. O Guia Governamental sobre Escolarização Inclusiva ecoa a estrutura de revisão do Index quando sugere que inclusão 'é um processo pelo qual as escolas, as autoridades educacionais locais e outros desenvolvem suas culturas, políticas e práticas'. Ele define o Index como um meio através do qual 'escolas... podem... identificar e remover as barreiras à aprendizagem e à participação'. O Index é uma influência reconhecida na orientação para o 'Trabalho com Assistência de Ensino'. Alguns de seus conceitos básicos são compartilhados com a orientação estatutária sobre inclusão no currículo nacional bem como as orientações sobre inclusão para inspetores do Office of Standards e diretores e ele fez parte da fundamentação do 'Design da escola Inclusiva'. Uma versão do Index está sendo preparada para apoiar o desenvolvimento de todos os aspectos das autoridades locais, desde o serviço de bombeiros até o serviço de biblioteca. Uma autoridade educacional loção reorganizou sua agenda sobre inclusão em torno das dimensões e seções do Index para torná-lo compatível com o trabalho que ela deseja apoiar nas escolas, com o coordenador de inclusão argumentando que 'o Index é o documento orientador desta Autoridade'. Outra Autoridade Educacional revisou sua meta de número de escolas que deseja ver trabalhando com o Index de 25% para 40% e depois para 100%. Muitas autoridades educacionais locais grupos colaboradores das escolas para trabalhar com o Index e isto tem sido uma maneira particularmente valiosa de fazer com que as escolas comecem e mantenham seu envolvimento.

Versões do Index foram preparadas ou estão sendo preparadas em árabe, chinês (para uso em Hong Kong), finlandês, francês, alemão, hindu, húngaro, maltês, norueguês, português, romeno, espanhol e sueco. As versões inglesas estão sendo usadas na Austrália, Canadá, África do Sul e nos Estados Unidos. Uma equipe internacional apoiada pela UNESCO tem investigado como as versões do Index podem ser desenvolvidas nas áreas economicamente pobres dos países do Sul.

Tal trabalho tem encorajado a perspectiva de que conceitos, estrutura de revisão, materiais de revisão e o processo do Index têm uma ampla aplicação. Também tem havido sugestões sobre como

aprimorar o Index. Há uma necessidade particular de mais exemplos sobre a amplitude de trabalhos com o Index. Alguns exemplos estão incluídos na parte 2 e um dossiê extensivo de relatórios curtos sobre tais trabalhos está sendo preparado, bem como estudos de casos detalhados do Index em ação. Eles serão publicados separadamente.

O que as escolas podem esperar alcançar

Inclusão é considerada como a “chave”³ da política governamental de educação. Entretanto, muitos professores argumentam que eles têm que trabalhar duro para minimizar as pressões excludentes das políticas que, ao encorajarem a competição entre as escolas, podem levar a uma perspectiva limitada de sucesso dos estudantes. Muitas barreiras à aprendizagem e à participação residem em contextos sobre os quais as escolas têm pouco controle. As barreiras mais poderosas ao sucesso permanecem sendo aquelas associadas à pobreza e ao stress que ela produz. Contudo as escolas podem mudar, e mudam. Elas podem afetar radicalmente as experiências educacionais dos estudantes e do Pessoal ao desenvolverem culturas nas quais todos sejam respeitados e em que as políticas e práticas apóiem todos os estudantes a se engajarem na aprendizagem, a participarem junto com outros e a serem bem sucedidos. Muitas escolas, nas mais variadas circunstâncias, acham que o Index as ajuda a ter um certo controle sobre seu próprio desenvolvimento inclusivo; analisando o que fazem, determinando prioridades para a mudança e colocando-as em prática.

³ Department for Education and Employment (1998) *Meeting special educational needs: a programme of action*. London, DfEE (p. 8)

parte 2

O processo do *Index*

Uma visão geral

O processo do *Index* começa com o primeiro contato com os materiais. O *Index* se baseia no conhecimento de todos os membros das comunidades da escola e se adapta às circunstâncias específicas da escola. Dessa maneira ele encoraja toda a escola a assumir autoria pelo processo. Se as melhorias nas escolas devem ter sustentabilidade, então elas precisam ser apropriada pelo Pessoal, gestores, pais e responsáveis e estudantes. Elas precisam ser integradas às culturas da escola.

As fases do processo do *Index* estão organizadas na figura 6 e discutidas em detalhes nas próximas páginas. Se o *Index* for para ser integrado ao ciclo de desenvolvimento da escola, as fases 1, 2 e 3 precisam ser completadas bem antes do ano do planejamento de forma que as prioridades possam passar a fazer parte do plano de desenvolvimento da escola para o ano seguinte.

figura 6 O Processo do Index

Fase 1: Começando o processo do Index (um mês e meio)

- Estabelecendo um grupo de coordenação
- Revisando a abordagem de desenvolvimento da escola
- Conscientizando sobre o *Index*
- Explorando o conhecimento existente com o uso dos conceitos e da estrutura de revisão
- Aprofundando a investigação com o uso dos indicadores e questões
- Preparando para trabalhar com outros grupos.

Fase 2: Descobrimos sobre a escola (três meses)

- Explorando o conhecimento do Pessoal e gestores
- Explorando o conhecimento dos alunos
- Explorando o conhecimento dos pais/tutores e membros das comunidades locais
- Decidindo sobre prioridades de desenvolvimento

Fase 3: Produzindo um plano de desenvolvimento de escola inclusiva

- Acrescentando o *Index* ao plano de desenvolvimento da escola
- Decidindo sobre prioridades no plano de desenvolvimento da escola

Fase 4: Implementando prioridades (o tempo todo)

- Colocando prioridades em prática
- Sustentando o desenvolvimento
- Registrando os progressos

Fase 5: Revisando o processo do Index (o tempo todo)

- Avaliando desenvolvimentos
- Revisando o trabalho com o *Index*
- Continuando o processo do *Index*

O *Index* em uso

‘Os indicadores e as questões detalhadas ajudam muito como atividades em si mesmas, quando as escolas desejam considerar aspectos específicos.’

Uma escola descreveu o primeiro ano de trabalho com o *Index* como se tivesse adotando num jogo de pular corda, tentando conjugar o processo do *Index* com os turnos do ciclo de desenvolvimento existente na escola. As escolas variam na maneira como fazem o planejamento escolar. Algumas têm um plano trienal enquanto que outras planejam para cerca de cinco anos. Algumas produzem um plano detalhado para o ano seguinte, enquanto que outras entram em detalhes apenas para um período.

O *Index* não é apenas um processo passo-a-passo e cuidadosamente

O Index em uso

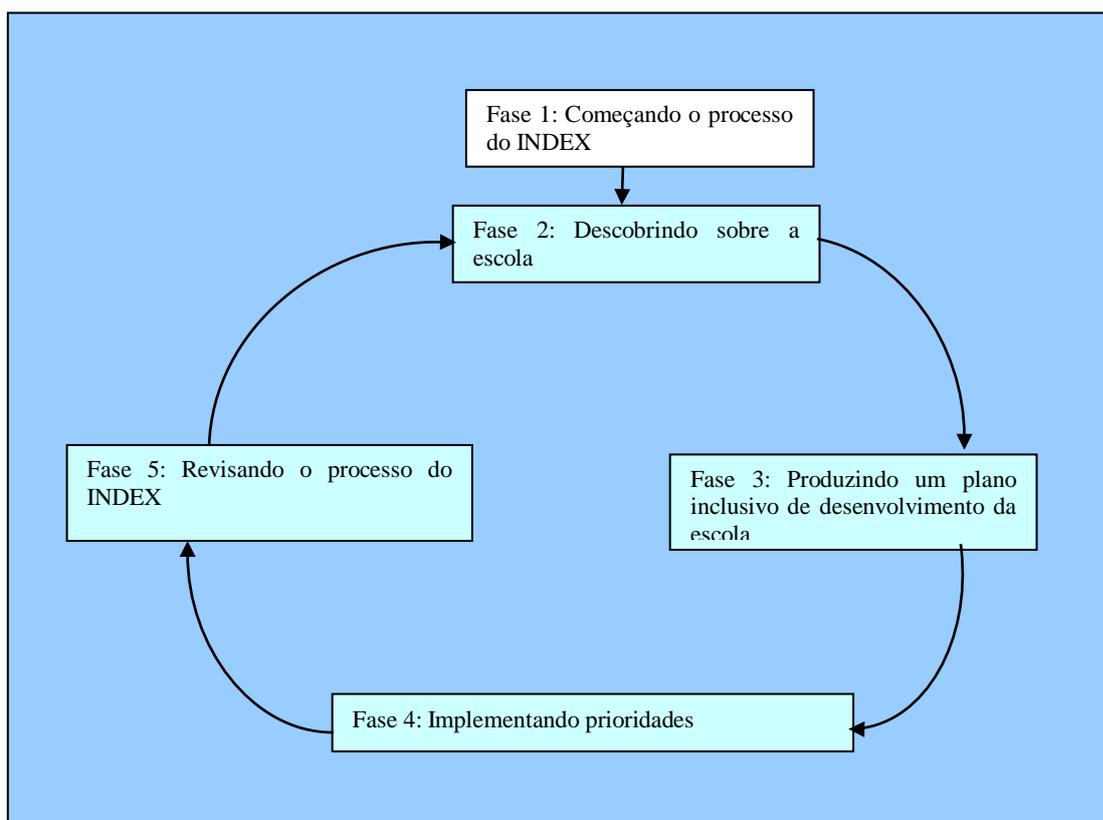
'Nossa autoridade [educacional local] avançou significativamente e em direção ao acolhimento da inclusão em todas as nossas escolas e o Index ajudou-nos a moldar nosso pensamento sobre o processo através do qual as escolas podem ser apoiadas.'

planejado de identificação e implementação de prioridades de mudanças. O desenvolvimento nas escolas é sempre mais complexo e desorganizado do que isto. A preocupação do Index com mudanças em valores pode incentivar o Pessoal e alunos a fazerem adaptações a culturas, políticas e práticas que são muito mais imprevisíveis do que o trabalho com qualquer prioridade identificada em particular. Isto pode envolver vastas mudanças na maneira como o Pessoal como um todo trabalha consigo mesmo ou mudanças menores na maneira como um membro do Pessoal em especial interage com crianças.

Na medida em que as explorações sobre as culturas, políticas e práticas da escola prosseguem, oportunidades – antes negligenciadas - para um desenvolvimento inclusivo podem se tornar aparentes. Os membros da escola podem experimentar uma sensação de que a escola é menos inclusiva do que eles pensavam, em alguns aspectos, tal como aconteceu em algumas das escolas-piloto. Isto será contrabalançado pelo descobrimento de recursos para apoiar a participação e as práticas dos membros da escola, dos alunos, dos pais/responsáveis e das comunidades locais.

Ao mesmo tempo em que o Index pode ser usado pelas escolas que estejam trabalhando sozinhas, muitas são receptivas a um apoio externo, particularmente nos estágios iniciais. Uma oficina de trabalho com pessoas-chave da escola, liderada por alguém que já esteja familiarizado com o Index, pode ajudar a iniciar as coisas.

fase 1



Começando o Processo do Index (um mês e meio)

A primeira fase do Index começa com o estabelecimento de um grupo coordenador que reflita e represente a escola. O grupo revê a abordagem de desenvolvimento da escola e liga o trabalho com o Index à organização atual. Os membros do grupo conscientizam sobre o Index dentro da escola, se informam sobre os materiais e se preparam para usá-los em uma revisão da escola com o Pessoal, gestores, pais/responsáveis e estudantes. Esta fase pode estar completa em cerca de um mês e meio.

Um conjunto de 12 atividades foi incluído, nesta fase, para estruturar e apoiar o trabalho do grupo coordenador. As atividades partem do princípio de que os membros do grupo tenham lido a parte 1. Cada atividade precisará ter um limite claro de tempo e deverá ser levada a cabo em sub-grupos com não mais do que quatro pessoas. Estas atividades também podem ser usadas em oficinas com grupos de professores e outros membros do Pessoal para se familiarizarem com os materiais e ajudá-los a decidir com irão usá-lo.

Estabelecendo um grupo coordenador

Se o Index é para ser considerado como um meio de desenvolvimento da escola, então o diretor e outros membros seniores da escola deverão estar envolvidos. Se houver uma equipe de planejamento de desenvolvimento da escola, ela pode iniciar o trabalho. O coordenador de apoio à aprendizagem da escola e, sempre que relevante, um Coordenador de apoio a crianças que aprendem português como segunda língua, deverão fazer parte dessa equipe. É importante que a equipe reflita a composição de grupos étnicos e de gênero da escola, bem como para representantes de pais/responsáveis, estudantes, gestores e membros não docentes da escola. Outras pessoas podem ser co-optadas na medida em que o trabalho progrida. Assim como as escolas variam consideravelmente em tamanho e composição, o grupo coordenador do Index também varia. Em uma grande escola de Ensino Médio cada departamento pode ter seu próprio grupo de planejamento ligado a um grupo central.

Os materiais precisam ser acessíveis a todos os membros do grupo. Encoraja-se que as escolas fotocopiem quaisquer dos materiais para uso nas escolas. Cada membro do grupo coordenador precisará ter seu próprio conjunto de materiais. Eles podem conter indicadores e questões adicionais, análises das consultas feitas a outros membros da escola e folhas de transparência para apresentação.

Incluindo um amigo crítico

Grupos coordenadores freqüentemente têm achado que ajuda muito ter um 'amigo crítico'. Esta pessoa deveria ser alguém de fora da escola, que a conheça relativamente bem, que a apóie mas também a desafie e se esteja comprometida a acompanhar o processo até o fim. Ele ou ela precisa ter a confiança do grupo e da escola e respeitar a natureza sensível de algumas das discussões nas quais estarão envolvidos. Esta pessoa pode ser alguém que já esteja familiarizada com o Index, que pode ajudar nas investigações detalhadas da escola e na coleta e análise de opiniões de seus membros, dos gestores, dos pais/responsáveis e dos estudantes.

As pessoas que têm sido convidadas a fazer o papel do "amigo crítico" incluem professores de outras escolas, consultores educacionais, psicólogos educacionais e membros de instituições de ensino superior. Uma escola de ensino fundamental e outra de ensino médio escolheram usar a oportunidade do Index para estabelecer ligações mais íntimas entre si através da escolha dos seus coordenadores de apoio à aprendizagem como "amigos críticos" uma da outra.

Um "amigo crítico" pode ajudar a garantir que a escola não evite encarar questões contenciosas. No entanto, todos os membros da equipe precisarão estar dispostos a gentilmente desafiar os colegas a produzirem evidências para suas opiniões e conclusões sobre a escola.

Tomando cuidado para trabalhar inclusivamente

O grupo coordenador deve se tornar um modelo de prática de inclusão dentro da escola, funcionando colaborativamente e assegurando-se de que todos sejam cuidadosamente ouvidos, independentemente de seu gênero, origem ou status, e que ninguém domine as discussões. Os membros do grupo precisarão sentir que podem confiar em si mesmos e que é possível falar livremente e com confiança. Cada membro do grupo precisará fornecer suas opiniões de um modo que convide ao diálogo. As diferenças em perspectivas deverão ser bem-vindas como um recurso para o progresso do grupo em seu pensar.

O Index: o que eu quero para o meu filho

'Meu querido, humano e fascinante filho é maravilhoso do jeito que é. Ele adora futebol, pintura, brincar com carros, rir com amigos que nem qualquer outro garoto de seis anos de idade e ele tem síndrome de Down. Mas isso não é problema para ele. Ele não precisa ser curado ou mudado. Ele precisa participar e estar incluído. É por isso que o processo do Index é um presente para mim como pai e aliado, porque ajudará nossa escola a aprofundar o seu exame do que precisa ser mudado e adaptado na escola, no currículo e em nosso pensar para fazer com que Sonny permaneça do centro de onde ele pertence. Nós formamos um grupo coordenador, composto pelo diretor e pela equipe sênior de administração da escola, o coordenador de apoio à aprendizagem, o gestor de apoio à aprendizagem e eu mesmo como representante dos pais. Escolhemos um psicólogo educacional de fora da área de abrangência da escola para ser nosso 'amigo crítico'.

Revedo a abordagem de desenvolvimento da escola

O trabalho com o Index fornece uma oportunidade para rever a maneira como o desenvolvimento acontece dentro de uma escola. As escolas variam grandemente em sua maneira de planejar seu próprio desenvolvimento. Algumas envolvem um vasto grupo de pessoas trabalhando juntas de um modo relativamente sistemático, como no processo descrito aqui. Em outras escolas, um documento escrito pode ter sido produzido em resposta às demandas de inspetores e pode ter envolvido poucos membros da escola. O uso do Index pode contribuir com todas estas abordagens de planejamento.

É provável que haja uma variedade de atividades de desenvolvimento da escola além daquelas contidas no plano formal de desenvolvimento da escola. Elas podem ter sido iniciadas de dentro da escola ou em resposta a uma iniciativa local ou nacional. O processo do Index pode ser usado para

checar a justaposição entre atividades para aprimorar sua coordenação e fazer com que o que é aprendido por um grupo de pessoas seja acessível a outros dentro da escola.

Atividade 1 Revendo o plano de desenvolvimento da escola (tempo sugerido: 1 hora)

Os membros do grupo podem usar as seguintes questões para estruturar uma revisão na abordagem de desenvolvimento da escola:

- Como o plano de desenvolvimento da escola foi produzido?
- Qual é o teor do plano?
- Como é implementado?
- Que outras atividades de desenvolvimento da escola existem?
- Como são coordenadas?
- Como o processo de planejamento e o teor do plano podem ser aprimorados?

Conscientizando sobre o *Index*

Antes que qualquer decisão sobre planejamento seja tomada, é importante que os membros da comunidade escolar sejam informados sobre o *Index*. Uma sessão inicial de conscientização sobre o *Index* pode envolver alguém de fora da escola, talvez da Secretaria de Educação, alguém que já tenha trabalhado com o *Index* ou pode ser encaminhada por um membro do Pessoal, tal como o líder do grupo coordenador, que esteja familiarizado com os materiais do *Index*. Acréscimos podem ser feitos ao grupo coordenador como resultado desta sessão.

Explorando os conhecimentos do grupo com o uso dos conceitos e da estrutura de revisão

Os membros do grupo de coordenação precisarão desenvolver uma visão compartilhada do *Index* antes de apresentá-lo a outros. Eles podem iniciar compartilhando seus conhecimentos existentes sobre o uso dos conceitos e estrutura de revisão do *Index* antes de considerar as questões adicionais levantadas com o uso dos indicadores e questões. As atividades 2, 3 e 4 podem ajudar a estruturar a exploração do conhecimento existente em uma reunião ou em uma série de encontros. O grupo deverá lembrar-se de que a esta altura quaisquer idéias sobre desenvolvimento devem ser vistas como provisórias até que todas as visões dentro da escola tenham sido consideradas.

Atividade 2 O que é inclusão? (30 minutos)

O grupo do *Index* deverá compartilhar suas visões sobre inclusão:

- Até que ponto a inclusão é vista como estando associada com crianças com 'necessidades educacionais especiais'?
- Até que ponto a inclusão é identificada com estudantes cujo comportamento é visto como problemático?

Eles deverão, então, olhar para a figura 1, na página 7, chamada inclusão em educação. Os itens na figura 1 resumem a abordagem de inclusão do *Index* e cada elemento, por sua vez, deverá ser brevemente discutido. A partir de nossas experiências com esta atividade, sabemos que não é uma boa idéia permanecer discutindo estes pontos por tempo muito longo nesta etapa. Discussões sobre inclusão frequentemente revelam visões fortemente defendidas. É improvável que todos concordem sobre cada aspecto da visão de inclusão do *Index*. Há que haver uma concordância com o fato de que ela se preocupa com todos os estudantes que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação por quaisquer que sejam os motivos, e que ela envolve realizar mudanças nas culturas, políticas e práticas na escola. Mas além deste consenso amplo, a resolução de diferenças mais profundas pode levar um tempo considerável. As pessoas usando o *Index* têm percebido que elas revisam e desenvolvem suas abordagens de inclusão à medida que trabalham com ela.

Atividade 3 Barreiras e recursos (20 minutos)

O grupo coordenador deverá lembrar-se das descrições das dimensões e seções na figura 4, página 12. Eles poderão usar os títulos para estruturar seu próprio pensamento sobre barreiras e recursos na medida em que respondem às seguintes questões:

- Que barreiras à aprendizagem e à participação surgem nas culturas, políticas e práticas da escola?
- Quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação na escola?
- Que recursos podem ser mobilizados para apoiar a aprendizagem e a participação e desenvolver culturas, políticas e práticas dentro da escola?

Atividade 4 *O que é apoio? (20 minutos)*

Uma ampla noção de apoio foi introduzida na parte 1, como “todas as atividades que aumentem a capacidade de uma escola de responder à diversidade de seus alunos”. O grupo coordenador poderá considerar as seguintes questões:

- Que atividades podem ser consideradas como apoio dentro da escola?
- Quais são as implicações da definição de apoio do Index para o trabalho do Pessoal?
- Quais são as implicações da definição de apoio do Index para a sua coordenação?

Aprofundando a investigação com o uso dos indicadores e questões

O grupo coordenador precisará se tornar familiarizado com os indicadores e questões e como eles podem ser usados para explorar as culturas, as políticas e as práticas na escola, com todos os grupos. O uso dos indicadores e questões se baseia no que já é conhecido e no encorajamento de uma exploração detalhada da escola, direcionando atenção a questões que possam não ter sido previamente consideradas.

Atividade 5 *Usando os indicadores para identificar preocupações provisionais (25 minutos)*

A proposta desta atividade é identificar preocupações que precisam ser mais profundamente examinadas. A lista de indicadores está impressa nas páginas finais. Estes podem ser examinados tanto na forma de um questionário (questionário 1, nas páginas 83-85) ou pelo uso de cartões com um indicador escrito em cada um deles. Os questionários podem ser respondidos individualmente e então comparados com outros no grupo de forma que diferenças possam ser discutidas. Alternativamente, o grupo pode distribuir os cartões em quatro pilhas, de acordo com o quão bem a sentença descreve a escola. Cada indicador é respondido em uma das quatro maneiras: ‘concordo plenamente’, ‘concordo até certo ponto’, ‘discordo’ e ‘preciso de mais informação’. Na hora de distribuir os cartões, eles devem ser postos em pilhas que contenham estes mesmos títulos. O título ‘preciso de mais informação’ é escolhido quando o significado do indicador não estiver claro ou quando não haja informação suficiente disponível para se tomar uma decisão. O significado de um indicador pode ser clarificado quando se achá-lo na parte 3 e se olhar para as questões relacionadas a ele.

No final do questionário há espaço para escrever até cinco prioridades para desenvolvimento. O questionário ou a tarefa de distribuição focaliza a atenção em aspectos da escola de forma que prioridades possam ser identificadas. Se os questionários forem usados com outros é importante lembrar que são as prioridades que eles identificam, e não o questionário inteiro, que precisam ser compiladas. A análise detalhada dos questionários e a compilação de gráficos, painéis de barras e tabelas podem consumir um tempo inaceitável e podem atrasar o começo de um trabalho de desenvolvimento. O grupo deverá compartilhar e discutir suas prioridades provisionais.

A atividade também proporciona uma oportunidade para pensar o valor do uso de questionários. Todos os indicadores são escritos de forma que a concordância com eles sugere uma avaliação positiva da escola. Isto pode encorajar as pessoas a representarem sua escola como mais inclusiva do que seja. O grupo terá que manter esta possibilidade em mente e desafiar a cada um a fornecer evidências para suas visões.

Atividade 6 *Discutindo evidências (20 minutos)*

O grupo deverá concordar sobre um indicador em que eles pensem que a escola esteja indo bem e outro em que pensem que ainda haja bastante espaço para desenvolvimento. Em cada caso eles deverão fornecer evidências para apoiar estas opiniões, considerando o seguinte:

- Qual o grau de concordância sobre este indicador?

- Que evidências existem para apoiar as opiniões sobre este indicador?
- Que evidências há de outros indicadores, nesta ou em outra dimensão, que reforcem estas opiniões?
- Que informações adicionais podem ser úteis?

Atividade 7 Ligando indicadores e questões: culturas, políticas e práticas (35 minutos)

Ao usar os materiais de revisão do Index, os indicadores deverão sempre ser relacionados às questões que definem seus significados. Em pares, membros do grupo deverão selecionar um indicador em cada dimensão que represente um espaço a ser desenvolvido e outro que sintam que a escola esteja desempenhando bem. Isto deverá incluir o indicador da atividade 6. Então, eles exploram as questões do indicador. Embora cada questão, por motivos de estilo, estejam escritas de forma que apresentem uma simples resposta do tipo sim/não, eles devem ser vistos como perguntas do tipo 'até que ponto...'. Elas podem ter a mesma variedade de respostas usadas para responder aos indicadores: 'concordo plenamente', 'concordo até certo ponto', 'discordo' e 'preciso de mais informação'.

Os indicadores selecionados e suas questões deverão ser examinados com as seguintes perguntas em mente:

- O quão apropriadas são as perguntas?
- Que perguntas precisam ser acrescentadas?
- Que novas áreas de desenvolvimento as questões sugerem?

As pessoas devem ser encorajadas a se engajar ativamente com as questões, mudando-as e acrescentando novas questões para que se tornem relevantes às circunstâncias particulares da escola.

Atividade 8: Revisando todos os indicadores e questões (1 hora)

Esta atividade pode ser feita entre as reuniões. Os membros do grupo coordenador deverão trabalhar individualmente, lendo todos os indicadores e questões. A proposta é ganhar familiaridade com os materiais e não conduzir uma investigação completa da escola. Eles deverão responder a cada questão, fazer anotações das questões levantadas, e, sempre que apropriado, sugerir novas questões. Eles deverão então compartilhar o que tiverem aprendido. Por vezes, as questões sugerem um aspecto da escola que pode facilmente ser mudado; outras questões podem desencadear o pensamento acerca de profundas e amplas mudanças que precisem ser feitas.

Atividade 9 Escolhendo prioridades e planejando intervenções (30 minutos)

Quando uma prioridade é selecionada de uma dimensão pode se tornar claro que desenvolvimentos precisam acontecer em outras dimensões a fim de apoiá-la. Por exemplo, se a adoção de estratégias anti-intimidação (anti-bullying) for adotada como prioridade de trabalho a ser desenvolvido na dimensão B, ela deverá se relacionar a indicadores de relações na dimensão A. O grupo deverá escolher um indicador em que o desenvolvimento precise acontecer e então considerar o seguinte:

- Que mudanças precisarão acontecer em outras dimensões para assegurar que o desenvolvimento em relação ao indicador escolhido seja apoiado?
- Como podem as questões ser usadas para investigar o problema escolhido mais aprofundadamente?
- Como se pode apoiar progressos no indicador?

Atividade 10 Usando a folha de resumo

Na parte 4 (página 81) há uma folha resumo, de forma que o grupo poderá anotar suas prioridades de desenvolvimento. O desenvolvimento pode precisar acontecer em cada dimensão e seção do Index, se qualquer deles for para ser apropriadamente apoiado. A prioridade deve ser estruturada em termos de um indicador ou grupo de indicadores, uma questão ou grupo de questões, ou um aspecto que seja importante à escola e que não esteja coberto pelos indicadores e questões do Index.

Atividade 11 Resumindo o trabalho do grupo (20 minutos)

Membros do grupo poderão refletir sobre a extensão em que seus exames dos indicadores e questões tem contribuído para com o conhecimento existente sobre culturas, políticas e

práticas dentro da escola, que eles exploraram nas atividades 2, 3 e 4. Eles poderão fazê-lo em relação às seguintes perguntas:

- O que está sendo feito na escola para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação?
- O que precisa ser refinado?
- O que requer maiores investigações?
- Que novas iniciativas são necessárias?

Atividade 12 Identificando e superando barreiras ao uso do Index (20 minutos)

Depois de uma revisão profunda dos materiais o grupo poderá ter idéias sobre como o Index pode ser melhor introduzido na escola e que problemas podem ser encontrados. Eles deverão considerar as seguintes perguntas:

- Que barreiras à apresentação do Index podem ser encontradas na escola?
- Como essas barreiras podem ser superadas?
- Como o Index pode ser melhor introduzido?

Preparando para trabalhar com outros grupos

O grupo coordenador precisará ler e discutir as orientações para as fases 2, 3, 4 e 5 antes de trabalhar com outros grupos.

Escola Tetmore de Ensino Médio

Na escola Tetmore de Ensino Médio o Index se tornou um documento central de referência. Ele é usado de várias maneiras para rever e avaliar o que estão fazendo, para planejar o que fazer em seguida e para adotar uma abordagem inclusiva às novas iniciativas. Em uma escala relativamente pequena, uma atividade de desenvolvimento do Pessoal usou as questões associadas ao indicador A.2.1 'Existem expectativas altas para todos os estudantes' para estruturar as discussões acerca de como melhorar o desempenho. O Index também foi usado para rever os programas vocacionais da escola dentro da mesma. Isto foi encabeçado por um grupo que incluiu um chefe de departamento, o chefe do ano e um vice-chefe, de forma que foi visto como tendo sido liderado por um membro do Pessoal através da escola e não do departamento de apoio à aprendizagem.

Isto ajudou a iniciar discussões para desenvolver melhores relações de trabalho entre professores assistentes e professores. Os professores assistentes tiveram a oportunidade de falar sobre os detalhes de seu trabalho e isto levou a uma colaboração muito maior no planejamento e nas atividades de aula. A escola tem muitos alunos com impedimentos e o Index ajudou o Pessoal a adotar uma visão ampla de inclusão na qual todo o Pessoal é responsável por todos os estudantes. Para contribuir com este processo a escola desenvolveu um 'panfleto púrpura', dado a cada membro do Pessoal, que fornece informações sobre a aprendizagem de todos os estudantes na escola.

Por muitos anos o departamento de apoio à aprendizagem se envolveu com iniciativas de desenvolvimento de apoio ao currículo bem como aos estudantes. Os departamentos de currículo submetem pedidos ao departamento de apoio à aprendizagem para desenvolver áreas curriculares específicas. Como resultado de um desses pedidos, o departamento usou aspectos do Index com o departamento de Educação Física para desenvolver um programa que forneceu mais apoio aos estudantes com a língua inglesa como segunda língua. Melhorias também foram feitas com a inclusão de estudantes deficientes físicos nos principais eventos esportivos diários, ao invés de manter 'raças deficientes' separadas no fim do dia.

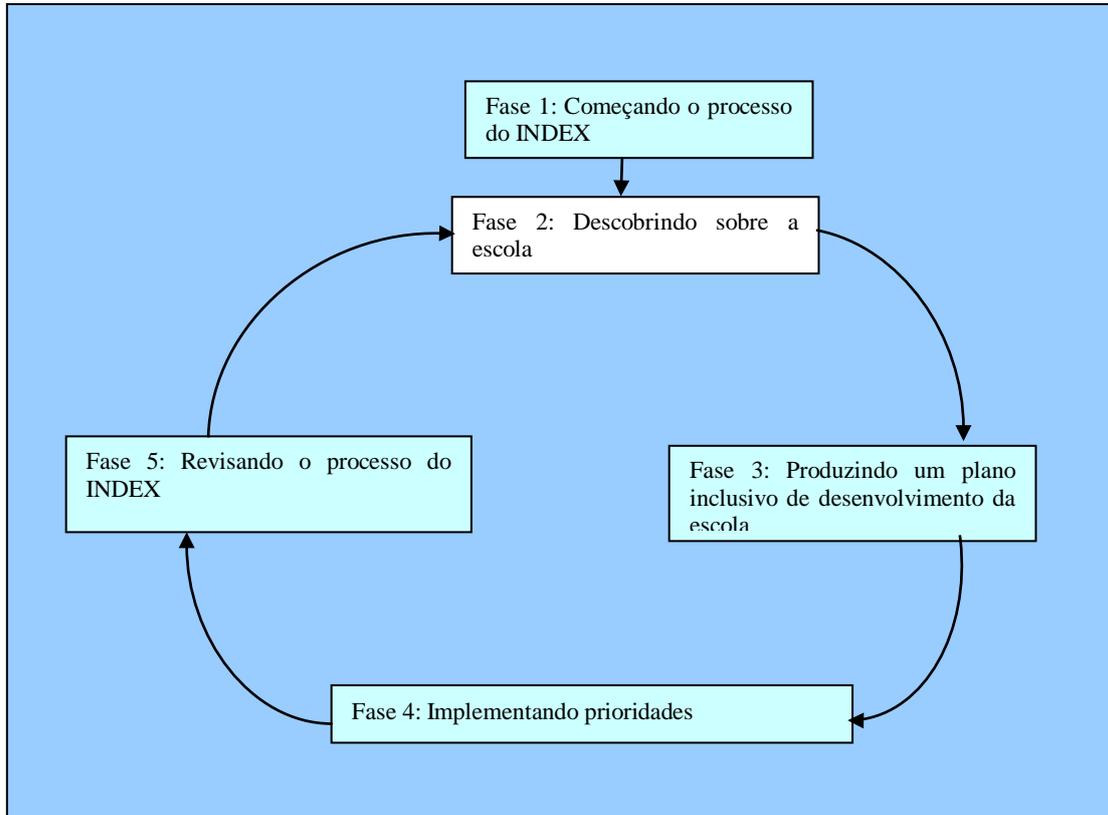
Como resultado do trabalho com o Index os organizadores das viagens da escola começaram a assumir responsabilidade pela inclusão de estudantes com deficiências ao invés de passar esta responsabilidade ao departamento de apoio à aprendizagem. Uma viagem de campo de uma escola visitou as margens de um rio que era inacessível a cadeiras de roda. A visita foi mudada para uma fazenda, que abordava os aspectos relevantes do currículo, mas que permitia o acesso de cadeiras de rodas. Para uma viagem ao exterior, o departamento de apoio à aprendizagem foi envolvido em arranjos preliminares para estudantes com deficiências, mas então o diretor do departamento que organizava a viagem assumiu todos os arranjos futuros, incluindo ligação com o motorista e pais, e três estudantes com deficiências também puderam participar.

O Index também ajudou a melhorar a coordenação e a comunicação para os profissionais que visitaram a escola em relação aos alunos vistos como autistas ou como tendo o 'espectro do autismo'. Um grupo multi-profissional de trabalho foi estabelecido, incluindo um psicólogo, um fonoaudiólogo, um lingüista, um trabalhador de apoio comportamental e um assistente de apoio à aprendizagem. Este grupo promoveu um impacto significativo na escola. Eles re-escreveram o programa de educação sexual da escola de forma que servisse a todos os estudantes. Eles também prepararam um relatório, com a ajuda dos pais, sobre como trabalhar juntos.

Um professor falou a respeito do papel do Index nas escolas: 'O Index pode ser usado em todos os fóruns e de tudo que é jeito... [mas] no fim das contas não precisaremos de um Index porque todos irão incluir nele, naturalmente, o que estão fazendo'.

fase 2

Descobrimo sobre a escola (três meses)



O grupo coordenador usa seus conhecimentos sobre o processo do Index para trabalhar com outros na escola e com gestores, pais/responsáveis e outros membros relevantes da comunidade. Eles consideram os resultados dessas consultas e iniciam qualquer outra investigação necessária para completar o levantamento [de informações sobre a escola]. Então concorda-se sobre as prioridades a serem desenvolvidas, junto com outros membros do Pessoal.

A fase 2, tal como todo o trabalho com o Index, será diferente em cada escola. O grupo coordenador é responsável por julgar a melhor forma com a qual o processo será levado adiante.

Explorando o conhecimento dos membros da escola e do CEC

O grupo segue o mesmo processo da fase 1, de levantar o conhecimento existente com o uso dos conceitos-chave e da estrutura de revisão, e então os refinando com o uso dos indicadores e questões a fim de focar as prioridades a serem desenvolvidas.

A perspectiva a ser adotada para coletar informações sobre a escola será influenciada por aspectos como o tamanho da escola e o fato dela ser de ensino fundamental ou médio. Numa escola grande, pode ser impraticável trabalhar com todos os profissionais da escola juntos, exceto para uma sessão inicial de conscientização. O engajamento com o processo pode ser conduzido em Departamentos ou por grupos de séries, com um membro do grupo coordenador fazendo a ligação com os outros. Diferentes tipos de grupos poderão precisar se reunir para considerar diferentes tipos de questões.

Todas as opiniões manifestadas durante as consultas deverão ser usadas como oportunidades para debates e maiores investigações. Uma variedade de oportunidades à contribuição à coleta de informação poderá ter que ser arranjada, de forma que aqueles que não possam estar presentes aos encontros ou que tenham certa relutância em falar em um grupo grande possam ter voz. Por exemplo, o grupo coordenador pode considerar fazer discussões separadas para professores

assistentes ou supervisores de cantina ou professores menos experientes, ou podem encorajar que respostas individuais aos indicadores e questões sejam entregues separadamente.

Um dia de capacitação profissional

Quando o Pessoal e membros do Conselho Comunidade-Escola podem trabalhar juntos, um dia de capacitação profissional é um modo de coletar informações. Se for bem feito, o Pessoal pode sentir os benefícios de uma experiência inclusiva, bem como se sentir instigado a promover a inclusão na escola. Um esquema de tal evento é dado na figura 7, refletindo as atividades na fase 1. Um dia de capacitação pode envolver apoio externo à escola. Pode envolver mais de uma escola trabalhando em colaboração, talvez em uma escola que já tenha começado a trabalhar com o Index.

Antes do dia, as atividades precisarão ser selecionadas e adaptadas. Será preciso decidir como explorar os indicadores e se haverá necessidade de providenciar cópias do questionário-indicador. Percepções expressas por grupos diferentes terão que ser registradas e folhas de resumo coletadas.

O grupo coordenador poderá julgar, a partir de sua própria experiência de trabalho com os materiais, quanto tempo será necessário pelos outros para completarem as mesmas tarefas. Eles precisarão manter as pessoas engajadas e focadas nas atividades.

Algumas pessoas sentem-se pressionadas pelos materiais à medida que se familiarizam com eles, e podem pensar que o que se espera delas é que mudem tudo na escola de uma vez só. Será preciso enfatizar que a proposta da revisão é selecionar prioridades de desenvolvimento, ao invés de fazer mudanças de uma só vez.

Figura 7: Um dia de capacitação Explorando a aprendizagem e a participação na escola

09:30 – 10:00	Introduzindo o Index (todo o Pessoal da escola)
10:00 – 11:00	Trabalhando com conceitos-chave e a estrutura de revisão para compartilhar o conhecimento existente <i>Atividade 3</i> (pequenos grupos)
11:00 – 11:30	Intervalo
11:30 – 12:30	Trabalhando com os indicadores <i>Atividades 5 e 6</i> (pequenos grupos)
12:30 – 13:30	Almoço
13:30 – 14:30	Trabalhando com indicadores e questões <i>Atividades 7 e começo da 8</i> (pequenos grupos)
14:30 – 15:30	Compartilhando idéias sobre áreas a serem desenvolvidas e aprofundando investigações <i>Atividades 9 e 10</i> (pequenos grupos e depois todo o Pessoal da escola)
15:30 – 15:45	Próximos passos no processo (liderado pelo grupo coordenador)
15:45	Intervalo

Áreas provisórias para desenvolvimento e maiores investigações

Em geral, uma vez que as pessoas estejam engajadas com os indicadores e questões, elas se sentem capazes de identificar áreas específicas que acham que precisam ser desenvolvidas. Algumas áreas podem ser identificadas sobre as quais maiores investigações são requeridas antes que uma decisão possa ser tomada. Pode ser que haja questões sobre as quais ocorra uma concordância geral por parte do Pessoal em abordá-las imediatamente. No entanto, algumas prioridades só surgirão na medida em que as informações a partir de diferentes grupos sejam postas juntas e na medida em que a consulta seja estendida e completada.

Planejando os próximos passos

Ao final do dia de capacitação dos membros da escola o líder do grupo coordenador deverá delinear o que acontecerá com a informação coletada e as opiniões expressas. O grupo coordenador

precisará terminar de coletar informação dos membros da escola e do CEC e compilá-las. Pode ser que se identifique áreas a respeito das quais maiores informações sejam necessárias da parte de estudantes, pais/responsáveis e outros membros da comunidade. O grupo precisará planejar como coletar as percepções daqueles que não puderam estar presentes.

Explorando o conhecimento dos estudantes

O Index em uso

'A discussão, com pais e filhos, sobre as dimensões e os indicadores, forneceu o mais profundo trabalho com o Index.'

As escolas que usam o Index acham que a consulta a estudantes pode ser particularmente útil para descobrir barreiras e recursos. A coleta de informação sobre a escola usando o Index pode ser integrada ao currículo, por exemplo, em trabalhos de português, ciências, ou como um aspecto da cidadania na educação pessoal, de saúde e social.

Todos os estudantes na escola deverão ter uma oportunidade para contribuir de alguma maneira, muito embora possa ser que haja tempo suficiente para envolver apenas alguns deles em discussões mais detalhadas. Uma lista simplificada e resumida dos indicadores está fornecida na parte 4 (questionário 2 – páginas 86-87), à qual as questões específicas sobre a escola podem ser adicionadas. Estas deveriam incluir percepções que precisam ser testadas, do Pessoal a respeito dos estudantes, tais como suas opiniões sobre a aprendizagem de outras línguas ou os perigos do pátio. A parte 4 também contém questionários que foram usados em escolas de educação fundamental e média (questionários 3 e 4 – páginas 88 – 91).

Adaptando um questionário para os estudantes

Em uma escola urbana de ensino médio quase todos os estudantes vêm de uma origem Bangladesiana, muito embora, naquela área, uma pequena minoria de alunos seja branca. Também há mais meninos do que meninas, já que alguns dos principais pais daquela área preferem que suas filhas frequentem escolas para meninas. Há preocupação acerca da associação de garotos a gangues locais e a maneira como isto afeta as relações na escola. Os membros da comunidade local atribuem estes problemas, em parte, à falta de espaço em suas casas e apartamentos e à falta de lazer para jovens naquela área. Há diferenças de opinião na escola sobre porquê tão poucos alunos escolhem Bengali durante os exames pré-universitários. O Diretor de Línguas Modernas sugere que os a estudantes não estão interessados, ao passo que outros membros do Pessoal acham que isso é porque se valoriza pouco a língua materna dos estudantes. Os pais também têm se queixado sobre a falta de satisfação causada pela disposição dos chuveiros. As seguintes afirmativas específicas foram compiladas para serem adicionadas às afirmações mais gerais para as escolas no questionário 2:

- Eu desejaria que houvesse um número igual de meninos e meninas nesta escola.
- Eu desejaria que houvesse uma mistura maior de estudantes de origens variadas.
- Eu gostaria de estudar Bengali para os exames pré-universitários.
- Minha família tem uma boa compreensão do que acontece na escola.
- Os professores têm uma boa compreensão das comunidades no entorno desta escola.
- Os alunos deveriam poder conversar em sua língua materna durante as aulas.
- Os alunos que estão aprendendo português conseguem a ajuda de que precisam.
- Qualquer estudante pode conseguir ajuda nas aulas quando precisarem.
- A provisão relativa a banho nas aulas de educação física é satisfatória.
- Os banheiros da escola são satisfatórios.
- Eu me sinto desconfortável em certas aulas por causa de minhas crenças religiosas.
- Eu me preocupo em não ter problemas com gangues.
- Eu posso andar com alunos que não vivem na minha área dentro da escola.
- Eu posso andar com alunos que não vivem na minha área fora da escola.
- Minha família desaprova as pessoas com quem ando na escola.
- Meninos e meninas se tratam com respeito nesta escola.
- É mais fácil nos misturarmos com alunos do sexo oposto dentro do que fora da escola.
- Ninguém é maltratado nesta escola por causa da cor de sua pele.
- Eu posso fazer meu dever de casa na escola sempre que eu queira.

Explorando os conhecimentos de pais/responsáveis e outros membros das comunidades locais

A consulta a pais/responsáveis e outros membros da comunidade pode ajudar a aprimorar a comunicação entre as escolas e as famílias. Assim como para os estudantes, os questionários de pais/responsáveis podem ser desenvolvidos a partir da lista simplificada de indicadores com as questões específicas acrescentadas. Um exemplo de questionário aos pais/responsáveis, usado numa escola, está na parte 4, páginas 92 - 93 (questionário 5). O questionário pode ser construído em colaboração com os membros do CEC, que também podem ajudar a organizar grupos de consulta de pais/responsáveis. Em uma escola, um profissional responsável pela ligação com os pais e um membro do grupo coordenador conseguiram a tradução do questionário para aqueles pais/responsáveis fluentes em línguas diferentes do inglês e agiram como intérpretes nos grupos de discussão. Outras escolas têm emprestado traduções dos questionários. O grupo coordenador pode achar melhor encontrar os pais longe da escola, caso a frequência seja mais garantida em um ambiente diferente. Pode ser que se precise arranjar uma variedade de oportunidades para que a contribuição aconteça.

Os grupos podem começar com uma exploração das seguintes questões:

- O que ajudaria a aprimorar a aprendizagem da sua criança nesta escola?
 - O que poderia ser feito para que seu filho fosse mais feliz na escola?
 - O que mais você gostaria de mudar nessa escola?

O Index em uso

'A orientação foi ideal para o ponto em que estávamos... Foi quando nós paramos de pré-conceber o que nossos pais queriam e começamos a perguntar a eles o que queriam. Algumas de nossas pressuposições foram por água abaixo.'

Um questionário pode ser usado como forma de prosseguir com a discussão, ou como modo de obter informação daqueles que não puderam comparecer ao encontro.

Assim como com o trabalho com os pais/responsáveis, pode ser útil descobrir as perspectivas de outros, pertencentes à comunidades do entorno da escola. A população de estudantes pode não refletir a composição da área em termos de etnia, deficiência ou classe social. Descobrir as perspectivas de membros da comunidade pode ajudar a escola em seus esforços de se tornar mais representativa.

O Index em uso

O Index reuniu membros da comunidade escolar. Ele levou à discussão e à consideração de dificuldades que foram solvidas rapidamente.'

Envolvimento da Família na Escola

Nesta escola primária, 96% das crianças são de origem asiática, especialmente de famílias cujas origens pertencem a dois vilarejos do Paquistão. A escola tem 14 professores e 8 auxiliares, alguns dos quais são bilíngües e têm origens semelhantes às dos alunos. Entre outras iniciativas recentes, tem havido uma ênfase sobre o envolvimento entre famílias e escola. Por exemplo, oficinas têm sido organizadas regularmente no sentido de ajudar aos membros das famílias a apoiar as crianças a lerem em casa. O diretor acha que tais mudanças têm ajudado a formar maneiras mais inclusivas de trabalhar na escola.

Dois pais/responsáveis fizeram parte do grupo coordenador do Index, que também incluiu o diretor, um vice-diretor, dois professores, uma

auxiliar de enfermagem bilíngüe e um psicólogo escolar no papel do "amigo crítico".

Uma das primeiras atividades de investigação do grupo consistiu em organizar um encontro com pais/responsáveis acerca do Index. Neste encontro um questionário baseado em alguns dos indicadores e questões foi usado para estimular a discussão. Havia intérpretes presentes para ajudar a comunicação. O encontro teve um bom número de participantes, e pais/responsáveis levantaram várias preocupações. O diretor sentiu que o evento foi bem sucedido em alimentar o debate sobre inclusão na escola e em ajudar seus membros a formular prioridades a serem desenvolvidas.

Decidindo sobre prioridades a serem desenvolvidas

O que precisa ser mudado nas culturas, políticas e práticas da escola de forma a aumentar a aprendizagem e a participação?

Analisando evidências

Para se extrair as prioridades gerais a serem desenvolvidas, o grupo coordenador precisa examinar e analisar as prioridades a serem desenvolvidas que foram selecionadas por todos os que tenham sido consultados. Essa tarefa precisa ser compartilhada, já que envolve uma quantidade considerável de trabalho, especialmente em escolas maiores. O amigo crítico pode ter sido escolhido por sua habilidade em auxiliar neste processo. As escolas também têm usado uma variedade de outras pessoas, tais como colegas fazendo pós-graduação, psicólogos educacionais e acadêmicos. Dado que as consultas acontecem ao longo de um tempo, pode ser possível juntar a informação de cada grupo na medida em que seja coletada. Inicialmente, a informação dada pelos alunos, pais, profissionais da escola e membros do CEC devem ser mantidas separadas. Assim as diferenças de perspectivas podem ser reveladas e exploradas. Pode ser importante prestar atenção a certos grupos de profissionais da escola em especial, tal como auxiliares de ensino. Também pode ser desejável reunir os dados de diferentes departamentos dentro de uma escola separadamente.

Coletando mais informações

Informação adicional pode ser necessária de ser coletada pelo grupo coordenador antes que as prioridades possam ser finalizadas. Durante as consultas, questões terão sido identificadas que poderão ser clarificadas pela coleta adicional de informação. Por exemplo, pode ser que seja necessário analisar registros de frequência ou resultados de avaliações de estudantes de diferentes gêneros e grupos étnicos. A coleta da informação adicional poderá ter emergido durante o processo de consulta na medida em que um grupo tenha identificado questões que precisavam ser abordadas por outros grupos. Por exemplo, novos membros do Pessoal podem ter que ser especificamente perguntados sobre seu processo de 'aclimatação' à escola.

O Index em uso

'Ele empodera os pais, os estudantes e o Pessoal de

A coleta de informação adicional pode se misturar ao trabalho de desenvolvimento. Por exemplo, abordar as prioridades associadas com a dimensão C pode envolver professores e auxiliares de ensino a observarem a si mesmos e a refletirem sobre suas práticas a fim de terem idéias sobre como melhorar o ensino e a aprendizagem, o que por sua vez pode levar a uma maior colaboração e a melhorias no ensino.

Delineando uma lista de prioridades

Finalizar as prioridades não é apenas uma questão de incluir os assuntos mais comumente identificados durante a consulta. O grupo coordenador terá que se assegurar de que as opiniões de grupos com menos poder não se percam e que as vozes dos estudantes e pais/responsáveis em especial estejam refletidas na lista final. As prioridades nesta lista irão variar em escala, em termos de tempo e de recursos requeridos para implementá-las. Um misto de prioridades de curto e longo prazo deverá ser desenhado.

O Index em uso

'Ele nos conscientizou sobre as maneiras através das quais nos comunicamos e incluímos os pais de nossa escola.'

A estrutura de revisão contendo as dimensões e seções (figura 8) poderá ajudar a completar esta fase. Os membros do grupo deverão analisar as implicações das prioridades identificadas em uma dimensão para com o trabalho nas outras duas. O grupo precisará pensar cuidadosamente sobre se as prioridades representando cada uma das áreas foram identificadas. Muitas prioridades irão requerer a mobilização de recursos. As prioridades em algumas das seções do Index poderão ter sido identificadas em planos anteriores de desenvolvimento. Quando os membros do grupo coordenador tiverem desenvolvido suas propostas, eles deverão negociá-las com o Pessoal e os membros do Conselho Escola-Comunidade.

Figura 8: Resumindo as prioridades a serem desenvolvidas

Dimensão A – Criando CULTURAS inclusivas

Construindo a comunidade

Estabelecendo valores inclusivos

Dimensão B – Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Desenvolvendo uma escola para todos

Organizando apoio para a diversidade

Dimensão C – Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Orquestrando a aprendizagem

Mobilizando recursos

A figura 9 mostra alguns exemplos de prioridades identificadas pelas escolas que têm usado o Index.

Figura 9: Prioridades escolares identificadas durante o processo do Index

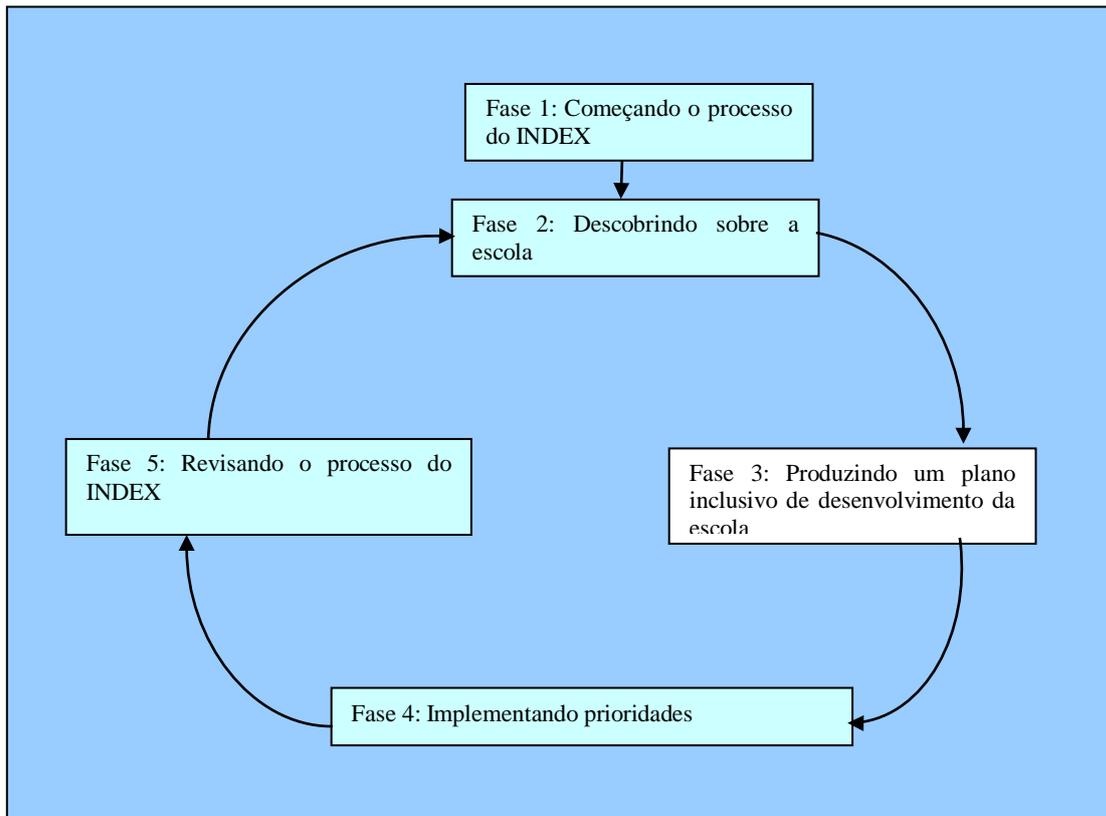
- Criar rituais de boas-vindas e de despedida a estudantes e professores novos ou de partida.
- Estabelecer atividades de capacitação para fazer as aulas mais voltadas para atender às diversidades;
- Estabelecer estruturas claras de gestão e de carreira para os assistentes de apoio à aprendizagem;
- Melhorar todos os aspectos de acesso à escola para os alunos com deficiências e adultos;
- Promover perspectivas positivas sobre diversidade étnica no ensino e nos murais da escola;
- Integrar todas as formas de apoio dentro da escola
- Organizar um treinamento colaborativo com os assistentes de apoio à aprendizagem e os professores;
- Desenvolver uma aprendizagem colaborativa entre os alunos;
- Rever a política anti-intimidação (anti-bullying) da escola;
- Melhorar o processo de introdução/recepção dos novos alunos à escola;
- Aumentar o envolvimento de alunos nos processos decisórios sobre as políticas da escola;
- Melhorar a comunicação entre a escola e os pais/responsáveis;
- Melhorar a reputação da escola entre as comunidades locais.

Construindo a partir do que há de melhor

“O Index nos deu muito apoio ao mostrar o que estávamos fazendo de bom e ao nos encorajar de que estávamos identificando as prioridades certas. Nós já havíamos criado um cargo geral de coordenador de inclusão, que combinava o inglês como uma língua adicional com a perspectiva de ‘necessidades educacionais especiais’. Nós havíamos mudado o nome da Unidade de Linguagem para ‘Recurso de Linguagem e Comunicação’ para significar seu apoio aos estudantes como um todo, e não separá-los. Nós havíamos planejado

treinamento para os professores assistentes e os supervisores do recreio. Mas o Index levantou outras questões que não havíamos identificado: relações empobrecidas entre os membros do Conselho Escola-Comunidade, problemas com deveres de casa, uma necessidade de envolver as comunidades locais e de desenvolver recursos a partir das comunidades e a inacessibilidade física de nosso prédio em estilo vitoriano. Fomos capazes de colocar estas questões dentro do plano de desenvolvimento do ano seguinte.’

fase 3



Produzindo um plano de desenvolvimento inclusivo da escola

Esta terceira fase do Index, que pode requerer uma série de encontros estreitamente focalizados, envolve a revisão do plano de desenvolvimento da escola pelos membros do time de planejamento do desenvolvimento da escola. A equipe terá que decidir até que ponto o plano será mudado à luz do trabalho com o Index. Ela colocará as prioridades dentro do plano de desenvolvimento da escola, conforme decididas com os membros da mesma ao final da fase 2.

Colocando o Index no plano de desenvolvimento da escola

O Index em uso

'O index é o nosso processo de auto-avaliação. Nosso próximo plano de desenvolvimento da escola será fortemente influenciado pelo processo do Index.'

Se as prioridades identificadas pelo grupo coordenador serão postas no plano de desenvolvimento da escola e implementadas, então, a partir deste ponto, o grupo coordenador precisará se tornar a equipe de planejamento do desenvolvimento da escola. A equipe terá que decidir se trabalhar com o Index é uma de um número de atividades dentro de seu plano de desenvolvimento ou se todo o plano estará formatado em torno da estrutura do Index.

Colocando prioridades no plano de desenvolvimento da escola

A equipe de planejamento de desenvolvimento da escola tem uma lista acordada de prioridades para desenvolvimento, desenvolvida na fase 2, que precisa ser integrada à estrutura de trabalho do plano de desenvolvimento da escola. Isto requer que cada prioridade seja analisada em detalhe, considerando implicações de capacitação pessoal, recursos e tempo. A responsabilidade geral pela

checagem sobre o progresso de cada prioridade deverá ser assumida por um membro da equipe de planejamento, mas as responsabilidades pelo trabalho de desenvolvimento precisarão ser amplamente compartilhadas, se for mesmo para o plano ser posto em prática. Critérios para avaliar a implementação das prioridades precisarão ser decididos. As questões do Index podem ser úteis, aqui, como base para tais critérios. Eles seriam extraídos dos indicadores que representem áreas de preocupação específica e podem ser suplementados pelas questões dos indicadores na mesma dimensão, ou em outra, que apóie o desenvolvimento na área escolhida.

As equipes deverão examinar as prioridades existentes no plano, considerar como elas contribuem para o desenvolvimento inclusivo da escola e fazer quaisquer adaptações necessárias. Por exemplo, as escolas podem precisar observar como ela está implementando prioridades que se originem da inspeção do Departamento de Educação. Às vezes pode ser difícil mudar uma prioridade de forma que isto leva a uma maior inclusão. Nas escolas que colocaram recursos extras na ajuda de alunos além do limite em metas específicas em testes ou exames, o Pessoal pode desejar considerar como se pode equalizar oportunidades para os alunos que não estejam obtendo este apoio extra.

Usando o Index para refletir sobre a prática um do outro

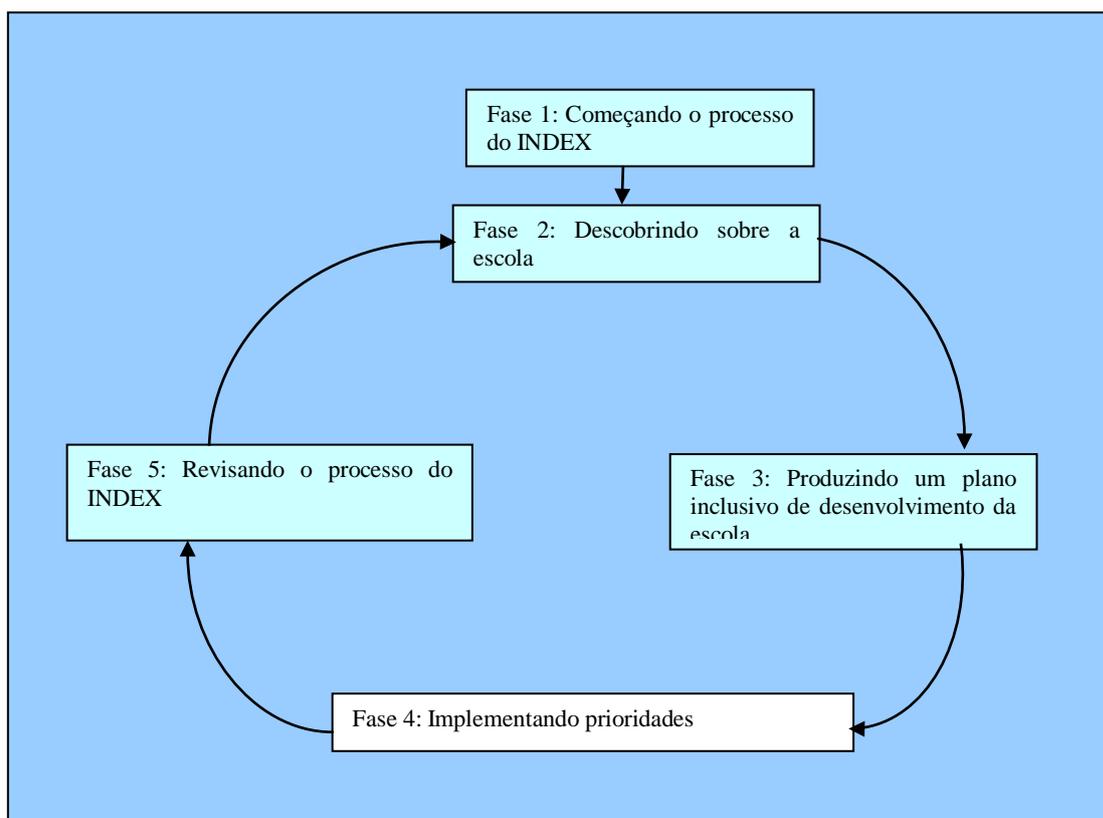
O grupo coordenador em uma escola primária fez uma pesquisa sobre as percepções dos alunos, Pessoal e pais/responsáveis. Após a análise desta informação concordou-se que eles deveriam concentrar-se no desenvolvimento de aspectos de prática de sala de aula, focalizando, em particular, nos seguintes indicadores:

- ☑ C.1.1: o ensino é planejado tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos.
- ☑ C.1.2.: a aulas encorajam a participação de todos os alunos.
- ☑ C.1.4: os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem.
- ☑ C.2.1: As diferenças entre os alunos são usadas como um recurso ao ensino e à aprendizagem.

Os professores foram encorajados a usar estes indicadores e suas questões para promover o planejamento de aulas durante aquele ano. No entanto, decidiu-se que algo mais específico seria necessário para estimular o desenvolvimento na prática. A

escola usou recursos extras que havia recebido para liberar os professores para trabalhar nas aulas uns dos outros, usando os quatro indicadores como base para um esquema de observação mútua. Eles registraram, nestas observações, aquilo que consideravam 'momentos de ouro'; exemplos de interações em sala de aula que ilustravam como os indicadores podiam ser postos em prática. Depois que todos os professores haviam sido envolvidos no processo, pares de colegas falavam sobre suas experiências. Um documento foi produzido, resumindo o que haviam aprendido, enfocando áreas como 'o uso das perguntas durante as aulas' e 'a resposta à interrupção'. Entretanto, o diretor comentou que foi difícil representar o que havia acontecido por escrito: 'Você tinha que estar lá para apreciar a riqueza de aprendizagem profissional que acontecia'. Através de suas experiências compartilhadas nas salas de aula, os professores foram estimulados a refletir sobre os estilos de ensino de cada um e a promover mudanças em suas próprias práticas.

fase 4



Implementando prioridades (continuamente)

Esta quarta parte do Index envolve implementar as prioridades. Isto pode requerer investigações contínuas sobre a escola e assim se tornar uma forma de pesquisa-ação. Os desenvolvimentos são apoiados através da colaboração, de uma boa comunicação e de um compromisso geral para com valores inclusivos. Os desenvolvimentos são avaliados com base nos critérios do plano de desenvolvimento da escola e registra-se o progresso a cada meio período letivo. Esta fase é constante.

Colocando prioridades em prática

O Index em uso

'Ele centrou nossos interesses e nos proveu um útil insight acerca de nossa recepção aos novatos.'

Alguns exemplos ilustram como as escolas podem apoiar o desenvolvimento. Em uma escola secundária, os professores decidiram que a coordenação do apoio seria uma prioridade. Expressava-se preocupação com as políticas de apoio em relação aos indicadores da seção 2 da dimensão B: Organizando o apoio à diversidade. Não havia um planejamento conjunto entre professores de apoio a comportamento, que visitavam a escola como itinerantes, os professores de apoio à aprendizagem e professores de apoio à aprendizagem do inglês como língua adicional, que ficavam baseados na escola. Os

professores decidiram examinar a situação atual na escola com detalhes, trabalhando juntos. Eles observaram as práticas de cada um durante 6 semanas e se encontraram para discutir suas observações e possibilidades de colaboração mais próxima. Eles decidiram falar com os alunos que haviam observado acerca de suas experiências de apoio a fim de melhor entender o apoio a partir das perspectivas dos alunos. Eles aprimoraram seus achados com uma reconsideração geral acerca das políticas de apoio dentro da escola, liderados pelo professor sênior responsável pelo desenvolvimento curricular.

No segundo exemplo, uma escola primária recebeu evidências tanto dos alunos quanto dos pais de que a intimidação (bullying) entre alunos era uma preocupação especial na escola. A equipe de planejamento da escola decidiu usar as questões do indicador B. 2.9 “As práticas de intimidação são minimizadas” para estruturar uma exploração aprofundada sobre as atitudes e experiências relativas a esse comportamento. Em particular, eles enfocaram os seguintes aspectos:

- Existe uma perspectiva compartilhada entre os profissionais da escola, os pais, os membros do CEC e os alunos, sobre o que sejam práticas de intimidação?
- A ameaça de interrupção de uma amizade é considerada uma intimidação?
- Há uma política clara sobre intimidação, acessível a todos os membros do CEC, da escola, alunos e pais e outros membros da comunidade que descreva em detalhes quais os comportamentos aceitáveis e os inaceitáveis na escola?
- Existe uma variedade de homens e mulheres disponíveis na escola, com quem meninos e meninas possam discutir problemas de intimidação e sentirem-se apoiados?
- Os alunos sabem a quem recorrer se forem vítimas de intimidação?
- Os alunos são envolvidos em estratégias para prevenir e minimizar as intimidações?
- Há registros claros sobre incidentes de intimidação ocorridos?
- Práticas de intimidação estão sendo reduzidas?

Tendo descoberto a extensão e a natureza das preocupações, a equipe de planejamento as abordou em uma variedade de maneiras. O trabalho de linguagem passou a incluir leitura, escrita e discussão sobre amizades. Eles estabeleceram um fórum em que os alunos poderiam contribuir com estratégias para prevenir e minimizar práticas de intimidação. Uma nova política anti-intimidação da escola foi produzida, numa linguagem acessível aos alunos, que foi amplamente divulgada. Um sistema claro de registro de ocorrências de intimidações ajudou a identificar padrões de comportamento em alguns alunos. Os membros da escola avaliaram as mudanças que haviam ocorrido através da repetição da pesquisa e da discussão, usando as questões do Index com acréscimos que incluíam o que eles acharam durante suas investigações.

Mantendo o desenvolvimento

O compromisso de todos os envolvidos deve ser mantido ao longo da fase de implementação. Isto pode significar o dispêndio de esforços consideráveis, na medida em que as crenças e valores fortemente arraigados das comunidades da escola são desafiados e a resistência surja. Ao colocar certas prioridades em prática o trabalho mais amplo de mudança da cultura da escola não deve ser ignorado. Atividades para criar uma cultura mais inclusiva podem ter que ser continuadas ao longo de vários anos. Mas, por sua vez, tais mudanças sustentarão o envolvimento dos membros da escola, dos membros do CEC, dos alunos e pais em promover mudanças detalhadas dentro da escola. Em uma escola colaboradora, o Pessoal poderá se basear nas experiências de cada um e prover apoio mútuo.

O Index em uso

‘O melhor tem sido ver a diferença que ele fez às crianças: elas se sentem valorizadas.’

Alguns membros da escola, alguns alunos e pais podem não concordar com um desenvolvimento em particular. A equipe de planejamento terá que encorajar os membros da escola a discutirem seus diferentes pontos de vista e podem precisar refinar os desenvolvimentos, de forma que eles se tornem relevantes a tantas pessoas na escola quanto possível.

A equipe de planejamento deverá se assegurar de que todos sejam mantidos informados sobre os progressos. Isto pode ser feito através de assembléias, reuniões, dias de Centro de estudo, boletins, conselhos estudantis, quadros de notícias e organizações comunitárias. Assim como prover informação, o grupo deverá ouvir as pessoas, particularmente aquelas que têm menos oportunidades para serem ouvidos.

Registrando os progressos

A pessoa da equipe de planejamento do desenvolvimento da escola, que tenha a responsabilidade geral por uma prioridade se certificará de que o progresso seja avaliado e registrado e que ajustes sejam feitos aos planos de desenvolvimento, após consultar a equipe e com os profissionais envolvidos. Isto pode envolver discussões com os profissionais da escola, os alunos, os membros do

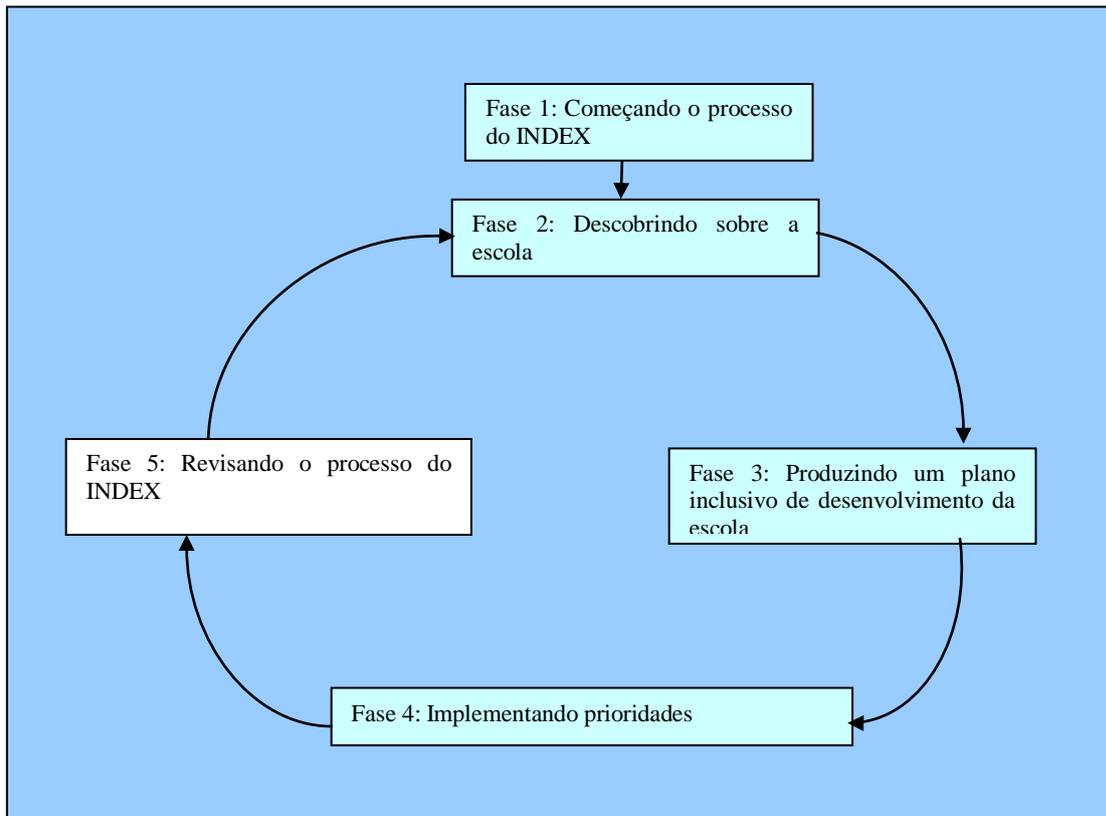
CEC, os pais, ou o exame de documentos, bem como observação de práticas. Um registro do progresso a cada meio-período acadêmico deverá ser mantido durante a implementação das prioridades, em relação aos critérios levantados no plano na fase 3. Este material poderá ser divulgado em um folhetim da escola.

CONSTRUINDO UMA FILOSOFIA INCLUSIVA

Esta escola tem 10 anos e fica num prédio atraente e bem conservado. Ela tem 480 alunos entre 9 e 13 anos. O distrito é economicamente pobre e 50% das crianças recebem alimentação gratuita na escola. A diretora é muito comprometida com princípios inclusivos, que ela relaciona à sua experiência de ter tido poliomielite quando criança. Seus pais lutaram para que ela fosse educada numa escola regular. Como ela diz: “As crianças têm o direito de estarem nas escolas regulares... As escolas deveriam se transformar para tornar isso possível.” A escola tem 6 crianças com problemas visuais, muito embora não seja designada formalmente como um centro especialista. Ela simplesmente desenvolveu uma reputação de ser receptiva a crianças com deficiências. A escola só excluiu uma criança em seus 10 anos de existência. Existem 5 assistentes de aprendizagem na escola, mas grandes esforços são feitos para que eles não se tornem “tomadores de conta” de certas crianças. O grupo coordenador do Index na escola teve uma ampla representação, incluindo pais/ responsáveis e membros do CEC. Havia 2 amigos críticos. O grupo escolheu integrar o Index ao processo de planejamento do desenvolvimento da escola, que já incluía todos os profissionais. Este processo envolveu uma série de encontros durante os quais coordenadores de cada assunto reportavam aos seus colegas sobre o que havia sido alcançado durante o ano. Quando a agenda passou a dizer respeito ao próximo ano, metas e compromissos orçamentários foram negociados. A diretora vê o Index como uma forma de estender a participação neste processo, bem como adotar uma ênfase na identificação e superação de

barreiras à aprendizagem e à participação. Questionários para alunos e professores foram levados a cabo. O coordenador de apoio à aprendizagem da escola tomou a liderança na análise das informações como parte de seu curso de pós-graduação. A escola identificou um número de prioridades para o desenvolvimento da inclusão. Eles queriam uma estratégia geral para “prover oportunidades curriculares para que todos os alunos fossem bem sucedidos”. Isto se tornou um dos principais objetivos do plano de desenvolvimento da escola para o próximo ano, envolvendo uma série de atividades de desenvolvimento (capacitação) dos profissionais da escola. Os alunos disseram que não se sentiam ouvidos pelos membros da escola e, ocasionalmente, por outros alunos. Um plano foi implementado para melhorar os canais existentes de comunicação, incluindo o fórum de alunos. Os professores envolveram os alunos em discussões lideradas que deveriam permanecer enfocadas e envolver a todos sem favorecer os amigos dos líderes. Planos foram desenvolvidos para assembleias da escola como um todo explorarem a inclusão. Questões incluíram: deficiência e incapacidade; xingamentos e intimidação; trabalho em equipe e cooperação; celebração da individualidade; questões de empatia e pena; o significado da comunidade, nacionalmente e internacionalmente; ajudando aos que necessitam. A diretora se referiu à assembleia sobre deficiência e incapacidade como a primeira vez em que ela havia reconhecido sua deficiência diretamente aos alunos e discutiu sobre ela com eles.

fase 5



Revisando o processo do Index (continuamente)

A equipe revê o progresso geral dos desenvolvimentos Ela considera qualquer progresso mais amplo na mudança de culturas, políticas e práticas. Ela discute modificações que precisam ser feitas ao processo do Index. Os indicadores e questões, adaptadas às escolas em particular, são usadas para revisar a extensão das mudanças dentro da escola e para formular novas prioridades para o plano de desenvolvimento da escola do ano seguinte.

Avaliando desenvolvimentos

Para avaliar o progresso geral dos desenvolvimentos, os membros da equipe de planejamento do desenvolvimento da escola precisarão reunir e revisar as evidências de progresso em cada área do plano de desenvolvimento. Eles deverão refletir sobre as mudanças à luz dos critérios de sucesso do plano e de como tais critérios tiveram que ser modificados à medida que novas questões emergiam. Eles deverão considerar como continuar o trabalho no ano seguinte.

O Index em uso

'O Departamento de Educação ficou satisfeito com o que viu e a maneira com que o lado inclusivo das coisas estava funcionando, de forma que valeu a pena.'

O desenvolvimento também será avaliado como resultado de uma revisão da escola usando as dimensões, os indicadores e as questões, na medida em que o novo ano de planejamento se inicie. Isto pode revelar qualquer alteração cultural que vá além de qualquer prioridade planejada em particular.

Revisando o trabalho com o Index

O trabalho com o processo do Index também requer avaliação. A equipe de planejamento do desenvolvimento da escola reavalia a forma com a qual usaram o Index e decide sobre como os materiais podem ser melhor utilizados para dar suporte ao desenvolvimento da escola em anos futuros. Eles avaliam o quanto o Index tem ajudado a escola a adotar um maior compromisso com formas inclusivas de se trabalhar.

O Index em uso

'A escola estava uma verdadeira bagunça o Index nos mostrou o caminho à frente.'

A equipe de planejamento precisará refletir sobre a composição do grupo coordenador do Index a suas relações com as estruturas de planejamento da escola. Ela avaliará o quão preparados estavam para suas tarefas; seus sucessos no compartilhamento de responsabilidades para com outros na escola com vistas a ampliar suas investigações e implementar prioridades e a maneira com que tais receberam apoio. O amigo crítico pode ser valioso neste processo crítica. No entanto, o sucesso deste tipo de auto-avaliação requer que todos os membros do grupo estejam dispostos a desafiar suas próprias práticas. A figura 10 contém questões que podem ajudar a equipe a revisar seu trabalho.

Figura 10 Revisando o trabalho com o Index

- O quão bem-sucedidos foram os trabalhos do grupo coordenador em termos do preparo para as tarefas, da composição do grupo, do compartilhamento dos trabalhos entre os membros e da devolução da responsabilidade pelo trabalho de desenvolvimento?
- Até que ponto tem havido uma mudança no compromisso para com formas mais inclusivas de se trabalhar na escola?
- Até que ponto os conceitos-chave do Index, tais como inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação, recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e apoio à diversidade, têm sido absorvidos pelo pensamento acerca das políticas e práticas da escola?
- Até que ponto o processo de consultas foi inclusivo, e quem mais pode contribuir com ele nos próximos anos?
- Até que ponto as dimensões, e seções do Index ajudaram a identificar prioridades ou detalhes de prioridades que possam ter sido negligenciados?
- Até que ponto o processo de trabalhar com o Index contribuiu para modos mais inclusivos de trabalho?
- Como as prioridades têm sido mantidas e como este processo pode ser aprimorado?

Continuando o processo do Index

O Index em uso

'Tornou-se parte do tecido.'

Neste estágio final do processo, que pode coincidir com o final de um ano de trabalho com o Index, a equipe de planejamento do desenvolvimento da escola revê as formas pelas quais o Index é coordenado. Em muitas escolas, a esta altura a maioria dos membros da escola estará familiarizada com o Index, mas seus processos deveriam ser explicados aos novatos quando entrarem para a escola, como parte de um programa de recepção. A revisão dos indicadores e questões como parte da revisão do progresso pode levar a outro exame da escola. A fase 5 se mescla a um retorno à fase 2 e à continuação do ciclo de planejamento da escola.

Provendo uma nova direção

Antes de usar o Index, a escola primária Hindbreak Primary estava sofrendo 'medidas especiais', sendo vista como tendo problemas entre o Pessoal e de disciplina. As relações dentro da escola entre membros do Conselho Comunidade-Escola e pais eram pobres. O diretor admitiu que o 'Pessoal assumia que sabia' o que os pais queriam. O Pessoal era 'solicitado a fazer coisas nas quais não acreditavam'. Os estudantes não conseguiam corresponder às expectativas de professores e seus rendimentos positivos eram ignorados. As relações entre pais, Pessoal e estudantes eram, em geral, pobres.

Um grupo coordenador do Index foi estabelecido, que incluiu membros do Conselho Comunidade-Escola, pais e Pessoal e foi temperado por um amigo crítico respeitado dentro da escola e pela autoridade educacional local. As consultas eram amplas, e os resultados foram 'bastante desafiadores'. Por exemplo, os pais registraram suas percepções sobre as atitudes do Pessoal em relação a seus filhos: 'Eles não ligam a mínima para eles', 'Eles têm os seus favoritos'.

O significado da boa comunicação foi reforçado desde cedo. O diretor iniciou enfocando a passagem de informação aos pais e membros do Conselho Comunidade-Escola e assumiu que professores e outros membros do Pessoal sabiam o que se passava. Reuniões regulares de Pessoal asseguraram que os professores e outros sabiam o que estava acontecendo mais ou menos ao mesmo tempo, de forma que as pessoas não se sentissem magoadas ou deixadas de fora. A comunicação com os pais foi melhorando quando se escreveu o material sobre a escola em inglês pleno e quando se convidou os pais para ocasiões em que o currículo e as lições de casa eram explicados de forma que eles pudessem se unir aos seus filhos em suas execuções.

Ir para a escola e deixá-la, ao final do dia, passaram a ser vistos como 'ritos de passagem'. Por exemplo, a manhã de recepção para as crianças que estavam iniciando naquela escola envolveu os pais, os professores, o presidente dos membros do Conselho Comunidade-Escola e o presidente da associação de pais e mestres. Começou com uma assembléia em que as crianças receberam um folder com a logo da escola. Ao final do ano, houve um churrasco para as crianças que estavam deixando a escola, com pais e membros do Conselho Comunidade-Escola convidados e com música ao vivo.

O Pessoal também introduziu maiores mudanças após as consultas:

- Dois dias de intercomunicação e CCTV na entrada em resposta às preocupações dos pais acerca da segurança.
- Fotos de todo o Pessoal na entrada.
- As crianças acumulavam um portfólio de seus melhores trabalhos à medida que progrediam, no curso do ano.
- Um boletim semanal da escola foi produzido pela 6ª. série do Clube de Informação e Tecnologia da Comunicação.
- O diretor se tornou mais acessível e visível no começo e no fim do dia.
- Tempo de circular foi introduzido, bem como uma anotação positiva em caso de bom comportamento e de bom trabalho.
- Sempre que necessário, dois professores assistentes tornavam mais fáceis os dias de crianças que estavam, tendo dificuldades em casa.

O Pessoal sentiu que o Index ajudou a colocar as crianças como foco central:

'Nós temos aquela foto da criança no centro, com todos os outros, os supervisores de lanche, os professores assistentes, o Pessoal da cozinha, os responsáveis, o pessoal da limpeza, todos em um círculo em volta da criança, todos com o seu quinhão a dizer. Tem a ver com a aprendizagem da criança e com termos altas expectativas, mas também tem a ver com a palavra da criança, não apenas se fazer para ela, mas ela fazendo as coisas também.'

Um Conselho escolar foi planejado e um 'clube do sorriso' com estudantes eleitos a quem se deu preparo para administrar conflitos e firmeza, de forma que poderiam apoiar outros estudantes que estivessem isolados.

O diretor sentiu que o uso do Index estava 'juntando a todos em um foco único': 'Ao mesmo tempo em que vejo os benefícios em todas as escolas, eu acho que para escolas que passaram por períodos de revolta e desajustamento, como esta aqui, ele provê mesmo um bom modo de seguir em frente'.

parte 3

Indicadores

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A. 1.1 – Todos se sentem bem-vindos

A.1.2 – Os alunos ajudam-se mutuamente

A.1.3 – Os profissionais colaboram entre si

A.1.4 – Os profissionais e os alunos se tratam com respeito

A.1.5 – Existe uma parceria entre os profissionais da escola e os pais/responsáveis

A.1.6 – Os profissionais e os gestores da escola trabalham bem juntos

A.1.7 – Todas as comunidades locais estão envolvidas com a escola

A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A. 2.1 – Existem expectativas altas para todos os alunos

A.2.2 – Os profissionais, os gestores, os alunos, pais/responsáveis da escola compartilham uma filosofia de inclusão

A.2.3 – Os alunos são valorizados igualmente

A.2.4 – Os profissionais e os alunos são tratados como seres humanos e como ocupantes de um “papel”

A.2.5 – Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola

A.2.6 – A escola se esforça para minimizar todas as formas de discriminação.

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

B. 1 – Desenvolvendo uma escola para todos

Indicador B. 1.1 – As promoções e indicações dos profissionais são justas

B.1.2 – Todo profissional novato é auxiliado a se adaptar à escola

B.1.3 – A escola procura admitir todos os alunos de área local

B.1.4 – A escola faz com que seu espaço físico seja acessível a todas as pessoas

B.1.5 – Todos os alunos novos são auxiliados a sentirem-se ajustados

B.1.6 – A escola organiza as turmas de forma que todos os alunos sejam valorizados

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B. 2.1 – Todas as formas de apoio são coordenadas

B.2.2 – As atividades de desenvolvimento dos profissionais ajudam a escola como um todo a responder à diversidade dos alunos

B.2.3 – Políticas de “necessidades especiais” são políticas de inclusão

B.2.4 – O Código de Prática de Necessidades Educacionais Especiais ⁴ é usado para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos

B.2.5 – O apoio àqueles aprendendo uma língua adicional é coordenado com o apoio à aprendizagem

B.2.6 – Políticas de apoio vocacional e comportamental estão ligadas ao desenvolvimento curricular e às políticas de apoio à aprendizagem

B.2.7 – Pressões por exclusão disciplinar têm diminuído

B.2.8 – Barreiras que impedem a frequência à escola têm diminuído

B.2.9 – Práticas de intimidação são minimizadas

DIMENSÃO C - Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C. 1.1 – O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos

C.1.2 – As aulas encorajam a participação de todos os estudantes

C.1.3 - As aulas desenvolvem uma compreensão sobre diferenças

C.1.4 – Os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem

C.1.5 – Os alunos aprendem colaborativamente

C.1.6 – As avaliações encorajam o sucesso de todos os alunos

C.1.7 – A disciplina em sala de aula baseia-se no respeito mútuo

C.1.8 – Os professores planejam, revisam e ensinam em parceria

C.1.9 – Os professores assistentes apóiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos

C.1.10 – O dever de casa contribui para a aprendizagem de todos

C.1.11– Todos os alunos participam das atividades fora de sala de aula

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C.2.1 – As diferenças entre alunos são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem

C.2.2 – Os conhecimentos especializados dos profissionais da escola são amplamente utilizados

C.2.3 – Os profissionais da escola desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação

C.2.4 – Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados como fonte

C. 2.5 – Os recursos da escola são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão

⁴ Departamento de Educação (2001)

Indicadores com respectivas questões

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A. 1.1 – Todos se sentem bem-vindos

- i) O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é amigável e receptivo?
- ii) A escola é receptiva a todos os alunos, incluindo alunos com impedimentos, oriundos de populações nômades, refugiados e asilados?
- iii) A escola é receptiva a todos os pais/responsáveis e outros membros de sua comunidade local?
- iv) Informações sobre a escola são acessíveis a todos, independentemente da língua materna ou de algum impedimento (ex: são oferecidas em Braille, são gravadas ou impressas em letras amplificadas sempre que necessário?)
- v) Existem intérpretes de língua de sinais ou de outras línguas maternas disponíveis quando necessário?
- vi) Na brochura da escola e nas informações dadas a quem procura emprego na escola está claro que responder à total diversidade dos alunos e suas bagagens fazem parte da rotina da escola?
- vii) O hall de entrada reflete todos os membros da comunidade escolar?
- viii) A escola celebra as culturas locais e as comunidades em sinais e em trabalhos expostos?
- ix) Existem rituais positivos para receber os alunos novos e o profissional novato e para marcar suas saídas?
- x) Os alunos se sentem donos de suas salas de aula, ou cuidam delas?
- xi) Os alunos, pais/responsáveis, os profissionais, os gestores e os membros da comunidade, todos se sentem donos da escola?

Questões adicionais-

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A.1.2 – Os alunos ajudam-se mutuamente

- i) Os alunos buscam e oferecem ajuda mútua quando necessário?
- ii) Os trabalhos em exposição na escola celebram o trabalho colaborativo entre os alunos e seus sucessos individuais?
- iii) Os alunos procuram os membros da escola quando eles ou alguém precisam de ajuda?
- iv) Encoraja-se ativamente o estabelecimento de amizades que ofereçam apoio?
- v) Os alunos compartilham ou disputam as amizades?
- vi) Os alunos evitam xingamentos discriminatórios relacionados à raça, ao sexo, às habilidades, ou a outros aspectos?
- vii) Os alunos entendem que graus diferenciados de conformidade às regras da escola podem ser esperados de diferentes alunos?
- viii) Os alunos valorizam o sucesso de outros cujos pontos de partida podem ser diferentes dos seus próprios?
- ix) Os alunos sentem que os desentendimentos entre eles são lidados com justiça e eficácia?
- x) Os alunos podem atuar como defensores de outros alunos que eles pensem terem sido tratados injustamente?

Questões adicionais -

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A.1.3 – Os profissionais colaboram entre si

- i) Os profissionais se tratam com respeito, independente de seus papéis na escola?
- ii) Os profissionais se tratam com respeito, independentemente de seu gênero?
- iii) Os profissionais se tratam com respeito, independentemente de sua origem étnica?
- iv) Todos os profissionais da escola são convidados para as reuniões da escola?
- v) Todos os profissionais comparecem às reuniões?
- vi) Há uma ampla participação nas reuniões?
- vii) Todos os professores e assistentes de classe são envolvidos no planejamento e revisão curriculares?
- viii) O trabalho em equipe entre os profissionais da escola serve de modelo para a colaboração entre os alunos?
- ix) Os profissionais da escola sabem a quem se dirigir em casos de problemas?
- x) Os profissionais da escola se sentem à vontade para discutir problemas em seu trabalho?
- xi) Os profissionais de apoio da escola são encorajados a estar ativamente envolvidos na vida da escola?
- xii) Todo profissional da escola é envolvido em delinear prioridades para o desenvolvimento da escola?
- xiii) Todo profissional da escola se sente co-autor do plano de desenvolvimento da escola?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A.1.5 – Existe uma parceria entre os profissionais da escola e os pais/responsáveis

- i) Os pais/responsáveis e os profissionais se respeitam?
- ii) Os pais/responsáveis sentem que há uma boa comunicação com os profissionais?
- iii) Todos os pais/responsáveis estão bem informados sobre as políticas e práticas da escola?
- iv) Os pais/responsáveis estão cômnicos das prioridades do plano de desenvolvimento da escola?
- v) Os pais/responsáveis têm a oportunidade de se envolverem nas decisões tomadas sobre a escola?
- vi) Os medos que alguns pais/responsáveis têm de se reunir com professores são reconhecidos e atitudes são tomadas no sentido de superá-los?
- vii) Existe uma variedade de oportunidades para que pais/responsáveis se tornem envolvidos com a escola?
- viii) Existe uma variedade de ocasiões em que pais/responsáveis possam discutir os progressos e as preocupações a respeito de seus filhos?
- ix) As diferentes contribuições que os pais/responsáveis podem oferecer à escola são igualmente valorizadas?
- x) Os profissionais da escola valorizam o conhecimento que os pais/responsáveis têm sobre suas crianças?
- xi) Os profissionais encorajam o envolvimento de todos os pais/responsáveis com a aprendizagem de suas crianças?
- xii) Os pais/responsáveis têm clareza sobre o que podem fazer para apoiar a aprendizagem de suas crianças em casa?
- xiii) Todos os pais/responsáveis sentem que seus filhos são valorizados pela escola?
- xiv) Todos os pais/responsáveis sentem que suas preocupações são levadas a sério pela escola?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A.1.6 – Os profissionais da escola e os membros do Conselho Escola-Comunidade trabalham bem juntos

- i) Os profissionais compreendem os papéis e as responsabilidades dos gestores?
- ii) Os gestores entendem a estrutura organizacional da escola e as responsabilidades dos profissionais?
- iii) Os membros do CEC são bem-vindos a contribuírem com o trabalho da escola a qualquer tempo?
- iv) As habilidades e os conhecimentos dos membros do CEC são valorizados?
- v) A composição do Conselho Escola-Comunidade reflete a comunidade local da escola?
- vi) Os membros do CEC são inteiramente informados sobre as políticas da escola?
- vii) Os membros do CEC e os profissionais concordam acerca do que os primeiros podem fazer para contribuir com a escola?
- viii) Os membros do CEC sentem que suas contribuições são valorizadas independentemente de seu status?
- ix) Os membros do CEC compartilham o treinamento em serviço com os profissionais?
- x) Os profissionais e membros do CEC compartilham uma perspectiva sobre alunos categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”?
- xi) Os profissionais da escola e os membros do CEC compartilham uma visão sobre a identificação de alunos que experimentam dificuldades e a forma com que o apoio a eles deveria ser providenciado?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A. 2.1 – Existem expectativas altas para todos os alunos

- i) Cada aluno sente que frequenta uma escola em que os melhores resultados sejam possíveis?
- ii) Todos os alunos são encorajados a ter altas expectativas sobre sua própria aprendizagem?
- iii) Todos os alunos são tratados como se não houvesse limites para o seu sucesso?
- iv) Os profissionais evitam ver os alunos como tendo uma habilidade fixa, com base no seu rendimento acadêmico atual?
- v) Os alunos participam de provas públicas quando estão prontos ou quando atingem uma certa idade?
- vi) Todos os alunos são encorajados a orgulharem-se de seus próprios sucessos?
- vii) Todos os alunos são encorajados a valorizarem o sucesso de outros?
- viii) Os profissionais tentam amenizar as visões negativas de alunos que são carinhosos e entusiasmados ou que se saem bem nas lições?
- ix) Os profissionais tentam amenizar as visões negativas dos alunos que têm dificuldades nas lições?
- x) Os profissionais tentam amenizar o uso de rótulos pejorativos relativos a um baixo rendimento?
- xi) Há tentativas de se abordar o medo de fracasso de certos alunos?
- xii) Os profissionais evitam ligar o desempenho potencial de um aluno com um irmão ou outro aluno de sua área local?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A.2.2 – Os profissionais da escola, os membros do CEC, os alunos, pais/responsáveis compartilham uma filosofia de inclusão

- i) A construção de uma comunidade de apoio é vista como tão importante quanto a promoção do rendimento acadêmico?
- ii) O desenvolvimento da colaboração é visto como sendo tão importante quanto encorajar a independência?
- iii) Há uma ênfase em celebrar as diferenças, ao invés de se conformar com uma única “normalidade”?
- iv) A diversidade é vista como uma rica fonte de apoio à aprendizagem, ao invés de ser vista como um problema?
- v) Há uma resolução compartilhada no sentido de minimizar as desigualdades de oportunidades na escola?
- vi) Os profissionais compartilham o desejo de aceitar alunos das comunidades locais, independente de suas origens, de seus rendimentos ou de suas capacidades?
- vii) As atitudes acerca dos limites à inclusão, por exemplo relativa a estudantes com impedimentos, são desafiadas?
- viii) Existe uma compreensão compartilhada de que a inclusão tem a ver com o aumento do acesso à e da participação na escola?
- ix) A exclusão é entendida como um processo que começa nas salas de professores, salas de aula e nos pátios e que pode culminar na separação da criança da escola?
- x) Todos os membros da escola assumem responsabilidade por tornar a escola mais inclusiva?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A.2.4 – Os profissionais e os alunos da escola tratam-se como seres humanos e como ocupantes de um “papel”

- i) Cada aluno é bem conhecido por algum membro da escola?
- ii) Os alunos sentem que os professores gostam deles?
- iii) Todos os membros da escola são encarados tanto como aprendizes quanto como educadores?
- iv) Os profissionais da escola se sentem valorizados e apoiados?
- v) Os eventos significativos, tais como aniversários, mortes e doenças, são devidamente reconhecidos?
- vi) Reconhece-se que cada um, e não apenas os membros de uma “minorias étnica”, tem uma cultura ou suas culturas?
- vii) Os alunos (e profissionais) podem ser apoiados ao reconhecerem que estão magoados, deprimidos ou zangados num dado dia?
- viii) Aceita-se que o profissional possa expressar seus sentimentos negativos pessoais sobre os alunos em situações privadas como uma forma de superar esses sentimentos?
- ix) Os profissionais evitam rotular negativamente certos alunos?
- x) As facilidades básicas como banheiros, chuveiros e armários são mantidas em boas condições?
- xi) Os desejos de privacidade dos alunos são respeitados quanto ao arranjo de chuveiros ou de atividades de natação?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

Seção A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A.2.5 – Os profissionais da escola procuram remover todas as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola

- i) Os profissionais compreendem que podem fazer a diferença no que tange às barreiras à aprendizagem e à participação experimentadas pelos alunos?
- ii) As dificuldades na aprendizagem são entendidas como sendo originadas de uma interação entre alunos e o ambiente de ensino-aprendizagem?
- iii) O ambiente de ensino-aprendizagem é entendido como incluindo as relações entre alunos e profissionais da escola, o estabelecimento físico, as culturas, políticas, o currículo e os métodos de ensino?
- iv) Os profissionais evitam ver as barreiras à aprendizagem e à participação como sendo produzidas por defeitos ou impedimentos dos alunos?
- v) Os profissionais da escola e os alunos entendem que as políticas e práticas devem refletir a diversidade de estudantes dentro da escola?
- vi) As barreiras que se originam da diferença entre a escola e da cultura de origem do aluno são reconhecidas e minimizadas?
- vii) Compreende-se que qualquer um pode experimentar barreiras à aprendizagem e à participação?
- viii) Os profissionais evitam rotular os alunos com base em noções de deficiência? (ex: chamar de “retardado”)
- ix) Há uma compreensão de como a categorização de alguns alunos como tendo “necessidades educacionais especiais” pode levar à sua desvalorização e à separação deles de outros alunos da escola regular?
- x) Os profissionais evitam fazer um contraste entre alunos regulares e “alunos com necessidades especiais”?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A.2.6 – A escola se esforça para minimizar todas as formas de discriminação.

- i) Reconhece-se a existência de discriminação institucional e a necessidade de minimizá-la em todas as suas formas?
- ii) Os profissionais e os alunos entendem a relação entre a origem da discriminação quando a intolerância à diferença?
- iii) Presta-se atenção às pressões excludentes para com os alunos de minorias étnicas e a maneira com que a intolerância à diferença pode ser interpretada como racismo?
- iv) Reconhece-se que todas as culturas e religiões abrangem uma variedade de perspectivas e graus de observância?
- v) Os profissionais evitam papéis estereotipados para alunos durante as produções da escola (por ex., de acordo com o tipo de cabelo ou a cor da pele)?
- vi) Respeita-se professores e alunos, independentemente de suas idades?
- vii) As culturas da escola apóiam igualmente meninos e meninas?
- viii) Os profissionais evitam a estereotipia por gênero quando se cria expectativas de sucesso, quando se pensa no futuro dos alunos ou ao escolher aqueles que ajudarão nas tarefas, tais como apoio técnico ou buscar refrescos?
- ix) Os profissionais da escola evitam valorizar os interesses da classe média em detrimento dos das classes desfavorecidas?
- x) As pessoas homossexuais são valorizadas pela escola como parte da diversidade humana?
- xi) Os profissionais entendem que a deficiência é criada quando as pessoas com impedimentos se deparam com atitudes negativas e barreiras institucionais?
- xii) As visões estereotipadas sobre a perfeição do corpo são desafiadas?
- xiii) Os profissionais reconhecem a contribuição limitada que o conhecimento sobre as deficiências traz para o planejamento da educação dos alunos?
- xiv) Os profissionais da escola tentam minimizar as atitudes estereotipadas em relação a pessoas com deficiências quando elas são vistas, por exemplo, como objetos de pena ou batalhadores heróicos que lutam contra as adversidades?
- xv) A exclusão de alunos com deficiências severas é entendida como refletindo as limitações de atitudes e de políticas, mais do que como dificuldades práticas?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 1 – Desenvolvendo a escola para todos

Indicador B.1.6 – A escola organiza as turmas de forma que todos os alunos sejam valorizados.

- i) As turmas são tratadas com justiça quanto ao uso das facilidades, a localização das salas de aula, a alocação dos docentes e dos auxiliares?
- ii) Os profissionais da escola levam em consideração oportunidades para que os estudantes ensinem e aprendam entre si em grupos variados? No planejamento das turmas, presta-se atenção às amizades e à presença de outros que falem a mesma língua?
- iii) Tenta-se evitar a organização da turma por níveis de desempenho ou de incapacidade?
- iv) Nos casos em que tal não aconteça, existem medidas para prevenir efeitos negativos, tais como baixa auto-estima, nos grupos mais “incapazes”?
- v) Ainda nesses casos, arranjos são feitos no sentido de dar oportunidades iguais aos alunos para se moverem entre os grupos?
- vi) A organização dos grupos de alunos nas turmas é alterada de vez em quando de forma a promover uma coesão social entre meninos e meninas e a variedade de grupos étnicos na escola?
- vii) A organização dos grupos de alunos nas turmas é alterada de modo a melhorar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes?
- viii) As escolas estão conscientes dos requerimentos legais para educar juntos os alunos que experimentam e os que não experimentam dificuldades na aprendizagem?
- ix) Nos casos em que haja um grande desequilíbrio entre meninos e meninas na matrícula de um dado ano, as escolas consideram o estabelecimento de turmas de apenas um gênero?
- x) As escolas evitam identificar e agrupar um número desproporcional de meninos como tendo baixo desempenho ou como precisando de um currículo alternativo?
- xi) As escolas evitam restringir o currículo (por exemplo, omitindo uma língua estrangeira) para estudantes que recebem apoio adicional em letramento?
- xii) Sempre que há escolhas, permite-se que todos os alunos tenham escolhas reais?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B. 2.1 – Todas as formas de apoio são coordenadas

- i) Todas as políticas de apoio são coordenadas em uma estratégia para aumentar a capacidade da escola em responder às diversidades?
- ii) A coordenação do apoio recebe importância prioritária na escola e é feita por um membro sênior dentre os profissionais?
- iii) As políticas de apoio são voltadas para prevenir barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos?
- iv) Existe uma política inclusiva de apoio em geral, que seja clara a todos os membros da escola?
- v) A política de apoio é clara para aqueles de fora que trabalham apoiando a aprendizagem na escola?
- vi) Existe um planejamento claro sobre o modo com que os serviços externos de apoio podem contribuir para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão?
- vii) Os profissionais estão conscientes de todos os serviços de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e da participação na escola?
- viii) Existe coordenação de todas as iniciativas, tais como escolas saudáveis ou aquelas que almejam alunos com alto desempenho, de forma que elas apoiem o desenvolvimento inclusivo da escola?
- ix) Aqueles que oferecem apoio são convidados a coordenar esforços com outras iniciativas que possam se justapor às suas?
- x) As políticas de apoio são orientadas pelo que seja melhor para os alunos, ao invés do que seja melhor para a manutenção dos territórios profissionais?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.2 – As atividades de capacitação dos membros da escola ajudam-nos a responder à diversidade dos alunos

- i) Todas as atividades de desenvolvimento curricular abordam a participação dos estudantes que difiram em origem, experiência, desempenho ou deficiência?
- ii) Todas as atividades de desenvolvimento curricular abordam a redução de barreiras à aprendizagem e à participação?
- iii) As atividades de aprimoramento e capacitação da escola apóiam os profissionais a trabalharem efetivamente juntos em sala de aula?
- iv) O ensino colaborativo seguido de uma reflexão compartilhada é usado como apoio aos professores para que respondam à diversidade dos alunos?
- v) O corpo docente observa outras aulas a fim de refletir sobre a perspectiva dos alunos?
- vi) O corpo docente recebe treinamento sobre como desenvolver e administrar atividades de aprendizagem que envolvem colaboração?
- vii) Existem oportunidades compartilhadas para que professores e auxiliares desenvolvam uma colaboração mais efetiva?
- viii) Existem oportunidades para que os membros da escola e os alunos aprendam sobre tutoria por pares?
- ix) O corpo docente e de apoio aprendem sobre tecnologias de apoio à aprendizagem (tais como câmeras, vídeos, retro-projetores, gravadores, computadores/internet)?
- x) Os membros da escola exploram formas de reduzir a desafeição (rejeição de alunos) através do aumento do engajamento dos alunos no currículo?
- xi) A educação equânime de deficientes é provida por todos os profissionais da escola?
- xii) Todos os membros da escola aprendem a minimizar práticas de intimidação, incluindo aquelas referentes a racismo, machismo e homofobia?
- xiii) Os membros da escola e membros do CEC se responsabilizam por examinar suas próprias necessidades de aprendizagem?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.3 – Políticas de “necessidades educacionais especiais” são políticas de inclusão.

- i) Tenta-se minimizar a categorização de alunos como tendo “necessidades educacionais especiais”?
- ii) A escola evita a categorização desproporcional de meninos como tendo “necessidades educacionais especiais”?
- iii) A escola evita a categorização desproporcional de grupos étnicos em particular como tendo “necessidades educacionais especiais”?
- iv) A escola chama o seu coordenador de apoio: um coordenador de apoio à aprendizagem, um coordenador de desenvolvimento de apoio, ou um coordenador de inclusão, ao invés de chamá-lo “coordenador de necessidades especiais”?
- v) Os alunos categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais” são vistos como indivíduos que têm interesses, conhecimentos e habilidades diferentes, ao invés de serem vistos como parte de um grupo homogêneo?
- vi) As tentativas para remover as barreiras à aprendizagem e à participação de um aluno são vistas como oportunidades para melhorar as experiências de sala de aula de todos os alunos?
- vii) O apoio é visto como um direito àqueles alunos que dele precisam, ao invés de ser visto como uma provisão extra à sua educação?
- viii) Os detalhes sobre direitos ao apoio são tornados públicos aos alunos e pais/responsáveis e inclusos no material de divulgação da escola?
- ix) Sempre que possível, o apoio é providenciado sem recorrer a procedimentos formais de avaliação e testagem?
- x) As políticas de “necessidades especiais” almejam aumentar a aprendizagem e a participação e minimizar a exclusão?
- xi) Tenta-se minimizar a retirada de alunos para apoio fora de suas aulas regulares?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.4 – A legislação referente a portadores de necessidades especiais é usada para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

- i) O uso da legislação sobre portadores de necessidades especiais é coordenado com o uso da legislação educacional derivada da área de Direitos das pessoas com deficiência?
- ii) O uso de ambas as legislações é integrado dentro de uma política geral de inclusão dentro da escola?
- iii) A legislação para portadores de necessidades especiais é vista primariamente em referência à provisão de apoio, ao invés de ser vista como forma de testagem e categorização?
- iv) O apoio ao ensino para a diversidade é visto como uma alternativa à rotulação e à provisão de ao apoio individual?
- v) Os serviços externos de apoio contribuem para o planejamento do ensino e da aprendizagem de forma que as barreiras à aprendizagem sejam reduzidas?
- vi) Os planos individuais de educação se referem a garantir acesso e apoio à participação dentro de um currículo comum?
- vii) Os planos individuais de educação para alguns alunos melhoram os arranjos de ensino e aprendizagem para todos os alunos?
- viii) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” se baseiam nas forças dos alunos e nas suas possibilidades de desenvolvimento, ao invés de se concentrarem na identificação de deficiências?
- ix) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam as mudanças nos arranjos de ensino e aprendizagem requeridos para maximizar a aprendizagem?
- x) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam as mudanças nos arranjos de ensino e aprendizagem requeridos para maximizar a participação no currículo regular e o engajamento com outros alunos?
- xi) Os diagnósticos de “necessidade educacional especial” especificam o apoio necessário para maximizar a participação no currículo regular e nas comunidades?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.5 – O apoio àqueles aprendendo português como uma língua adicional é coordenado com o apoio à aprendizagem.

- i) O apoio para aqueles que aprendem uma língua adicional é visto como responsabilidade de todos os profissionais da escola?
- ii) O apoio a esses estudantes ajuda a reduzir barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes?
- iii) O apoio focaliza a superação das barreiras à aprendizagem e à participação, ao invés de fazer uma distinção entre 'ter uma dificuldade na língua adicional' e 'ter uma dificuldade de aprendizagem'?
- iv) As expectativas de alto desempenho são mantidas para todos os alunos que aprendem ou que aprenderam português como uma língua adicional?
- v) Os intérpretes de LIBRAS ou de outras línguas maternas são disponíveis para apoiar a todos que precisem deles?
- vi) O efeito de mudar de país e cultura é reconhecido como uma possível barreira à aprendizagem e à participação?
- vii) Há disponibilidade de ensino e apoio por parte de pessoas que compartilham as mesmas bagagens culturais dos alunos?
- viii) O apoio para esses alunos envolve a abordagem de barreiras à aprendizagem em todos os aspectos do ensino, do currículo e da organização da escola?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.6 – Políticas de apoio vocacional e comportamental estão ligadas ao desenvolvimento curricular e às políticas de apoio à aprendizagem

- i) O objetivo de aumentar a aprendizagem e a participação dos alunos é visto como o objetivo central de todo corpo técnico de apoio comportamental e vocacional?
- ii) As dificuldades de comportamento são relacionadas a estratégias para melhorar as experiências em sala de aula e no pátio?
- iii) O apoio comportamental envolve reflexão sobre formas de melhorar o ensino e a aprendizagem para todos os alunos?
- iv) O apoio comportamental aborda barreiras à aprendizagem e à participação nas culturas, políticas e práticas da escola?
- v) Oferece-se oportunidades a todos os professores e auxiliares para que aprendam como reduzir a desafeição e interrupção dos alunos?
- vi) A escola tenta melhorar os sentimentos de valia daqueles que têm baixa auto-estima?
- vii) O conhecimento de pais/responsáveis é utilizado para reduzir a desafeição e interrupção desses alunos?
- viii) Os alunos contribuem para reduzir sua própria desafeição e interrupção, bem como a de outros na escola?
- ix) O apoio dado às crianças sob custódia estatal encoraja seu desempenho educacional?
- x) O apoio dado às crianças sob custódia estatal encoraja a continuidade de sua aprendizagem?
- xi) O apoio dado às crianças sob custódia estatal encoraja fortes ligações entre a escola e os responsáveis?
- xii) As políticas de apoio vocacional e comportamental abordam o bem-estar dos alunos que são secretamente importunados?
- xiii) A escola aborda a origem do desafeto em garotos de modo que a masculinidade seja considerada dentro e fora da escola?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B.2.7 – Pressões em favor da exclusão disciplinar têm diminuído

- i) A exclusão disciplinar é vista como um processo que pode ser interrompido com o apoio e intervenção nos arranjos de ensino e aprendizagem?
- ii) Existem reuniões envolvendo os membros da escola, os alunos, os pais/responsáveis e outros, no sentido de lidar flexivelmente com os problemas antes que eles aumentem?
- iii) As relações entre desvalorização dos alunos, desafeição, perturbação e exclusão disciplinar são reconhecidas?
- iv) A escola evita criar “bolsões” de desafetos em turmas desvalorizadas?
- v) A escola aborda sentimentos de desvalorização quando eles surgem em grupos étnicos minoritários ou em grupos de classes sociais?
- vi) A escola procura reduzir os conflitos entre grupos de classes sociais ou étnicos?
- vii) As respostas a preocupações com o comportamento dos alunos são sempre ligadas à educação e reabilitação, ao invés de o serem a retaliação?
- viii) Os alunos, ou outros vistos como tendo ofendido a comunidade escolar, são tratados com perdão?
- ix) Existem planos claros, positivos, para reintroduzir alunos que tenham sido excluídos por motivos disciplinares?
- x) Existe uma política para minimizar todas as formas de exclusão disciplinar, sejam temporárias ou permanentes, formais ou informais?
- xi) O objetivo de reduzir as exclusões temporárias, permanentes, formais ou informais é compartilhado por todos os membros da escola?
- xii) Mantêm-se registros claros sobre exclusões disciplinares formais e informais?
- xiii) Provêm-se relatórios regulares sobre exclusões disciplinares aos membros do CEC?
- xiv) As exclusões disciplinares formais e informais têm sido reduzidas?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção B. 2 – Organizando apoio à diversidade

Indicador B.2.8 – Barreiras que impedem a frequência à escola têm diminuído

- i) Todas as barreiras à frequência são exploradas nas culturas, políticas e práticas da escola e nas atitudes e famílias das crianças e jovens?
- ii) A escola evita usar a ausência não autorizada como motivo de exclusão disciplinar?
- iii) A ausência não autorizada de estudantes é tratada com equidade, independentemente do seu gênero ou de sua origem?
- iv) As relações entre ausência não autorizada, intimidações e falta de apoio dos amigos são reconhecidas?
- v) A escola responde à gravidez de alunas de forma acalentadora e não discriminatória contra as meninas?
- vi) A escola apóia ativamente o retorno de alunos que sofreram perdas, uma doença crônica ou uma ausência prolongada?
- vii) Existem regras claras sobre ausência prolongada para visitar um país de origem, que tenha sido negociada com a comunidade escolar?
- viii) Existem diretrizes para integrar às lições as experiências daqueles que tiveram um afastamento prolongado?
- ix) Existe um plano para melhorar a cooperação entre os membros da escola e os pais/responsáveis no tocante à ausência da escola?
- x) Existe uma estratégia coordenada entre a escola e outras agências?
- xi) Existe um sistema eficiente que relate as ausências e descubra suas razões?
- xii) Existe um registro de ausências das aulas?
- xiii) A ausência de certas aulas é vista como um motivo para explorar as relações com os professores e o que eles ensinam?
- xiv) Os números que a escola coleta refletem apuradamente uma “real” ausência não autorizada?
- xv) A ausência não autorizada dos alunos tem diminuído?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção B. 2 – Organizando apoio à diversidade

Indicador B.2.9 – As práticas de intimidação (Bullying) têm diminuído

- i) Existe uma visão compartilhada entre os membros da escola, pais/responsáveis, gestores e alunos, sobre o que são práticas de intimidação?
- ii) As intimidações são vistas como um aspecto que potencialmente acompanha todas as relações de poder?
- iii) As intimidações são vistas como estando ligadas à violência verbal, emocional e também física?
- iv) A ameaça de perda de uma amizade também é considerada um tipo de intimidação?
- v) As intimidações são vistas como potencialmente acontecendo entre os membros da escola entre si, entre eles e alunos, entre eles e os pais/responsáveis, e entre os alunos?
- vi) Os comentários e comportamentos racistas, machistas, contra homossexuais e deficientes são vistos como aspectos de intimidação?
- vii) Existe uma política clara sobre práticas de intimidação que delineie em detalhes os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na escola?
- viii) A linguagem da política é compreendida pelos membros da escola, por estudantes e pais/responsáveis?
- ix) Existe uma variedade de homens e mulheres disponíveis, com quem meninos e meninas possam discutir problemas de intimidação e sentirem-se apoiados?
- x) Os alunos sabem a quem recorrer em caso de experimentarem intimidações?
- xi) Existem pessoas dentro e fora da escola a quem os profissionais da escola possam recorrer em caso de sofrerem intimidação?
- xii) Os alunos são envolvidos nas estratégias para prevenir e minimizar as práticas de intimidação?
- xiii) Mantêm-se registros claros sobre incidências de intimidação?
- xiv) As intimidações têm-se reduzido?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C. 1.1 – O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos

- i) O ensino é planejado para apoiar a aprendizagem, ao invés de simplesmente “passar conteúdo”?
- ii) Os materiais curriculares refletem as origens, experiências e interesses de todos os alunos?
- iii) As aulas se iniciam a partir de uma experiência compartilhada que possa ser desenvolvida em uma variedade de maneiras?
- iv) As aulas refletem uma variedade de interesses tanto para meninos quanto para meninas?
- v) As aulas estendem a aprendizagem a todos os alunos?
- vi) As aulas encorajam uma visão da aprendizagem como sendo contínua, ao invés de sendo completada com tarefas pontuais?
- vii) Matérias diferentes podem ser aprendidas de diferentes maneiras, por exemplo, alfabetização intensiva ou cursos de língua estrangeira?
- viii) Há intérpretes disponíveis para alunos surdos ou outros para quem o Português seja uma língua adicional?
- ix) O planejamento se baseia nas barreiras à aprendizagem e à participação de certos alunos e tenta minimizá-las?
- x) Os professores pensam em modos de reduzir a necessidade de apoio individual dos estudantes?
- xi) As aulas envolvem trabalhos a serem feitos individualmente, em pares, em grupos e pela turma como um todo?
- xii) Existe uma variedade de atividades, incluindo discussão, apresentação oral, escrita, desenho, solução de problemas, uso da biblioteca, materiais áudios-visuais, tarefas práticas e tecnologia de informação?
- xiii) Os estudantes podem participar, por exemplo, nas aulas de educação física ou de ciências usando roupas apropriadas às suas crenças religiosas?
- xiv) O currículo é adaptado para alunos que se preocupam com sua participação em aulas como música ou arte por conta de suas crenças religiosas?
- xv) Se necessário, as aulas são adaptadas para que alunos com impedimentos sensoriais ou físicos possam desenvolver suas habilidades e conhecimento através da educação física ou aulas práticas sobre luz e sons em ciências ou em física?
- xvi) O corpo docente compreende o tempo adicional requerido por alguns alunos com impedimentos para usarem equipamentos em trabalhos práticos?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.2 – As aulas encorajam a participação de todos os alunos

- i) Os professores se responsabilizam pela aprendizagem de todos os alunos em suas aulas?
- ii) Tenta-se entender o ensino e o apoio a partir do ponto de vista dos estudantes?
- iii) As aulas são construídas a partir das diferenças de conhecimento e experiências dos estudantes?
- iv) As aulas estão atentas aos aspectos emocionais e intelectuais da aprendizagem?
- v) As aulas passam um sentimento de alegria para com a aprendizagem?
- vi) A língua falada e escrita é disponibilizada a todos os alunos?
- vii) O vocabulário técnico é explicado e praticado durante as aulas? Os alunos podem registrar seus trabalhos de modos variados, usando desenhos, fotografias e fitas gravadas, além do trabalho escrito?
- viii) As aulas se baseiam nas experiências lingüísticas e de alfabetização dos alunos quando não estão na escola?
- ix) As aulas encorajam o diálogo entre o Pessoal e estudantes, assim como entre os próprios estudantes?
- x) As aulas encorajam o desenvolvimento de uma linguagem pensar e falar
- xi) Existem oportunidades para que os alunos que aprendem inglês como uma língua adicional falem e escrevam em sua língua materna?
- xii) Os alunos que aprendem uma língua adicional são encorajados a desenvolver habilidades de tradução da língua materna para a outra?
- xiii) A presença de outros adultos na sala de aula é usada para se refletir sobre como o currículo e as abordagens de ensino podem ser usados para aprimorar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes?
- xiv) O Pessoal reconhece o esforço físico requerido para completar tarefas que alguns alunos com impedimentos físicos ou doenças crônicas têm, e o cansaço em que tal esforço resulta?
- xv) Os membros da escola reconhecem o esforço mental envolvido na leitura labial e no uso de equipamentos de apoio à visão?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.4 – Os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem

- i) Os alunos são encorajados a se responsabilizarem por sua própria aprendizagem?
- ii) Os professores explicam o objetivo de uma aula ou de um conjunto de aulas?
- iii) O ambiente da sala de aula, os murais e outros recursos contribuem para uma aprendizagem independente?
- iv) O apoio dado aos alunos ajuda-nos a progredirem em sua aprendizagem e ao mesmo tempo permite-lhes partir dos conhecimentos e habilidades que já possuem?
- v) Os planos curriculares são compartilhados com os alunos de forma que eles possam escolher trabalhá-los mais rapidamente ou em maior profundidade?
- vi) Ensinam-se os alunos a pesquisarem e escreverem sobre um tema?
- vii) Os alunos são capazes de usar independentemente os recursos da biblioteca e das tecnologias de informação?
- viii) Ensinam-se os alunos a fazerem anotações de aulas e de livros e a organizarem seus trabalhos?
- ix) As atividades de cópia mecânica são evitadas?
- x) Ensinam-se os alunos como apresentarem seus trabalhos de maneira escrita, falada e de outras formas, individualmente e em grupos?
- xi) Os alunos são encorajados a resumirem o que aprenderam de forma falada e escrita?
- xii) Ensinam-se os alunos a revisarem a matéria para os testes e avaliações?
- xiii) Os alunos são consultados sobre o apoio que precisam?
- xiv) Os alunos são consultados sobre a qualidade das aulas?
- xv) Os alunos são encorajados a descobrir maneiras de superar suas próprias dificuldades na aprendizagem, bem como as de outros?
- xvi) Os alunos têm possibilidades de escolha de atividades?
- xvii) Os conhecimentos e habilidades adquiridos independentemente pelos alunos são valorizados e usados nas aulas?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C - Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.6 – As avaliações contribuem para o sucesso de todos os alunos

- i) Todo o Pessoal é envolvido com a avaliação da aprendizagem?
- ii) Os professores se responsabilizam pelo progresso de todos os alunos em suas aulas?
- iii) Os alunos são envolvidos com avaliar e comentar sua própria aprendizagem?
- iv) Os pais/responsáveis são envolvidos no processo de avaliação?
- v) Os registros de progresso refletem todas as habilidades e conhecimentos dos alunos, tal como línguas adicionais, outros sistemas de comunicação, hobbies e interesses e experiência de trabalho?
- vi) Os julgamentos sobre os alunos são respeitosos?
- vii) As avaliações baseiam-se em observações detalhadas?
- viii) As avaliações são direcionadas ao que seja importante aprender?
- ix) As avaliações (incluindo as nacionais) são sempre usadas de maneira formativa, desenvolvendo a aprendizagem dos alunos na escola?
- x) As avaliações levam a mudanças nos planejamentos e práticas de ensino?
- xi) Existe uma variedade de maneiras de demonstrar e avaliar a aprendizagem, relacionadas com diferenças nos caracteres e interesses dos alunos e no escopo de suas habilidades?
- xii) Existem oportunidades para avaliar o trabalho feito em colaboração com outros?
- xiii) Os alunos entendem porque estão sendo avaliados?
- xiv) Os alunos são honestamente informados sobre as implicações das avaliações, por exemplo, nos exames nacionais?
- xv) Dá-se aos alunos um retorno que indique o reconhecimento do que eles aprenderam e do que podem fazer a seguir?
- xvi) Existe acompanhamento dos progressos de diferentes grupos de alunos (meninos/meninas/alunos pertencentes a minorias étnicas/deficientes), de forma que dificuldades específicas possam ser detectadas e abordadas?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.8 – Os professores planejam, revisam e ensinam em parceria

- i) Os professores compartilham o planejamento de trabalho das lições em aula e deveres de casa?
- ii) As atividades de ensino são planejadas de modo a fazer uso completo dos adultos presentes na sala de aula?
- iii) Os professores se engajam no ensino em parceria?
- iv) O ensino em parceria é usado como uma oportunidade para refletir conjuntamente sobre a aprendizagem dos alunos?
- v) Os professores são receptivos a comentários feitos por colegas sobre, por exemplo, a acessibilidade da língua de instrução e a participação dos alunos nas atividades?
- vi) Os professores modificam seu ensino em resposta aos comentários dos colegas?
- vii) Os professores de classe e de apoio dividem o trabalho com indivíduos, grupos e a classe inteira?
- viii) Os professores e outros membros da escola que trabalham juntos constituem um modelo de colaboração para os alunos?
- ix) Os professores se engajam com outros em ajudar a resolver problemas quando o progresso de um aluno ou de uma turma está sendo preocupante?
- x) Os membros da escola trabalham em parceria, compartilham responsabilidades por assegurar que todos os alunos participem?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C - Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.9 – Os professores assistentes apóiam a aprendizagem e a participação de todos os alunos

- i. Os professores assistentes se envolvem no planejamento e revisão do currículo?
- ii. Os professores assistentes se vinculam a uma área do currículo em vez de a um aluno específico?
- iii. Os professores assistentes se interessam em ampliar a participação de todos os alunos?
- iv. Os professores assistentes objetivam liberar os alunos do seu apoio direto?
- v. Os professores assistentes incentivam os alunos para que apóiem seus pares nos momentos em que passam por alguma dificuldade de aprendizagem?
- vi. Os professores assistentes tomam o devido cuidado para não inibir os relacionamentos dos jovens com seus pares?
- vii. Os professores assistentes recebem uma descrição das obrigações do cargo que eles assumem?
- viii. Todos os professores estão plenamente cientes das atividades contidas na descrição de obrigações dos professores assistentes?
- ix. A organização da sala de aula facilita ao professor assistente trabalhar tanto com grupos pequenos quanto com uma série de indivíduos?
- x. Os professores assistentes são remunerados por todo o trabalho que assumem tais como participação em reuniões, preparação de materiais de ensino e treinamento?
- xi. A opinião dos professores assistentes condiz com a relação de obrigações do cargo que eles assumem?
- xii. Admite-se que alguns alunos portadores de deficiência possam precisar de um assistente pessoal em vez de um professor assistente?
- xiii. Os alunos portadores de deficiência são consultados quanto à natureza do apoio que eles possivelmente necessitem e as características da pessoa que irá provê-la?
- xiv. Admite-se a possibilidade que os assistentes pessoais e os professores assistentes possam precisar assumir a função de patrono de alguns alunos?
- xv. Procura-se recrutar tanto os assistentes masculinos quanto os femininos?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.10 – O dever de casa contribui para a aprendizagem de todos

- i. O dever de casa sempre apresenta um objetivo de aprendizagem claro?
- ii. O dever de casa diz respeito às habilidades e ao conhecimento de todos os alunos?
- iii. Há oportunidades de produzir o dever de casa de formas variadas?
- iv. O dever de casa expande as habilidades e o conhecimento de todos os alunos?
- v. Os professores se apoiam mutuamente quanto à determinação dos deveres de casa em formatos produtivos?
- vi. Os alunos dispõem de tempo antes do fim da aula para esclarecer quesitos relativos ao dever de casa?
- vii. Os deveres de casa são modificados se alguma discussão revelar que eles não são significativos ou adequados para alguns alunos?
- viii. Existem facilidades de se fazer o dever de casa nas dependências da escola durante a hora do almoço ou fora do horário das aulas?
- ix. O dever de casa é integrado ao planejamento das aulas do semestre/ano letivo?
- x. O dever de casa incentiva que os alunos assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?
- xi. Aqueles que determinam o dever de casa garantem que o mesmo possa ser concluído sem assistência dos pais/responsáveis?
- xii. Há oportunidade para os alunos cooperarem no dever de casa?
- xiii. Os alunos podem optar pelo dever de casa que mais atenda aos seus interesses e ao desenvolvimento do seu conhecimento?
- xiv. Os alunos podem aproveitar um dever de casa para aprofundar uma área de interesse por mais tempo?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C.1.11– Todos os alunos participam das atividades fora de sala de aula

- i. Todos os alunos encontram atividades que lhes despertem interesse?
- ii. Existe transporte que possibilite a presença, nos eventos extra-escolares, daqueles alunos que sofrem restrições de mobilidade ou que tenham que percorrer longas distâncias?
- iii. Todos os alunos são incentivados a participar de artes dramáticas, musicais e atividades físicas?
- iv. Os meninos e as meninas podem participar em grupos só masculinos ou só femininos se houver atividades nas quais predominem um dos gêneros, tais como o coral, o clube de computação ou de xadrez?
- v. Existem oportunidades para grupos só masculinos ou grupos só femininos quando as atividades mistas são vedadas por razões culturais, religiosas ou outras?
- vi. As crianças e os adolescentes são desaconselhados a monopolizarem as áreas de recreio, por exemplo, com futebol?
- vii. Os alunos são habilitados em várias modalidades de jogos para que possam ser mais participativos das atividades da área de recreio?
- viii. Os alunos escolhidos para representar as suas turmas retratam bem a diversidade dos alunos na escola?
- ix. Os alunos escolhidos para representar a escola retratam a bem diversidade dos alunos da escola?
- x. As excursões escolares, inclusive as para o exterior, são acessíveis a todos os estudantes da escola independentemente das suas habilidades ou impedimentos?
- xi. Todos os alunos têm oportunidades de participar das atividades externas promovidas pela escola?
- xii. Todos os alunos têm oportunidades de participar das atividades que apóiam e beneficiam as comunidades locais?
- xiii. Os jogos e as aulas de Educação Física incentivam o esporte e o desenvolvimento corporal de todos?
- xiv. Os dias de práticas esportivas incluem atividades nas quais todos

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C – Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C. 2.1 – A diversidade dos alunos é aproveitada como subsídio para o ensino e a aprendizagem

- i. Os alunos são incentivados a compartilhar em grupo os seus conhecimentos, experiências, por exemplo, sobre outros países, regiões, áreas da cidade ou histórias de família?
- ii. A habilidade de alguns alunos de prestar apoio emocional é identificada e aproveitada com sensibilidade?
- iii. Os alunos com mais conhecimento ou habilidades em determinada área, vez por outra, esclarecem as dúvidas daqueles em dificuldades?
- iv. Há oportunidades para que alunos de faixas etárias diferentes se auxiliem mutuamente?
- v. Existe algum grupo amplo e variado de alunos selecionados para servirem de explicadores?
- vi. Cada uma das pessoas, independentemente da sua capacitação ou impedimento, é percebida como uma colaboradora importante para o ensino e a aprendizagem?
- vii. A variedade de idiomas falada pelos alunos é aproveitada como parte integrante do plano de aulas e como subsídio lingüístico nos deveres de linguagem?
- viii. Os alunos que superaram algum problema específico transferem o benefício das suas experiências?
- ix. As barreiras à aprendizagem e à participação de alguns alunos, como por exemplo, a consecução de acesso físico a algumas das dependências da escola ou a um dos aspectos do programa de estudos, são aproveitados em tarefas ou projetos para a solução de problemas?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C – Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C.2.2 – Os conhecimentos especializados dos profissionais da escola são integralmente utilizados

- i. Todas as habilidades e vivências dos profissionais da escola são do conhecimento de todos, inclusive aquelas que deixaram de ser mencionadas na descrição dos seus cargos?
- ii. Os profissionais da escola são incentivados a compartilhar e valerem-se de todos os seus conhecimentos e habilidades em prol da aprendizagem?
- iii. Os profissionais da escola são incentivados a desenvolver os seus conhecimentos e habilidades?
- iv. Os vários idiomas falados pelos profissionais da escola são aproveitados como recursos para os alunos?
- v. Os profissionais da escola com conhecimentos e habilidades especiais disponibilizam a sua ajuda para todos?
- vi. As diferentes origens e bagagens culturais dos profissionais da escola são aproveitadas no desenvolvimento do plano de aulas e no ensino?
- vii. Existem oportunidades tanto formais quanto informais para que os profissionais da escola recorram mutuamente às suas vivências para solucionar questões dos alunos?
- viii. Os profissionais da escola apresentam soluções alternativas para os questionamentos dos alunos?
- ix. Os profissionais da escola pesquisam os dados e a experiência de outras escolas para se orientarem?
- x. Os profissionais das escolas especiais da comunidade são convidados para compartilharem as suas experiências com os profissionais das escolas regulares?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C – Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C.2.3 – Os profissionais da escola desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação

- i. Os professores desenvolvem recursos compartilhados e reutilizáveis para apoiar a aprendizagem?
- ii. Todos os todos os profissionais da escola estão cientes dos recursos disponíveis para apoiar as suas aulas?
- iii. A biblioteca apóia a aprendizagem independente?
- iv. A biblioteca está estruturada de forma a apoiar a aprendizagem de todos?
- v. A biblioteca possui livros de ficção e não-ficção de boa qualidade para todos os alunos, nas suas respectivas línguas nativas?
- vi. A biblioteca possui materiais curriculares devidamente adaptados, por exemplo, impressos em letras grandes, gravações em fitas cassete ou em braille disponíveis para os alunos portadores de deficiências?
- vii. Existe uma videoteca bem estruturada?
- viii. Os computadores estão integrados para se estudar o currículo de ponta a ponta?
- ix. O plano de aulas apresenta um sistema eficaz para aproveitar os programas educacionais da televisão?
- x. Os profissionais da escola utilizam o e-mail e a internet eficientemente para facilitar o ensino e a aprendizagem?
- xi. Todos os alunos dispõem de oportunidades de se comunicarem com os outros a distância por escrito, por telefone e por e-mail?
- xii. Os alunos recorrem eficientemente a internet para subsidiar os seus trabalhos feitos na escola e os deveres de casa?
- xiii. Os gravadores de áudio são amplamente utilizados para aprimorar os trabalhos orais?
- xiv. Investigam-se as novas oportunidades tecnológicas quando são disponibilizadas, por exemplo, os programas de reconhecimento de voz, para apoiar aqueles alunos portadores de excepcional dificuldade de escrever?
- xv. Os registros de dados e instruções são utilizados somente depois de serem plenamente compreendidos pelos os alunos e quando ampliam a sua aprendizagem?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C – Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C.2.4 – Os recursos da comunidade são conhecidos e aproveitados

- i. Existe na comunidade um cadastro de recursos sistematicamente atualizado para apoiar o ensino e a aprendizagem? Isso talvez inclua:
 - museus
 - galerias de arte
 - centros religiosos locais
 - representantes de grupos e associações da comunidade
 - assembléias distritais, municipais, estaduais e metropolitanas
 - empresas locais
 - hospitais
 - abrigos para idosos
 - assistência policial
 - corpo de bombeiros
 - entidades voluntárias
 - centros esportivos
 - parques e jardins
 - autoridades fluviais e hidrográficas
 - políticos
 - líderes de minorias étnicas
 - sindicatos trabalhistas
 - centros de orientação para cidadania
 - bibliotecas
 - áreas agrárias rurais e urbanas
 - autoridades rurais
 - autoridades para a conservação do patrimônio histórico
 - autoridades de transportes ferroviários, aeroviários
 - centros de estudos
 - universidades e faculdades de estudos avançados
- ii. Os membros das comunidades do entorno participam do plano de estudos da escola?
- iii. Os professores utilizam a experiência dos pais/responsáveis como subsídios para enriquecer e incrementar as suas aulas?
- iv. Os adultos portadores de deficiência são integrados ao programa de apoio dado aos alunos da escola?
- v. As pessoas que trabalham na área assumem a função de mentores a fim de ampararem os alunos que atravessam momentos críticos?
- vi. Os recursos disponibilizados para alguns lares, tais como material de referência, são também utilizados para apoiar todos os alunos?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-

DIMENSÃO C - Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 2 – Mobilizando recursos

Indicador C.2.5 – Os recursos escolares são distribuídos eqüitativamente de modo a apoiar a inclusão

- i. A escola apresenta uma distribuição de recursos transparente e eqüitativa?
- ii. Há transparência de como os recursos são alocados para apoiar os alunos de faixas etárias e habilidades diferenciadas?
- iii. Os recursos buscam incentivar os estudos independentes?
- iv. Os profissionais estão cientes dos recursos alocados para a sua escola para apoiar os alunos classificados como portadores de “necessidades educacionais especiais”?
- v. A escola emprega os recursos que lhe são alocados para o atendimento de portadores de “necessidades educacionais especiais” com o intuito de aumentar a sua capacidade de atendimento à diversidade?
- vi. Os recursos de apoio são direcionados para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação além minimizar a categorização dos alunos?
- vii. Os profissionais da escola inspecionam com regularidade a aplicação dos recursos de modo que eles sejam otimizados no atendimento das variadas necessidades de todos os alunos?

Questões adicionais:

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Parte 4

Folha de sumário e questionários

Folha de sumário: prioridades a serem desenvolvidas •

Questionário 1 *Indicadores* •

Questionário 2 **Indicadores ajustados (alunos e pais/responsáveis)** •

Questionário 3 **Minha escola primária** •

Questionário 4 **Minha escola de Ensino Médio** •

Questionário 5 **Pais/responsáveis do Ensino Médio** •

Folha de sumário

Prioridades a serem desenvolvidas

Assinale abaixo as alternativas que indicam o seu relacionamento com a escola:

professor

Professor assistente

Profissional alternativo da escola

aluno

Pai/responsável

Gestor

Outro (especificar)

Anote uma ou duas das suas prioridades para o desenvolvimento da escola embaixo dos subtítulos abaixo. Pode-se fazer anotações como um indicador ou um grupo de indicadores, uma pergunta ou um grupo de perguntas ou um ponto não incluso nos materiais do Index. Você deverá avaliar as implicações de uma sugestão numa dimensão e as suas alterações numa outra.

DIMENSÃO A Criando **culturas inclusivas**

Construindo a comunidade *Indicadores/perguntas/outras questões*

Estabelecendo valores inclusivos *Indicadores/perguntas/outras questões*

DIMENSÃO B Produzindo **políticas inclusivas**

Desenvolvendo a escola para todos *Indicadores/perguntas/outras questões*

Organizando o apoio à diversidade *Indicadores/perguntas/outras questões*

DIMENSÃO C Desenvolvendo **práticas inclusivas**

Orquestrando a aprendizagem *Indicadores/perguntas/outras questões*

Mobilizando recursos *Indicadores/perguntas/outras questões*

questionário 1
indicadores

Assinale abaixo o(s) grupo(s) que indica(m) o seu envolvimento com a escola:

- Professor Professor assistente Profissional alternativo da escola
 Aluno Pais/responsáveis Gestor Outro (especificar)

Assinale a alternativa que indica a sua opinião

Concordo totalmente

Concordo em parte

Discordo

Falta
informação

DIMENSÃO A Criando *culturas* inclusivas

A.1.1 Fazemos com que todos se sintam bem acolhidos.

A.1.2 Os alunos auxiliam-se mutuamente.

A.1.3 Os profissionais da escola colaboram mutuamente.

A.1.4 Os profissionais da escola e os alunos se tratam respeitosamente.

A.1.5 Existe parceria entre os profissionais da escola e os pais/responsáveis.

A.1.6 Os profissionais da escola e os gestores trabalham bem em conjunto.

A.1.7 Todas as comunidades locais são comprometidas com a escola.

A.2.1 Há grandes esperanças para todos os alunos.

A.2.2 Os profissionais da escola, os gestores, os alunos e os pais/responsáveis compartilham a mesma filosofia de inclusão.

A.2.3 Os alunos são estimados com equidade.

A.2.4 Os profissionais da escola e os alunos interagem como seres humanos bem como os titulares de um "cargo".

A.2.5 Os profissionais da escola buscam suprimir as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola.

A.2.6 A escola se empenha para minimizar todas as formas de discriminação.

DIMENSÃO B Produzindo <i>políticas</i> inclusivas					
B.1.1	As nomeações e as promoções dos profissionais da escola são justas.				
B.1.2	Todos os profissionais novos tem apoio para se entrosarem na equipe da escola.				
B.1.3	A escola busca a admissão de todos os alunos residentes no seu entorno .				
B.1.4	A escola reestrutura as suas dependências tornando-as fisicamente acessíveis a todas as pessoas.				
B.1.5	Todos os alunos novos tem apoio para se entrosarem na escola.				
B.1.6	A escola coordena os grupos de ensino de modo que todos os alunos sejam avaliados.				
B.2.1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2	As atividades pro-desenvolvimento dos profissionais da escola contribuem para que eles correspondam à diversidade dos alunos.				

Questionário 1

Prioridades para a serem desenvolvidas

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Questionário 2
Indicadores adaptados
(estudantes e pais/responsáveis)

Favor indicar:

Estudante Pai/responsável

Assinale a alternativa que indica a sua opinião

		Concordo totalmente		
		Concordo em parte		Discordo
Culturas				
01	Acomodamos todos de modo que se sintam bem acolhidos.			
02	Os alunos auxiliam-se mutuamente.			
03	Os profissionais da escola trabalham bem um com o outro.			
04	Os profissionais da escola e os alunos relacionam-se atenciosamente.			
05	Os pais sentem-se participantes da escola.			
06	Os profissionais da escola e os gestores trabalham bem em conjunto.			
07	Os professores não privilegiam um grupo de alunos mais do que outro.			
08	Os professores empenham-se para que cada aluno produza o melhor de si.			
09	Os professores consideram todos os estudantes igualmente importantes.			
Políticas				
10	A escola facilita o comparecimento das crianças e jovens portadores de deficiência.			
11	Ao ingressar nesta escola você é amparado até sentir-se entrosado.			
12	Os professores sentem satisfação em todas as aulas que ministram.			
13	Os professores tentam solucionar os problemas disciplinares sem cogitar da exclusão dos estudantes.			

14	Os professores se empenham para fazer da escola um espaço acolhedor.			
15	Faz-se de tudo para acabar com as intimidações, o <i>bullying</i> .			
Práticas				
16	Os professores empenham-se para produzir aulas acessíveis a todos.			
17	Os alunos aprendem a cultivar apreço pelas pessoas de origens diferentes das suas.			
18	Os alunos geralmente ficam sabendo dos conteúdos que serão abordados nas aulas seguintes.			
19	Os professores esperam que os alunos, em suas aulas, se ajudem mutuamente.			
20	Os alunos e os professores se relacionam bem na maioria das aulas.			
21	Os professores ajudam todos os alunos que tiverem dificuldades nas aulas.			
22	Os professores assistentes trabalham com qualquer um que precisar de ajuda.			
23	O dever de casa é devidamente explicado e favorece a aprendizagem.			
24	As atividades são coordenadas para não prejudicar as aulas de interesse geral.			

Cite três modificações que você gostaria de ver na escola.

1

2

3

questionário 3
minha escola de Ensino Fundamental

sou menina sou menino

Estou na turma _____

		Concordo totalmente		
		Concordo em parte		Discordo
01	Às vezes faço os trabalhos de aula em dupla com um colega.			
02	Às vezes a minha turma é dividida em grupos para fazermos os deveres.			
03	Quando meus colegas encontram dificuldade no dever de casa eu os ajudo.			
04	Meus colegas me ajudam quando encontro dificuldade para fazer o dever de casa.			
05	Os meus trabalhos são fixados nas paredes à vista de todos.			
06	O meu professor gosta de ouvir as minhas idéias.			
07	O meu professor gosta de me ajudar a fazer os meus deveres.			
08	Gosto de cooperar quando o(a) professor(a) precisa da minha ajuda.			
09	Considero justas as nossas regras de sala de aula.			
10	Alguns alunos da minha turma xingam os outros de nomes feios.			
11	Às vezes sofro intimidações “bullying” no recreio.			
12	Quando fico triste na escola sempre surge um adulto para se interessar por mim.			
13	Quando os alunos na minha turma se desentendem, o professor sempre resolve os desentendimentos com justiça.			
14	Acredito que a fixação de metas para o bimestre contribui para melhorar o meu trabalho.			
15	Às vezes o professor permite eu escolher o trabalho que eu quero fazer.			
16	Sinto muita satisfação quando acabo de fazer um bom trabalho.			

17	Geralmente entendo o que se pede nos deveres de casa.			
18	Meu(minha) professor(a) gosta de saber o que o faço em casa.			
19	Minha família considera que esta é uma escola boa.			
20	Se eu faltar à aula meu professor procura saber onde estive.			

Os três fatores relativos à minha escola que realmente aprecio são:

1 _____

2 _____

3 _____

Os três fatores relativos à minha escola que realmente não aprecio são:

1 _____

2 _____

3 _____

Obrigado por sua ajuda!

questionário 4
minha escola de Ensino Médio

Sou do sexo feminino Sou do sexo masculino

Estou cursando a _____série

		Concordo totalmente		
		Concordo em parte		Discordo
01	Nas aulas, freqüentemente trabalho com outros alunos em duplas ou em pequenos grupos.			
02	Gosto da maior parte das minhas aulas.			
03	Quando encontro alguma dificuldade no meu trabalho peço ajuda dos meus professores.			
04	Estou aprendendo muito nesta escola.			
05	Meus colegas me ajudam na aula quando tenho dificuldades com os deveres.			
06	Dispor de um professor assistente para algumas matérias facilita minha aprendizagem.			
07	Os professores dão atenção às minhas idéias nas aulas.			
08	Os professores não consideram os meus erros contanto que eu tenha me esforçado ao máximo.			
09	Os meus trabalhos são fixados nas paredes da escola.			
10	Os profissionais desta escola são atenciosos comigo.			
11	Acho que os professores, quando punem um aluno agem com justiça.			
12	Acho que os professores são honestos quando elogiam um aluno.			
13	Acho que alguns professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
14	Geralmente, entendo o que é preciso fazer no dever de casa.			
15	Normalmente faço os deveres de casa.			

16	Na maior parte do tempo gosto de estar na escola.			
17	Esta escola é a que eu escolhi quando concluí o curso primário.			
18	Acho que esta é a melhor escola da região.			
19	Para minha família esta escola é uma escola boa.			
20	É bacana esta escola, temos alunos de diversas origens.			
21	Nesta escola, os alunos portadores de deficiências são tratados com consideração.			
22	Qualquer aluno que resida no entorno desta escola terá boa acolhida aqui.			
23	Se, realmente, você se portar mal nesta escola sua frequência será suspensa.			
24	E certo, a escola suspender um aluno que se comportou mal.			
25	Tenho bons amigos nesta escola.			
26	A idéia de ser alvo de xingação na escola me aflige.			
27	A idéia de sofrer intimidações “bullying” na escola me aflige.			
28	Se eu sofresse intimidações “bullying” eu me queixaria a um professor.			
29	Às vezes, na hora do almoço, participo de algum clube escolar ou pratico algum esporte.			
30	Algumas vezes após as aulas participo de algum clube escolar ou pratico algum esporte.			
31	Há espaços agradáveis nesta escola, onde gosto de ir para ficar à vontade na hora do almoço.			
32	Gosto do meu tutor de classe.			
33	Meu tutor de classe gosta de mim.			
34	Se um dia eu faltou, meu tutor de classe imediatamente quer saber onde estive.			

Gostaria muito de mudar, nesta escola, os três pontos a seguir:

1 _____

2 _____

3 _____

Muito obrigado por sua ajuda!

questionário 5
Pais/responsáveis de alunos de ensino médio

Por favor, assinale em que faixa etária você tem um(a) filho(a) nesta escola

1º. ano 2º. ano 3º. ano Outro ano/série

Marque uma das alternativas em resposta às afirmativas abaixo.		Concordo totalmente		
		Concordo em parte		Discordo
01	Esta escola foi a minha primeira opção para meu(s) filho(s).			
02	Meu(s) filho(s) queria(m) vir para esta escola.			
03	Excelente opção! Foi a informação que recebi quando meu(s) filho(s) vieram para esta escola.			
04	O boletim bimestral me informa de todas as ocorrências na escola.			
05	A escola me mantém bem informado(a) quanto ao progresso do(s) meu(s) filho(s).			
06	Os profissionais da escola são atenciosos comigo e com os outros pais/responsáveis.			
07	Quando estou apreensivo(a) quanto ao progresso do(a) meu(minha) filho(a) sei a quem recorrer.			
08	Se eu falasse da minha apreensão quanto aos meus filhos com os profissionais da escola tenho certeza que eles fariam uma avaliação cuidadosa.			
09	A escola oferece orientação clara de como posso auxiliar os meus filhos com os seus deveres de casa.			
10	Os meus filhos gostam de estar nesta escola.			
11	Acho que os profissionais da escola trabalham mais para ajudar alguns alunos do que outros.			
12	Todas as crianças que residem no entorno são bem vindos à escola			
13	Todas as famílias são igualmente estimadas quaisquer que sejam as suas bagagens culturais.			
14	A prática de intimidações “ <i>bullying</i> ” é um problema na escola.			
15	Se um(a) aluno(a) se comporta mal é justo suspendê-lo(a).			
16	Se um(a) aluno(a) continuamente se comporta mal ele(a) deve ser excluído permanentemente da escola.			

17	Os meus filhos participam com regularidade do clube escolar e outras atividades realizadas na hora do almoço e após as aulas.			
18	A opinião dos pais é consultada antes de se promover alterações na escola.			
19	Os pais que dedicam seu tempo ajudando nos trabalhos da escola são mais valorizados do que os não participativos.			
20	Os profissionais desta escola incentivam todos os alunos, não apenas os mais aptos, para que produzam o seu melhor.			

Obrigado por ter completado o questionário.

Faça, por favor, a seguir algum comentário sobre a escola que possa contribuir para torná-la um espaço melhor para seus filhos.

parte 5

leituras adicionais

Igualdade da Deficiência na Educação

Leitura adicional

- Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*, London, Fulton.
- Ainscow, M. Hopkins, D., Southworth, G. and West, M. (1996) *Creating the conditions for School improvement*, London, Fulton.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of inclusive schools*, London, Falmer.
- Alliance for Inclusive Education (2001) *The Inclusion Assistant – Helping young people with high level support needs in mainstream education*, London, AIE.
- Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (1999) (eds) *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, London, Fulton.
- Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom* (2nd edition), London, Fulton.
- Barrow, G. (1998) *Disaffection and inclusion: Merton's mainstream approach to difficult behaviour*, Bristol, CSIE.
- Bearne, E. (1996) *Differentiation and diversity in the primary curriculum*, London, Routledge.
- Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) *Making the difference : teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, London, HMSO.
- Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Curricular for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth, T., Swann, W. and Masterton, M. (eds) (1992) *Policies for diversity in education*, London, Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998) *From them to us: an international study of inclusion in education*, London, Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. and Millward, A. (eds) (1995) *Towards inclusive schools?* London, Fulton.
- Commission for Racial Equality (2000) *Auditing for equality*, London, CRE.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C. and Stears, D. (2002) *The health promoting school*, London, Falmer.
- Department for Education and Employment (1999) 'Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils', *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Working with teaching assistants: assistants: a good practice guide*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2000) *Guidance on the education of children and young people in care*, London, DfEE.

Department for Education and Employment (2001) *Inclusive school design: accommodating pupils with special educational needs and disability in mainstream schools*, London, DfEE.

Department for Education and Skills (2001) *Statutory guidance. Inclusive schooling, children with special educational needs*, London, DfEE.

Dixon, A., Drummond, M.J., Hart, S. and McIntyre D. (2002) *Learning without limits*, Milton Keynes, Open University Press.

Drummond, M. J. (1993) *Assessing children's learning*, London, David Fulton.

Eichinger, J., Meyer, L. H. and D'Aquanni, M. (1996) 'Evolving best practices for learners with severe disabilities', *Special education leadership review*, pp. 1-13.

The Employers Organisation for Local Government (2001) *The equality standard*, London, EOLG.

Epstein, D. (ed) (1998) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press.

Farrell, P., Balshaw, M. and Polat, F. (1999) *The management role and training of learning support assistants*, London, DfEE

Gillborn, D. and Gipps, C. (1996) *Recent research on the achievement of ethnic minority pupils*, London, HMSO.

Hart, S. (1996) *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*, London, Paul Chapman.

Hart, S. (ed) (1996) *Differentiation and the secondary curriculum*, London, Routledge.

Hart, S. (2000) *Thinking through teaching*, London, David Fulton.

Hudak, G. M. and Khan p. (eds) *Labelling: pedagogy and politics*, London, Routledge.

Jordan, L. and Goodey, C. (2002) *Human rights and school change: the Newham story*, Bristol, CSIE.

Language and Curriculum Access Service (LCAS) (1999) *Enabling progress in multilingual classrooms*, London, London Borough of Enfield.

- Leiceste, M. (1991) *Equal opportunities in school: sexuality, race, gender and special needs*, Harlow, Longman.
- Lipsky, D. and Gartner, A. (1997) *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*, Baltimore, P. Brookes Publishing.
- Louis, K. S. and Miles, M. (1990) *Improving the urban high school: what works and why*, London, Teachers College.
- MacBeith, J., Boyd, B., Rand, J. and Bell, S. (1996) *Schools speak for themselves*, London, National Union of Teachers.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (Macpherson Report), Command Paper 4261 vol 1, London, Stationery Office.
- Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.
- Murphy, P. F. and Gipps, C. (1999) *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer and UNESCO.
- Office for Standards in Education (1999) *Raising the attainment of ethnic minority pupils: school and local education authority responses*, London, Ofsted.
- Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (1995) *Equality and diversity in education: learning, teaching and managing schools*, London, Routledge.
- Potts, P., (ed) (2002) *Inclusion in the city*, London, Routledge.
- Riddell, S. (1992) *Gender and politics of the curriculum*, London, Routledge.
- Rieser, R. and Mason, M. (eds) (1990) *Disability in the classroom: a human rights issue*, London, ILEA.
- Rogers, R. (1996) *Developing an inclusive policy for your school*, Bristol, CSIE.
- Rustemier, S. (2002) *Social and educational justice: The human rights framework for inclusion*, Bristol, CSIE.
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building co-operative, inclusive classroom communities*, Boston, Allyn and Bacon.
- Sebba, J. and Ainscow, M. (1996) 'International developments in inclusive education: mapping, the issues', *Cambridge Journal of Education* 26 (1) pp. 5-18.
- Sebba, J. with Sachdev, D. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.

Shaw, L. (1998) *Inclusion in action*, audio tape pack and guidebook, Bristol, CSIE.

Shaw, L. (2001) *Learning supporters and inclusion – roles, rewards, concerns and challenges*, Bristol, CSIE.

Stobbs, P. and Rieser, R. (2002) *Making it work, Removing disability discrimination: are you ready?* London, National Children's bureau.

Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1998) *The making of the inclusive school*, London, Routledge.

United Nations (1989) *UN Convention on the rights of the child*, London, UNICEF.

UNESCO (1994) *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, UNESCO.

Vaughan, M. (1995) *Inclusive education in Australia: policy development and research*, In Potts, P., Armstrong, F. and Masterton, M. (eds) *Equality and diversity in education: national and international contexts*, London, Routledge.

Warwick, I. and Douglas, N (2001) *Safe for all: a best practice guide to prevent homophobic bullying in secondary schools*, London, Citizenship 21.

Weekes, D. and Wright, C. (1998) *Improving practice: a whole school approach to raising the achievement of African Caribbean Youth*, Nottingham, The Runnymede Trust.

Wertheimer, Alison ((1997) *Inclusive education: a framework for change*, Bristol, CSIE.

Wilson, C. and Jade, R. (1999) *Talking and listening to disabled young people at school*, London, Alliance for Inclusive Education.

Winter, R. (1989) *Learning from experience : principles and practice in action-research*, London, Falmer.

Igualdade da Deficiência na Educação (DEE)

Treinamento para Inclusão

Igualdade da Deficiência na Educação complementa o trabalho do Index. Os portadores de deficiência são oprimidos por uma ideologia incapacitante profundamente enraizada. Denominação essa vinculada a um modelo “médico” no qual os problemas são vistos como consequência mais da incapacidade do indivíduo do que das barreiras à participação criadas pela sociedade. Num “modelo social”, as barreiras no ambiente escolar, na organização e nas atitudes são vistas como os principais obstáculos à inclusão. O DEE oferece às escolas treinamento em regime de tempo integral ou parcial conduzido por dois treinadores em Igualdade da Deficiência para a Inclusão, que desenvolvem a teoria deste modelo social. O DEE criou uma rede nacional de Treinadores para a Inclusão com o apoio do Departamento de Educação (Department for Education and Skills) e com novos desenvolvimentos financiados pelo Community Fund. Esta obra vem sendo desenvolvida ao longo dos últimos dez anos por Richard Rieser e Michelene Mason após a publicação do *Disability Equality in the classroom: a human rights issue* publicado em 1990 pelo Inner London Education Authority.

Para obter mais informações contatar:
Disability Equality in Education
Unit GL
Leroy House
436 Essex Road
London N1 3QP
Telefone: 020 7354 3372
Fax: 0207354 3372