

CIT4-CT-2006-028603

## INCLUD-ED

Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação

D. 25.2

# RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL

Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação

DATA PROJETADA DE FINALIZAÇÃO DO PROJETO:

30 de Dezembro de 2011

DATA REAL DE SUBMISSÃO:

28 de março de 2012

DATA DE INÍCIO DO PROJETO:

01/11/2006

DURAÇÃO:

62 meses

Universidade de Barcelona

Projeto co-financiado pela Comissão Europeia dentro do Programa Sixth Framework (2002-2006)

### Nível de Divulgação

PU	Público	X
PP	Restrito aos outros participantes do programa (incluindo os Serviços da Comissão)	
RE	Restrito a um grupo especificado pelo consórcio (incluindo os Serviços da Comissão)	
CO	Confidencial, apenas para membros do consórcio (incluindo os Serviços da Comissão)	



# RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL

---

SUMÁRIO EXECUTIVO.	5
1. INTRODUÇÃO.	9
2. METODOLOGIA COMUNICATIVA	11
2.1 A base da Metodologia Comunicativa	11
2.2 Técnicas de coleta de dados	13
2.3 Limitações do projeto INCLUD-ED	16
3. RESULTADOS	18
3.1 Atuações Educativas de Êxito para o alcance de eficiência e equidade na educação	18
3.2 Conexões entre a educação e outras áreas da sociedade	38
4. IMPACTO	64
4.1 Impacto	64
5. CONCLUSÕES	71
6. RECOMENDAÇÕES PARA FORMULADORES DE POLÍTICAS	73



## SUMÁRIO EXECUTIVO

---

O atual relatório sintetiza os principais resultados do projeto INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*. O principal objetivo do INCLUD-ED tem sido analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais. Para alcançar esse objetivo, Atuações Educativas foram estudadas nas áreas de – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Formação Profissional e Programas de educação especial em escolas regulares –, bem como suas conexões com outras áreas da sociedade – emprego, habitação, saúde, participação social e política.

Um foco particular tem sido a maneira como essas ações afetam os processos de inclusão e exclusão de cinco grupos vulneráveis –migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas portadoras de deficiências–. Durante 5 anos pesquisadores de 15 universidades e instituições de pesquisa europeias, representantes de grupos vulneráveis, professores, educadores e outros profissionais, familiares e formuladores de políticas trabalharam em conjunto para **identificar Atuações Educativas de Êxito – as AEEs, que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política**. Estas ações não são boas práticas que obtiveram bons resultados em contextos específicos. As AEEs identificadas demonstraram que levam a progressos positivos em todos os contextos nos quais foram implementadas. Já foram transferidas para outras escolas e comunidades para melhorar o êxito na escola e a coesão social.

O projeto foi implementado sob a Metodologia Comunicativa (MC). Nesta abordagem metodológica a construção de conhecimento se baseia em diálogo igualitário entre pesquisadores e usuários finais. A Metodologia Comunicativa inclui as contribuições de orientações objetivistas e construtivistas, embora priorize os processos de reflexão crítica, autorreflexão e intersubjetividade. O significado é construído em comunicação interativa entre pessoas, através do alcance de acordos.

A MC garante que os resultados obtidos da pesquisa sejam o produto da colaboração dos pesquisadores com os agentes sociais, ao invés de um diálogo sobre eles.

O programa INCLUD-ED é estruturado em três agrupamentos. No Agrupamento 1, composto do projeto 1 e do projeto 2, foi conduzida uma análise da literatura educacional científica, sistemas (reformas educacionais) e resultados (dados sobre o desempenho de alunos) na Europa, com posterior comparação com 20 estudos de caso de escolas exitosas (incluindo escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Programas de Formação profissional e Programas de educação especial em escolas regulares) na Europa. Essas atividades permitiram a identificação de três tipos de agrupamento de alunos e de organização dos recursos humanos existentes – Mistos, homogêneo (classificação por habilidade) e inclusivos – mostrando sua contribuição desigual para o êxito escolar:

Agrupamento homogêneos, ou a classificação por habilidade, é uma prática excludente que assume formas diferentes na Europa e que surgiu como a resposta mais comum ao Agrupamento misto. Na modalidade Agrupamento Misto, a maioria das salas de aula tem apenas um adulto (professor) que ensina

um grande grupo de alunos de culturas e níveis de habilidade diversos, mas sem poder atender a todas as necessidades existentes. Práticas de agrupamentos homogêneos respondem a tal situação através da separação daqueles que não conseguem acompanhar e da adaptação do currículo para grupos de acordo com sua habilidade, muitas vezes envolvendo recursos humanos adicionais. Pesquisadores identificaram um relacionamento negativo entre o agrupamento homogêneo e resultados acadêmicos; o agrupamento homogêneo aumenta a disparidade entre o desempenho dos alunos e reduz as oportunidades de aprendizagem para alunos com baixo rendimento escolar e para alunos provenientes de grupos vulneráveis. Há mais de um tipo de o agrupamento homogêneo nos sistemas educacionais europeus: organização das atividades da sala de aula de acordo com o nível de habilidade, grupos de reforço escolar e apoio segregado da sala de aula normal, currículo individualizado excludente e optativas excludente.

Em contraste, a inclusão supera os agrupamentos mistos e homogêneos, levando as escolas a melhorar seus resultados, tanto em termos de aprendizagem acadêmica como em convivência. Diferente do agrupamento homogêneo, com a inclusão todos os alunos estão nos mesmos agrupamentos heterogêneos dentro da sala de aula; ninguém é segregado em função de sua habilidade. No entanto, embora as pesquisas tenham mostrado que crianças em grupos heterogêneos normalmente alcançam resultados melhores que os de crianças em grupos classificados por habilidade, os tipos diferentes de agrupamento heterogêneo ainda não foram adequadamente definidos e classificados. Esta situação causou confusão tanto nos conjuntos de dados internacionais como nas políticas que emergiram dos resultados dessas pesquisas. O INCLUD-ED diferenciou dois tipos de grupos heterogêneos: aqueles que levam ao êxito na escola (inclusão), e aqueles que levam ao fracasso na escola (misto). Diferente do misto, com a inclusão todos os alunos seguem ativamente o processo de aprendizagem com o auxílio do professor e de outros recursos humanos que proporcionam

apoio adicional; nenhuma criança é deixada para trás. A abordagem de inclusão não apenas proporciona igualdade de oportunidade como tem uma orientação profunda para a igualdade de resultados entre todos os alunos. Foram encontrados cinco tipos principais de inclusão: salas de aula heterogêneas com recursos realocados (reorganização de recursos), desdobramentos inclusivos em grupos heterogêneos, ampliação do tempo de aprendizagem, currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo) e opções inclusiva (matérias optativas inclusivas). As ações inclusivas são aquelas que são implementadas de maneira mais significativa nas escolas estudadas e são as práticas que estão contribuindo para os bons resultados que essas escolas obtêm.

As AEEs respondem às necessidades atuais dos sistemas educacionais e da sociedade. Primeiro, porque as AEEs levam à eficiência e à equidade, isto é, permitem que as escolas obtenham bons resultados educacionais para todos os alunos. Segundo, porque as AEEs permitem maximizar os resultados com os recursos existentes, ou seja, com sua implementação os recursos existentes são utilizados de maneira mais eficiente. Terceiro, as AEEs se mostraram bem sucedidas em todos os lugares onde foram implementadas, portanto, são transferíveis porque funcionam independentemente do contexto. Não são experiências bem sucedidas isoladas, e sim ações bem sucedidas que permitem superar as perspectivas contextualistas que legitimam desigualdades.

Também, durante nossa análise dos sistemas educacionais, cinco tipos de participação da comunidade foram identificadas nos países europeus: Informativa, Consultiva, Decisiva, Avaliativa e Educativa. Evidências científicas mostram que a participação Decisiva, Avaliativa e Educativa são os tipos que contribuem para o êxito acadêmico e para a superação de desigualdades em escolas bem sucedidas na Europa. Esses três tipos de participação contribuíram para o êxito acadêmico dos alunos e para uma melhor convivência, e

também demonstraram ter um impacto em superar a exclusão social além das paredes da sala de aula. Evidências desse impacto foram obtidas de seis estudos de caso longitudinais conduzidos em cinco países da UE (Malta, Finlândia, Lituânia, Reino Unido e Espanha).

Caracterizam formas bem sucedidas de formação de familiares e da comunidade porque as atividades são organizadas de acordo com as demandas das famílias. Os resultados demonstram que a participação da família e da comunidade em processos de tomada de decisão inclui a voz de todo mundo na gestão do centro escolar. Para que isso ocorra, as reuniões não são meramente consultivas ou informativas, são, antes de tudo, espaços de tomada de decisão.

A participação na sala de aula e nos espaços de aprendizagem das crianças é colocada em prática através da participação de familiares como voluntários nas atividades de aprendizagem das crianças, dentro da sala de aula normal e em atividades de aprendizagem extracurriculares.

A participação dos familiares e da comunidade na avaliação e no currículo da escola inclui os membros das famílias e da comunidade no processo de avaliação ou de desenho do currículo. Permite o compartilhamento de conhecimentos e de estratégias, aumentando a efetividade das ações implementadas para melhorar a aprendizagem e permite o surgimento de um número maior de possibilidades de melhorar as condições de aprendizagem das crianças.

No geral, há evidências que essas formas de participação da comunidade e familiares têm um impacto positivo sobre os resultados acadêmicos, a assiduidade, a motivação e a autoestima dos alunos. A participação dos familiares e comunidade é importante porque aumenta o montante de recursos disponíveis, mas também porque quando as decisões são tomadas de forma conjunta, os conhecimentos dos profissionais e da comunidade são combinados de maneira que permita que as

ações sejam recriadas da melhor forma possível em cada escola. Portanto, a participação dos familiares e comunidade permite a utilização mais eficiente de recursos no sentido de melhorar as condições de aprendizagem para todos. Também impacta de maneira positiva nas expectativas das famílias em relação às crianças, aumenta as habilidades dos familiares e o empoderamento dos pais, transforma as interações que acontecem em casa envolvendo aprendizagem, melhora a convivência multicultural e as relações entre alunos, professores e famílias. Os efeitos se estendem além das paredes da escola, já que essas formas de participação contribuem para transformações pessoais e sociais, promovendo a coesão social.

Avançando em direção ao alcance de níveis mais altos de inclusão social com base na educação, pesquisadores identificaram as maneiras em que a educação é integrada a ações efetivas nas áreas de habitação, emprego, saúde e participação social em geral. Também exploramos até que ponto essas ações incluem componentes educacionais baseados em AEEs que as tornam mais eficazes. Essa conexão tem sido o foco principal dos projetos 3, 4 e 5 (Agrupamento 2). Atividades científicas sob esse agrupamento envolveram 174 entrevistas conduzidas com profissionais e formuladores de políticas das quatro áreas mencionadas para analisar o tipo de provisão educacional necessária para fomentar a inclusão e a coesão social a partir de emprego, saúde, habitação e participação política. Em seguida, foram conduzidos 18 estudos de caso **sobre Atuações Integrativas (programas que consideram a educação e outras áreas da sociedade, e que demonstraram contribuir para a inclusão social)**. Com base nos resultados obtidos, **Atuações Integrativas de Êxito, as AIEs** foram definidas e implementadas através do Contrato de Inclusão Dialógica (CID), como um procedimento que proporcionou evidências da superação da exclusão social.

A pesquisa INCLUD-ED mostrou que intervenções efetivas em emprego, saúde, habitação e participação incluem componentes educacionais

baseados em AEEs. Intervenções efetivas no emprego, que evitam o desemprego de longo prazo, integram formação inclusiva em seus programas. Este tipo de provisão educacional permite que os alunos retornem ao sistema educacional e avancem em direção à educação superior.

Pessoas com pouca educação formal têm melhores oportunidades de acessar habitação e saúde por meio de intervenções focadas em alfabetização. Educação em saúde pode ajudar pessoas com pouca educação formal a melhorar seu acesso ao sistema de saúde.

A educação financeira exerce um papel crucial em aumentar as habilidades financeiras que permitem que as pessoas entendam e gerenciem suas finanças domésticas. Atuações Integrativas que alvejam a educação junto a uma ou mais áreas da sociedade se mostraram mais efetivas quando envolvem os usuários finais, em particular os integrantes de grupos vulneráveis, em processos de tomada de decisão: durante a “recriação de Atuações Educativas de Êxito”. Grupos vulneráveis se tornam os atores principais no processo de tomada de decisão; exercem um papel essencial e em concordância sobre a solução para problemas que toda a comunidade enfrenta.

Atuações Integrativas de Êxito (AIEs) foram definidas a partir dos conhecimentos obtidos das Atuações Educativas de Êxito (AEEs) estudadas anteriormente. AIEs são definidas como as **ações que almejam uma ou mais áreas da sociedade** (emprego, saúde, habitação e participação social e política) **em relação às AEEs**. A implementação das AIEs sob um procedimento específico, o Contrato de Inclusão Dialógica, proporcionou evidências de

êxito na promoção da coesão social e da inclusão social e educacional de grupos vulneráveis em uma área marginalizada da Europa. O Contrato de Inclusão Dialógica é um procedimento em que pesquisadores, usuários finais e formuladores de políticas recriam Atuações de Êxito através do diálogo igualitário. Os pesquisadores proporcionam informações sobre ações que se mostraram bem sucedidas em outros lugares, de acordo com a comunidade científica internacional. Em seguida, essas atuações são recriadas no novo contexto através de diálogo com os residentes e com os formuladores de política. Esses acordos envolvem um processo deliberativo no qual todos os pontos de vista das diversas partes interessadas são avaliados de acordo com a força de seus argumentos e não a posição de poder que ocupam. Isto é, são valorizadas de acordo com sua contribuição para o objetivo final do plano: melhorar as condições de vida de comunidades marginalizadas e ajudar as pessoas a saírem do gueto. Através desse processo, são escolhidas as atuações específicas que transformarão as diferentes áreas sociais.

As lições apreendidas podem ser utilizadas para orientar o desenvolvimento de políticas. Neste sentido, os resultados do INCLUDED já se refletiram em resoluções, comunicações e recomendações na Europa. A transferência desses resultados para políticas permite que os efeitos transformadores encontrados nas escolas e comunidades estudadas possam ser transferidos para toda a Europa, levando à definição de políticas mais eficazes e eficientes, e ajudando a alcançar os objetivos educacionais e sociais que a Europa estabeleceu para a próxima década.



# I. INTRODUÇÃO

---

Muitas crianças na Europa estão fracassando na escola e estão deixando a escola precocemente. Crianças excluídas da educação estão em risco de posterior exclusão de áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. A sociedade europeia precisa dessas crianças e jovens, de sua participação e de suas contribuições para a sociedade durante suas vidas. Para que isso seja possível, precisamos de soluções agora. Essas crianças e jovens são a razão de ser do projeto **INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)** e têm sido a inspiração do **trabalho feito pelo consórcio do início ao fim.**

Na atual sociedade de conhecimento, a educação pode servir como um recurso poderoso para alcançar o objetivo de coesão social na Europa. Contudo, no momento atual, a maioria dos sistemas educacionais está fracassando, uma situação comprovada pelo fato que muitos cidadãos europeus e muitas comunidades do continente europeu estão sendo excluídas, tanto em termos educacionais como sociais, dos benefícios que deveriam estar disponíveis a todos. É possível reverter essa situação, e estudos recentes destacam elementos desse processo que são importantes para as escolas. Como na medicina, onde se implementam apenas os tratamentos que se mostraram eficazes na cura de uma determinada doença, há uma necessidade de identificar aquelas Atuações Educativas e sociais que as pesquisas demonstram ser eficazes na reversão da exclusão social e educacional. Até agora, a tendência tem sido basear políticas educacionais e sociais em premissas ao invés de evidências científicas, levando à reprodução de desigualdades. Chegou a hora dos pesquisadores coletarem essas evidências e disponibilizá-las aos formuladores de políticas e à sociedade em geral para que possam informar medidas e políticas efetivas que realmente combatam a exclusão social.

INCLUD-ED visa iluminar essa questão sobre como a educação pode contribuir para a coesão social na sociedade, baseada em conhecimento. O projeto não se limita a uma descrição dos componentes dos sistemas educacionais, nem a uma comparação entre os países europeus. Seu foco está em explicar os elementos que podem promover o êxito das escolas e seu relacionamento com outras áreas da sociedade (habitação, saúde, emprego, participação social e política), em particular entre grupos sociais vulneráveis à exclusão social (jovens, migrantes, grupos culturais, como por exemplo ou ciganos, mulheres e pessoas portadoras de deficiências). O projeto explora como os resultados educacionais influenciam oportunidades de emprego, acesso à habitação e à saúde, e participação nos espaços públicos para os integrantes desses grupos vulneráveis e para todos os integrantes da sociedade.

Nesta tarefa, o projeto INCLUD-ED coletou evidências científicas para identificar Atuações Educativas de Êxito (AEEs) e Ações Integrativas de Êxito (AIEs). Essas são ações que mostraram ter contribuído para o êxito educacional ou para a melhora no acesso às quatro áreas da sociedade. O atual relatório sintetiza os resultados principais do INCLUD-ED. Esses resultados foram possíveis devido à implementação da Metodologia Comunicativa (MC), em que a construção de conhecimento se baseia em diálogo igualitário entre os pesquisadores e os usuários finais da pesquisa. O foco da próxima seção será nos principais fundamentos teóricos da MC. Há também uma breve descrição das principais atividades científicas dos sete projetos que compõem INCLUD-ED. A segunda seção focará nas Atuações Educativas de Êxito (AEEs), e é dividida em duas subseções. A primeira se refere às AEEs, que tratam das formas diferentes de agrupar os alunos e de organizar os recursos humanos existentes, isto é, a distinção entre os três tipos de organização de salas de aula – mistos, heterogêneos e inclusivos – e práticas inclusivas. A segunda apresenta as AEEs relacionadas a formas de participação dos familiares e da comunidade que contribuem para o êxito acadêmico e a convivência dos alunos, e que também impactam na superação de exclusão social, não só na escola, como também em outras áreas da sociedade. Todas as AEEs foram identificadas através das atividades conduzidas sob os projetos 1, 2 e 6 que consistiram em uma análise extensiva da literatura, e 26 estudos de caso conduzidos em escolas localizadas em áreas de baixo status socioeconômico e que têm um corpo diverso de alunos, cujos resultados acadêmicos são positivos, em comparação com outras escolas com características semelhantes.

A terceira seção apresenta as principais conclusões em relação à conexão entre a educação e as outras áreas da sociedade. Primeiro, são apresentados os principais resultados da análise da literatura e das entrevistas com profissionais e formuladores de políticas nas quatro áreas cobertas. Em seguida, são resumidos os principais resultados dos 18 estudos de caso sobre Atuações Integrativas (programas que consideram a educação e outras áreas da sociedade, e que demonstraram ter contribuído para a inclusão social). Na última subseção há exemplos de Atuações Integrativas de Êxito (AIEs) que demonstraram ter contribuído para a inclusão nas quatro áreas da sociedade. O Contrato de Inclusão Dialógica (CID) também é apresentado como um procedimento que demonstrou ter facilitado a implementação efetiva das AIEs. Por último, o relatório termina com algumas conclusões sintéticas sobre o impacto já alcançado pela implementação das ações identificadas.

## 2. METODOLOGIA COMUNICATIVA

### 2.1 A base da Metodologia Comunicativa

A pesquisa INCLUD-ED foi construída com base na **Metodologia Comunicativa**. A perspectiva comunicativa crítica vem de contribuições teóricas diferentes. Habermas<sup>1</sup>, na teoria de ação comunicativa, argumenta que não há hierarquia entre as interpretações do pesquisador e do sujeito, e que sua relação deveria se basear nos argumentos que oferecem e não em sua posição social ou acadêmica. A relevância das interpretações do sujeito é considerada de acordo com a fenomenologia de Schütz<sup>2</sup> e permite o fortalecimento do papel de tipificações na construção de tipos ideais. No entanto, essa perspectiva de pesquisa também utiliza o interacionismo simbólico de Mead<sup>3</sup>, que destaca que as interações fazem com que as interpretações das pessoas mudem e, portanto, não dependem apenas do sujeito individual. A estrutura de etnometodologia de Garfinkel<sup>4</sup> é considerada para obter um entendimento melhor das percepções do sujeito em seus contextos.

A perspectiva comunicativa inclui as contribuições de orientações objetivistas e construtivistas, embora dê importância aos processos de reflexão crítica, autorreflexão e à intersubjetividade, nos quais os significados são construídos em comunicação interativa entre as pessoas, por meio de consensos.

O pesquisador traz para o diálogo sua expertise e seus conhecimentos sobre os desenvolvimentos em curso na comunidade científica, que são comparados com aquilo que os agentes sociais pensam e experimentam. Esta contribuição e o debate em torno dela é abordada no livro escrito por Touraine, Wieviorka e Flecha sobre as vozes de grupos culturais em pesquisas sociais. Outros autores renomados como Jerome Bruner e Amartya Sen reconheceram a relevância científica e social dessa pesquisa<sup>5</sup>. No projeto INCLUD-ED investigamos, entendemos e interpretamos as realidades sociais educacionais a partir dessa orientação.

A metodologia comunicativa oferece a possibilidade de integrar e incorporar disciplinas e orientações diferentes, utilizando métodos e técnicas diferentes para coletar e analisar os dados, em outras palavras, através da aplicação de métodos mistos (quantitativos e qualitativos). Os métodos diferentes foram escolhidos de acordo com os objetivos operacionais da pesquisa, mas a orientação comunicativa foi mantida durante todo o projeto. A metodologia comunicativa busca ir além dos dualismos teóricos tradicionais

1. Aitor Gómez, Lúcia Puigvert & Ramón Flecha, "Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research," *Qualitative Inquiry* 17, no. 3 (2011): 235–245.

2. Rosa Valls & María Padrós, "Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action," *European Journal of Education* 46, no. 2 (2011): 173–183.

3. Conclusões da Conferência "Science against Poverty" da União Europeia. Acessado em 20 de janeiro de 2011. [http://www.scienceagainstpovety.es/Publico/Resultados/conclusiones/\\_Recursos/Draft-Conclusions\\_summary.pdf](http://www.scienceagainstpovety.es/Publico/Resultados/conclusiones/_Recursos/Draft-Conclusions_summary.pdf)

4. Harold Garfinkel, *Studies in ethnomethodology* (New Jersey: Prentice-Hall, 1967).

5. Alain Touraine, Michel Wieviorka & Ramón Flecha, *Conocimiento e Identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social* (Barcelona: El Roure, 2004).

das ciências sociais, tais como estrutura/indivíduo, sujeito/objeto, relativismo/universalismo, ao assumir uma série de postulados: a universalidade de linguagem e ação, pessoas como agentes sociais transformadores, racionalidade comunicativa, o desaparecimento da hierarquia interpretativa, e o conhecimento dialógico<sup>6</sup>. Esta metodologia requer a criação de condições que permitem diálogo intersubjetivo entre participantes e o estabelecimento de critérios claros e o consenso para identificar categorias emergentes e para contrastar interpretações.

A análise de estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social requer a inclusão da maior diversidade possível de vozes (por exemplo, todas as partes interessadas e usuários finais relacionados) e a utilização de uma ampla gama de fontes. Enquanto tradicionalmente as vozes de grupos vulneráveis foram excluídas de pesquisas, a metodologia comunicativa requer a participação direta e ativa das pessoas cuja realidade está sendo estudada em todo o processo de pesquisa. Após anos de pesquisas sobre eles, sem sua participação e sem nenhum tipo de repercussão positiva, os ciganos recusam qualquer tipo de pesquisa que reproduz esse padrão.

Com a metodologia comunicativa, associações ciganas viram a possibilidade de participar de uma pesquisa que leva em conta suas vozes e que oferece recomendações políticas e sociais que contribuem para superar sua exclusão social. O projeto INCLUD-ED contou com a participação de representantes de coletivos de imigrantes, pessoas portadoras de deficiências, mulheres, jovens (em risco) e ciganos em todo o processo de pesquisa, do desenho da pesquisa até a sua coleta e análise dos dados<sup>7</sup>.

O impacto da Metodologia Comunicativa já foi reconhecido de maneira abrangente. Por exemplo, nas conclusões da Conferência "Ciência contra a Pobreza" realizada em La Granja, nos dias 8 e 9 de abril de 2010, declarou-se que: "A perspectiva de pesquisa comunicativa crítica demonstrou ter um impacto político e social significativo sobre os sistemas educacional e social da Europa."<sup>8</sup>. Enfatiza o diálogo entre pesquisadores, usuários finais e outras partes interessadas em toda a duração do projeto, do desenho da pesquisa ao trabalho de campo, análise e conclusões.

6. Aitor Gómez, Lúdia Puigvert & Ramón Flecha, "Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research," *Qualitative Inquiry* 17, no. 3 (2011): 235–245.

7. Rosa Valls & María Padrós, "Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action," *European Journal of Education* 46, no. 2 (2011): 173–183.

8. Conclusions of the "Science against Poverty" EU Conference. Accessed January 20, 2011. [http://www.scienceagainstopoverty.es/Publico/Resultados/conclusiones/\\_\\_\\_Recursos/DraftConclusions\\_summary.pdf](http://www.scienceagainstopoverty.es/Publico/Resultados/conclusiones/___Recursos/DraftConclusions_summary.pdf)

## 2.2 Técnicas de coleta de dados

Técnicas de pesquisa diferentes foram implementadas dentro dos 6 projetos que compõem o projeto INCLUD-ED. São qualitativas, quantitativas e comunicativas, e foram utilizadas para coletar e analisar dados para permitir que os objetivos gerais dos seis projetos fossem alcançados. A tabela abaixo mostra um resumo das diversas técnicas utilizadas:

	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS
QUANTITATIVA	Questionário	Análise estatística
	Análise secundária de conjuntos de dados existentes (e.g. OCDE, EUROSTAT, UNESCO, PISA, PIRLS, TIMSS)	
QUALITATIVA	Análise de literatura (ex. ERIC, SOCIOFILE, JSTORE, ACADEMIC PREMIERE SEARCH)	
	Análise de políticas (ex. Diretrizes, políticas, EURYDICE, LEXIS-NEXIS)	
	Documentos	Análise de conteúdo
	Entrevistas abertas padronizadas	Análise comunicativa de dados (dimensões excludentes e transformadoras)
COMUNICATIVA	Histórias comunicativas de vida cotidiana	
	Grupos comunicativos de discussão	
	Observações comunicativas	

A próxima tabela relaciona as fontes de dados e técnicas de coleta de dados utilizadas em cada projeto.

Projeto 1: Sistemas educacionais da Europa: conexão de teorias, reformas e resultados	
<p>Objetivo:</p> <p>Analisar as características dos sistemas de ensino e as reformas educacionais que estão gerando baixos índices de exclusão educacional e social e aqueles que estão gerando altos índices.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da literatura sobre reformas educacionais e teorias.</li> <li>• Análise de políticas de reforma educacional na Europa.</li> <li>• Análise de conjuntos de dados existentes sobre resultados educacionais.</li> </ul>
Projeto 2: Práticas educativas efetivas na Europa: Como a educação está contribuindo para a superação ou para a reprodução da exclusão social?	
<p>Objetivo:</p> <p>Analisar os componentes de práticas educativas que estão diminuindo os índices de fracasso no ensino e aquelas que estão aumentando os índices.</p>	<p>Análise da literatura sobre práticas educativas efetivas na Europa</p> <p>20 estudos de caso de escolas eficazes (4 de Educação Infantil, 4 de Ensino Fundamental, 4 de Ensino Médio, 4 de Formação Profissional e 4 de programas educacionais especiais dentro de escolas regulares). Para cada estudo de caso: técnicas diferentes foram conduzidas: 10 entrevistas abertas padronizadas (4 alunos, 3 familiares, 3 professores e outros profissionais da comunidade escolar), 1 grupo comunicativo de discussão com professores, e 5 observações comunicativas de práticas educativas efetivas.</p>
Projeto 3: Exclusão e inclusão social e educacional. Estrutura social em uma sociedade europeia baseada em conhecimento.	
<p>Objetivo:</p> <p>Estudar como a exclusão da educação afeta diversas áreas da sociedade</p> <p>(ex. emprego, habitação, saúde, participação política) e que tipos de provisões educacionais ajudam a superá-la.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da literatura sobre o impacto da educação em áreas diferentes da sociedade (ex. emprego, saúde, habitação e participação política).</li> <li>• Análise secundária de conjuntos de dados existentes sobre indicadores de exclusão social.</li> <li>• Análise de políticas sobre o papel da educação em áreas diferentes da sociedade nas recomendações e diretrizes da União Europeia.</li> <li>• 170 entrevistas abertas padronizadas com profissionais e formuladores de política trabalhando em nível nacional, bem como profissionais e formuladores de política trabalhando em nível da Europa, nas quatro áreas estudadas.</li> </ul>

<p>Projeto 4:</p> <p>Como a exclusão social e educacional afeta as experiências de grupos vulneráveis e o papel da educação.</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Investigar como a exclusão educacional afeta diversos setores da sociedade, em particular os grupos mais vulneráveis (ex. mulheres, jovens, migrantes, grupos culturais e pessoas portadoras de deficiências), e que tipo de provisão educacional contribui para superar sua respectiva discriminação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise da literatura sobre grupos vulneráveis – mulheres, migrantes, minorias culturais, jovens e pessoas portadoras de deficiências – e exclusão educacional e social na Europa.</li> <li>• Questionário para ONGs que trabalham com grupos vulneráveis para analisar a conexão entre processos de exclusão e inclusão social e oportunidades educacionais da perspectiva do agente social.</li> <li>• 25 histórias comunicativas cotidianas e 10 grupos comunicativos de discussão com pessoas pertencentes a grupos vulneráveis, para estudar os processos e estratégias que reproduzem trajetórias de exclusão social e processos e estratégias que as superam.</li> </ul>
<p>Projeto 5:</p> <p>Conexões entre políticas educacionais e outras áreas de política social.</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Analisar as intervenções mistas envolvendo política educacional e outras áreas de política social e identificar quais estão progredindo no sentido de superar a exclusão social e construir a coesão social na Europa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise das diretrizes do Conselho e de outras políticas sociais europeias para identificar componentes educacionais e sua conexão com a coesão social.</li> <li>• Análise de ações bem sucedidas que tangem políticas educacionais e outras áreas de política social.</li> </ul>
<p>Projeto 6:</p> <p>Projetos locais de promoção de coesão social.</p>	
<p>Objetivo:</p> <p>Estudar comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem que desenvolveram a integração de intervenções sociais e educacionais que contribuem para a redução de desigualdades e marginalização e para o fomento da inclusão e empoderamento social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco estudos de caso longitudinais (4 anos) de comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem. Técnicas diferentes foram utilizadas para cada estudo de caso e cada ano:</li> </ul> <p>13 entrevistas abertas padronizadas: (5 com representantes da administração local, 5 com representantes de outras organizações da comunidade envolvidas no projeto local e 3 com profissionais trabalhando no projeto local). 13 histórias cotidianas comunicativas de usuários finais (6 de familiares e 7 de alunos).</p> <p>1 grupo comunicativo de discussão com profissionais que trabalham no projeto local, 5 observações comunicativas e 2 questionários para usuários finais (um para familiares e o outro para alunos).</p>

O diálogo também é garantido pela criação de mecanismos de consulta em pontos chave do processo de pesquisa. Este é o caso de duas entidades de consulta: o Advisory Committee (Comitê Consultivo) –composto por pessoas de grupos sociais vulneráveis – e o Panel of Experts (Painel de Especialistas) – que inclui renomados especialistas e estudiosos no tema e formuladores chave de políticas–. O envolvimento de vozes diferentes garante a validade e o rigor do processo científico contribuindo assim para resultados de pesquisa de qualidade.

O Advisory Committee (AC) é uma entidade consultiva composta de integrantes dos cinco grupos vulneráveis estudados no INCLUD-ED: mulheres, minorias culturais, migrantes, jovens e pessoas portadoras de deficiências. Os integrantes do AC foram selecionados por todas as instituições parceiras com base em três critérios: a) representaram um determinado grupo vulnerável e se consideram em risco de exclusão social dentro daquele grupo vulnerável, b) não possuíam um diploma de educação superior, e c) tinham experiência de superar desigualdades através da participação da comunidade ou do envolvimento social e político. Os dez integrantes do AC tinham acesso aos resultados do projeto INCLUD-ED e se reuniram com a equipe de coordenação para discutir a pesquisa. Mais importante, ofereceram recomendações sobre como os resultados poderiam ser usados para que tivessem o maior impacto social e político; aquelas recomendações foram discutidas com os pesquisadores e integradas ao projeto.

### **2.3 Limitações do projeto INCLUD-ED**

Várias limitações surgiram conforme os pesquisadores do INCLUD-ED desenvolveram este estudo, bem como na generalização de seus resultados. A primeira limitação diz respeito ao fato que a equipe do INCLUD-ED identificou AEEs a partir de uma análise compreensiva da literatura e de um conjunto de dados específico coletado nos países participantes do projeto.

Contudo, AEEs adicionais poderiam ter sido identificadas se mais trabalhos de campo tivessem sido feitos ou outros países fossem cobertos. Evidentemente, essa limitação se deve a restrições orçamentárias. De maneira semelhante, os pesquisadores refletiram criticamente sobre o fato de que outras escolas na Europa poderiam ter outras formas de AEEs implementadas que poderiam ter sido acrescentadas à relação existente de exemplos.

Portanto, a tarefa de continuar a identificar outras AEEs é pendente. Desta maneira, a lista de AEEs aqui apresentada não deve ser considerada uma relação finalizada, e sim uma relação aberta e contínua. O consórcio espera que mais pesquisadores continuem esse trabalho, contribuindo para o êxito do ensino em escolas europeias e está disposto a cooperar nessa tarefa. A European

Training Foundation já tomou uma iniciativa nesse sentido e lançou um concurso para buscar AEEs em Formação Profissional e Educacional na região dos Balcãs.

A Segunda limitação que precisa ser destacada é a disponibilidade desigual de dados e indicadores que mostram a eficácia em termos de superação de situações de exclusão social em áreas como habitação, emprego, saúde e participação social e política. Tal situação afetou nossa seleção e análise das Atuações Integrativas (intervenções mistas). No caso de AEEs, é mais fácil identificar resultados educacionais por meio dos testes básicos de competências que cada país ou região geralmente distribui. Embora fossem diferentes entre si, o consórcio utilizou esses testes para assegurar que as escolas selecionadas para participar do projeto cumprissem, todos os anos, o requisito da obtenção de progressos positivos em seus resultados acadêmicos em comparação com outras



escolas em contextos semelhantes. Portanto, para facilitar uma análise de seguimento de mais AIEs, seria necessário disponibilizar mais dados sobre a efetividade de determinadas ações ou intervenções em áreas diferentes da sociedade.

A Terceira, como já foi indicado nos relatórios específicos, os pesquisadores enfrentaram grandes obstáculos na coleta de dados dos questionários nos projetos 4 e 6. Essa limitação afetou o escopo dos resultados obtidos, especialmente no projeto 4. No caso do projeto 6, esta limitação possui uma camada extra no que diz respeito à dificuldade adicional de comparar os dados coletados entre casos. O líder do projeto 6 buscou resolver essa dificuldade, que foi resolvida em rodadas mais recentes.

Por último, uma limitação se relaciona aos resultados obtidos principalmente através dos dados qualitativos comunicativos. Nossa análise resultante dos grupos vulneráveis se limita aos contextos estudados. Considerando a distinção de Maxwell<sup>9</sup> entre a generalização interna e externa, a natureza principalmente qualitativa desse projeto não permite falar sobre este último, já que os resultados poderiam ser considerados válidos para as situações e os grupos estudados. Portanto, os resultados desse estudo não buscam ser generalizáveis para todos os grupos vulneráveis. Ao invés disso, buscam abrir caminhos intelectuais a partir dos quais outros pesquisadores poderão formular perguntas sobre situações semelhantes entre esses grupos em outras partes da Europa e do mundo.

Este reconhecimento é importante já que seria enganoso apresentar um entendimento único dos processos de inclusão e exclusão social e educacional para cada um dos grupos. Buscamos capturar a riqueza para retratar essa diversidade no projeto.

**Padrões de validade** serão aplicados às correções ou à credibilidade de uma descrição, explanação, interpretação, conclusão ou qualquer outro tipo de resultado obtido do projeto. Foram previstas oito estratégias no decorrer dos cinco anos, além dos padrões de validade utilizados em pesquisa qualitativa, como credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmação. **Triangulação** foi assegurada no desenho da pesquisa para a combinação dos métodos diferentes de coleta de dados em cada estudo. **Verificações por membros** envolvem reunir um subconjunto de participantes do estudo para discutir problemas de acuracidade. Serão utilizados **descritores de baixa inferência** em todas as técnicas interativas. Foram previstas **análises por pares** e **descrições densas**. A abordagem comunicativa crítica proporciona outras estratégias para melhorar os padrões tradicionais ao incluir os usuários finais (Advisory Committee) e a voz do professor (grupo de trabalho), entre outros. Além disso, o **Panel of Experts** monitorará e avaliará o aproveitamento de ciência e tecnologia (S&T), de acordo com seus campos de expertise e os padrões da comunidade científica.

9. Joseph Maxwell, *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1996); Yvonna S. Lincoln, Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry* (Beverly Hills: Sage Publications, 1985).

## 3. RESULTADOS

---

Serão apresentados nessa seção os principais resultados do INCLUD-ED. Estes abrangem ações da educação e da educação em combinação com outras áreas sociais, que contribuem para prevenir e superar a exclusão social, com foco particular em cinco grupos vulneráveis: migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas portadoras de deficiências. Muitos estudos já investigaram e descreveram as causas da exclusão social e educacional de grupos vulneráveis. Portanto, nosso foco não está em explicar sua exclusão mas sim em identificar as ações que superam as barreiras existentes com êxito e promovem a inclusão desses grupos.

### 3.1 Atuações Educativas de Êxito para o alcance de eficiência e equidade na educação

A identificação de Atuações Educativas de Êxito (AEEs) é a maior contribuição do projeto INCLUD-ED. Essas ações foram identificadas através das pesquisas conduzidas nos projetos 1, 2 e 6. Nelas, os pesquisadores analisaram sistemas, teorias e resultados educacionais, contrastando-os com o estudo de escolas bem sucedidas em toda a Europa, algumas das quais envolvendo a participação e empoderamento dos familiares e comunidade. O projeto define **Atuações Educativas de Êxito** como as ações que contribuem para o êxito na escola (conforme refletido no progresso dos alunos em termos de rendimento escolar) e na convivência. Todas as escolas estudadas pelo projeto envolviam crianças e suas famílias.

**AEEs levam à eficiência e equidade;** isto é, permitem que as escolas alcancem bons resultados acadêmicos para todos os alunos, especialmente aqueles com maior risco de exclusão social. As AEEs foram identificadas em escolas localizadas em contextos de baixo status socioeconômico, que incluem alunos de famílias migrantes e/ou de minorias<sup>10</sup>. Em uma das escolas estudadas, por exemplo, no período entre 2001 e 2007, a porcentagem de alunos que alcançaram competência básica em compreensão de leitura subiu de 17% para 85%; no mesmo período o número de alunos de origem migrante aumentou de 12% para 46%. Esses resultados fazem com que seja possível superar premissas de longa data que explicam os resultados de uma determinada escola com base na composição do corpo discente. O INCLUD-ED demonstra que **não são as características dos alunos, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados que obtêm, e sim as ações que estão sendo**



10. Teodor Mircea & Teresa Sordé, "How to turn difficulties into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion," *International Studies in Sociology of Education* 21, no. 1 (2011): 49–62.

**implementadas. Quando as escolas implementam AEEs, o desempenho escolar melhora.**

O INCLUD-ED identificou dois grupos principais de Atuações Educativas de Êxito. O primeiro grupo é composto de ações de inclusão, que se baseiam em abordagens específicas ao agrupamento de alunos e à alocação de recursos humanos. O segundo se refere a tipos bem sucedidos de participação dos familiares e da comunidade nas escolas, que promovem o êxito da escola.

### 3.1.1.A Distinção entre Mistos, Homogêneo, e Inclusão

A pesquisa conduzida em INCLUD-ED tornou possível o esclarecimento de três formas diferentes de organização da sala de aula, em termos do agrupamento de alunos e da organização de recursos humanos: mistos, homogêneo, e inclusão. É necessário distingui-las para identificar quais ações inclusivas são de fato Atuações Educativas de Êxito.

 **Homogêneo** se define como a provisão de padrões diferentes de currículo para grupos de alunos com base em sua habilidade, uma prática que ocorre dentro das escolas<sup>11</sup>. Atualmente, agrupamento homogêneo é uma prática comum na Europa; iniciou-se como resposta à sala de aula tradicional, em que um único professor é encarregado de vários alunos que geralmente são diversos em seus níveis de rendimento, proficiência linguística, origem cultural, e outras características. Na  **organização tradicional**, que denominamos mistos, o professor não conseguiria responder à diversidade encontrada na sala de aula. Portanto, as escolas iniciaram a implementação de **agrupamento homogêneo**, separando alunos “diferentes” de acordo com suas habilidades ou colocando-os em grupos especiais fora da sala de aula, com professores adicionais. Assim, esses professores adicionais ensinam grupos homogêneos de alunos com base em seu nível de habilidade. Tanto o agrupamento homogêneo como o misto levam à exclusão social.

Pesquisadores proporcionaram evidências extensas mostrando que o agrupamento homogêneo não contribui com o

<sup>11</sup> European Commission. Documento de trabalho do pessoal da Comissão. Documento que acompanha Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems. SEC(2006) 1096 (Bruxelas: Comissão Europeia, 2006).

êxito escolar. Vários estudos demonstraram que este tipo de agrupamento aumenta as diferenças de desempenho entre alunos, e portanto não melhora seu desempenho geral<sup>12</sup>. Alunos de alto desempenho podem se beneficiar do agrupamento homogêneo, ou a prática pode não ter nenhum efeito sobre seu rendimento. No entanto, os alunos com fraco aproveitamento aprendem menos porque passam menos tempo em atividades educativas, devido ao material e conteúdo menos desafiadores e da qualidade mais baixa e ritmo mais lento de instrução, quando o agrupamento homogêneo é implementado<sup>13</sup>. O agrupamento homogêneo reduz as oportunidades de aprendizagem e de aproveitamento dos alunos ao reduzir o 'peer effect' ou efeito dos pares que alunos de maior habilidade têm sobre seus colegas de classe com habilidade menor<sup>14</sup>. O agrupamento homogêneo também reduz as expectativas dos alunos nos grupos de menor habilidade e tende a minar sua autoestima acadêmica e seu sentimento de competência<sup>15</sup>. Por último, o agrupamento homogêneo limita as oportunidades de mobilidade ascendente entre os níveis e o grau de satisfação dos alunos com sua colocação nos níveis<sup>16</sup>.

É mais provável que crianças pertencentes a grupos vulneráveis sejam colocadas em grupos de aproveitamento mais fraco<sup>17</sup>, e isso contribui para a segregação, categorização, estigmatização e estratificação social<sup>18</sup>. O mesmo vale para crianças portadoras de deficiências, cujos níveis de rendimento podem cair ainda mais<sup>19</sup>.

Pesquisas internacionais recentes, como o PISA, contribuíram com mais evidências para este corpo de conhecimentos.

A análise feita pelo projeto de reformas educacionais na Europa levou a criar uma classificação que inclui **quatro tipos diferentes de agrupamentos homogêneos**. Todos envolvem adaptar o currículo aos conhecimentos ou nível de aproveitamento prévio dos alunos, os separando de acordo com suas habilidades.

12. Dylan Wiliam & Hannah Bartholomew, "It's not which school but which set you're in that matters: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics," *British Educational Research Journal* 30, no. 2 (2004): 279-293; J. Terwel, "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education," *Journal of Curriculum Studies* 37, no. 6 (2005): 653-670.

13. J. H. Braddock and R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Pupils, 1992); Judith Ireson, Susan Hallam & Clare Hurley, "What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?" *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 443-458; J. Terwel, "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education," *Journal of Curriculum Studies* 37, no. 6 (2005): 653-670.

14. Ron Zimmer, "A New Twist in the Educational Tracking Debate," *Economics of Education Review* 22, no. 3 (2003): 307-315.

15. Susan Hallam, Judith Ireson & Jane Davies, "Primary pupils' experiences of different types of grouping in school," *British Educational Research Journal* 30, no. 4 (2004): 515-533.

16. Maureen T. Hallinan, "Track Mobility in Secondary School," *Social Forces*, 74, no. 3 (1996): 983-1002; Susan Hallam & Jane Ireson, "Secondary School Pupils' Satisfaction with their Ability Grouping Placements," *British Educational Research Journal* 33, no. 1 (2007): 27-45.

17. Jomills H. Braddock & Robert E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*, (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Pupils, 1992); Maureen Hallinan, "Track Mobility in Secondary School," *Social Forces*, 74, no. 3 (1996): 983-1002; Samuel Lucas & Mark Berends, "Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking," *Sociology of Education* 75, no. 4 (2002): 328-348.

18. Susan Hallam, Judith Ireson & Jane Davies, "Primary pupils' experiences of different types of grouping in school," *British Educational Research Journal* 30, no. 4 (2004): 515-533; Dylan Wiliam & Hannah Bartholomew, "It's not which school but which set you're in that matters: The influence of ability grouping practices on student progress in mathematics," *British Educational Research Journal* 30, no. 2 (2004): 279-293; Jan Terwel, "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education," *Journal of Curriculum Studies* 37, no. 6 (2005): 653-670.

19. L. M. Dunn, "Special Education for the Mildly Retarded. Is much of it justifiable?" *Exceptional Children* 35, no. 1 (1968): 5-22.

Primeiro, **organização das atividades de sala de aula de acordo com nível de habilidade**, grupos de rendimento maior ou menor são criados dentro da sala de aula ou em salas de aula diferentes. Geralmente, esses grupos são implementados nas matérias instrumentais obrigatórias (ex., matemática, leitura), e podem, tanto provocar um efeito maior no êxito escolar dos alunos, como afetar especialmente aqueles dos grupos vulneráveis. Segundo, **grupos de recuperação e apoio segregado**, oferece-se apoio adicional a alunos com necessidades específicas, segregando-os da sala de aula normal durante o horário escolar. Muitas vezes, esse tipo de apoio é fornecido para alunos com deficiências, alunos migrantes, alunos pertencentes a minorias culturais, e aqueles com rendimento abaixo do de seus pares.

Terceiro, **currículo individualizado excludente**, o currículo é adaptado ao nível de um determinado aluno ou grupo, rebaixando o padrão a ser alcançado em uma ou várias matérias. Quarto, **em escolha excludente**, a escola oferece uma escolha de matérias curriculares que leva a oportunidades acadêmicas e sociais futuras desiguais.

Assim como no misto, a **inclusão** envolve agrupamentos heterogêneos e não separa os alunos de acordo com sua habilidade ou desempenho escolar. No entanto, é diferente do misto porque responde à diversidade encontrada no corpo discente através de ações inclusivas particulares, que buscam apoiar a aprendizagem dos alunos com fraco aproveitamento, em grande parte utilizando os recursos humanos existentes, usados para separar alunos. A literatura acadêmica destaca os efeitos positivos de trabalhar em grupos heterogêneos. Vários pesquisadores identificaram que o agrupamento heterogêneo contribui para melhorar os resultados de alunos e para reduzir as diferenças entre níveis de aproveitamento em diversas salas de aula<sup>20</sup>. Também indicam que os alunos com fraco aproveitamento se beneficiam do ritmo de instrução utilizado para alunos com melhor desempenho, demonstrando resultados positivos em arranjos de sala de aula que adotam a aprendizagem cooperativa<sup>21</sup>.

Além disso, ações de inclusão promovem autoestima, respeito mútuo, solidariedade, e aceitação de diversidade (em termos de deficiências, cultura, gênero e nível de aproveitamento), junto com colaboração e altruísmo<sup>22</sup>. De acordo com a literatura, práticas de inclusão levam a ajuda entre pares por meio de maior interação, apoio de voluntários e familiares na sala de aula, levando em conta inteligências culturais ou aprendizagem dialógica<sup>23</sup>, apoio adicional na sala de aula, a extensão do tempo de aprendizagem para alunos com fraco aproveitamento, além de expectativas mais altas e a designação de papéis, competências e responsabilidades<sup>24</sup>. Também

20. Jo Boaler, "How a Detracked Mathematics Approach Promoted Respect, Responsibility and High Achievement," *Theory Into Practice* 45, no. 1 (2006): 40-46; Jomills H. Braddock & Robert E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*, (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Pupils, 1992).

21. Margarida César & Nuno Santos, "From Exclusion to Inclusion: Collaborative Work Contributions to More Inclusive Learning Settings," *European Journal of Psychology of Education* 21, no. 3 (2006): 333- 346; Carolyn Schroeder, Timothy Scott, Homer Tolson, Tse-Yang Huang & Yi-Hsuan Lee, "A metaanalysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States," *Journal of Research in Science Teaching*, 44, no. 10 (2007): 1436-1460.

22. D.W. Johnson, R.T. Johnson & E.J. Holubec, *Cooperative Learning in the Classroom*, (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994); Robert Slavin, "Synthesis of research of cooperative learning," *Educational Leadership* 48, no. (1991): 71-82; Robert Stevens & Robert Slavin, "The cooperative elementary school: Effects on pupils' achievement, attitudes, and social relations", *American Educational Research Journal* 32, no. 2 (1995): 321-351; Carmen Elboj, Ignasi Puigdelívol, Marta Soler & Rosa Valls, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2002).

23. Carmen Elboj, Ignasi Puigdelívol, Marta Soler & Rosa Valls, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2002).

24. Jomills H. Braddock & Robert E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*, (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Pupils, 1992); Jo Boaler, "How a Detracked Mathematics Approach Promoted Respect, Responsibility and High Achievement," *Theory Into Practice* 45, no. 1 (2006): 40-46; Rachel A. Lotan, "Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms," *Theory Into Practice* 45, no. 1 (2006): 32-39.

é importante manter os mesmos padrões para todos os alunos ao promover trabalhos interativos<sup>25</sup>. Todas essas estratégias inclusivas são implementadas em agrupamentos heterogêneos.

Em particular, quando as salas de aulas têm a organização adequada e os recursos necessários, os alunos com deficiências têm um melhor desempenho acadêmico e um melhor autoconceito em comparação com os alunos de salas de aula segregadas<sup>26</sup>.

Além disso, alunos com deficiências têm mais oportunidades de interagir em grupos heterogêneos, de receber mais apoio e de desenvolver melhor suas habilidades sociais e de relacionamentos. Como resultado, são melhor preparados para serem mais independentes no futuro<sup>27</sup>. Além disso, a inclusão de alunos com deficiências traz efeitos positivos para o desempenho de seus pares, e de fato oferece novas oportunidades de aprendizagem<sup>28</sup>.

O INCLUD-ED classificou essas práticas em **três tipos diferentes de inclusão**, de acordo com descobertas relacionadas aos efeitos positivos sobre a aprendizagem. Conduzimos 26 estudos de caso (projeto 2 e projeto 6) na Europa em escolas bem sucedidas localizadas em áreas de baixo nível socioeconômico e com diversidade nas suas populações escolares (ex. migrantes, culturas minoritárias). Cada caso envolveu um questionário, entrevistas, observações comunicativas, grupos de discussão, e histórias de vida; juntos esses elementos forneceram dados sobre quais ações levaram a melhorias nos resultados de aprendizagem e em convivência na comunidade.

### 3.1.2. AEEs de inclusão: Definições e tipos

**Duas características de AEEs de inclusão ajudam a alcançar o objetivo de êxito escolar para todos os alunos:**

1) a criação de **grupos heterogêneos** que incluem alunos de todos os níveis de rendimento, e 2) **a reorganização de recursos humanos** para atender a todos os alunos dentro da mesma sala de aula.

**AEEs possibilitam a maximização de resultados com os recursos existentes.** O INCLUD-ED oferece evidências de que educar todos os alunos não implica necessariamente em um aumento em recursos econômicos. As escolas estudadas não melhoraram seus resultados porque receberam mais recursos, e sim porque organizaram esses recursos melhor e obtiveram o maior valor possível deles, levando em conta os recursos disponíveis tanto nas escolas como na comunidade. **Os mesmos recursos podem ser utilizados para separar alunos de acordo com seu nível de aprendizagem**

25. Konstantina Koutrouba, Malvina Vamvakari & Marina Steliou, "Factors Correlated with Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in Cyprus," *European Journal of Special Needs Education* 21, no. 4 (2006): 381-394; Cor Meijer; Victoria Soriano & Amanda Watkins (Ed.) *Special Needs Education in Europe*. Thematic publication (Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003); G. L. Porter, "Critical Elements for Inclusive Schools," (pp. 68- 81) in *Inclusive Education, a Global Agenda*, ed S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegerty (Londres: Routledge Publishing, 1997); Susan Stainback & William Stainback (ed), *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Pupils* (Baltimore: Paul H. Brookes Pub, 1996); Robert Stevens & Robert Slavin, "The cooperative elementary school: Effects on pupils' achievement, attitudes, and social relations," *American Educational Research Journal* 32, no. 2 (1995): 321-35.

26. Jane Nell Luster & John Durrett, J., (2003) "Does Educational Placement Matter in the Performance of Pupils with Disabilities?" Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association; Frank Fitch, "Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Pupils' Changing Sense of Self," *The Urban Review* 35, no. 3 (2003): 233-252; Jon Olav Myklebust, "Class Placement and Competence Attainment among Pupils with Special Educational Needs," *British Journal of Special Education* 33, no. 2 (2006): 76-81.

27. Robyn S. Hess, Amy M. Molina & Elizabeth B. Kozleski, "Until Somebody Hears Me: Parent Voice and Advocacy in Special Educational Decision Making," *British Journal of Special Education* 33, no. 3 (2006): 148-157.

28. Douglas Fisher, Virginia Roach & Nancy Frey, "Examining the general programmatic benefits of inclusive schools," *International Journal of Inclusive Education* 6, no. 1 (2002): 63-78; Gail McGregor & R. Timm Vogelsberg, *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling* (Allegheny University of Health Sciences, 1998).

**ou para incluir todos nas salas de aula normais.**

Realocar os recursos existentes dedicados à separação de alunos para implementar ações inclusivas promove o êxito para todos. Agrupamentos de inclusão também podem incluir voluntários da comunidade, uma abordagem que maximiza tanto os recursos disponíveis como as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O caso de uma escola demonstra esse princípio com clareza. Em um período de cinco anos (2005-2006 a 2010-2011), enquanto foi iniciada a implementação das AEEs, o número de alunos matriculados aumentou muito mais que o número de professores. Em consequência, o número de alunos alocados a cada professor aumentou de 5,88 para 8,05. Durante o mesmo período, os níveis de aproveitamento escolar dos alunos melhoraram muito; apenas um ano depois da implementação das AEEs pela escola, os alunos duplicaram suas pontuações nas provas, em seis matérias. Este progresso positivo foi mantido na escola. Esses dados mostram que a implementação das AEEs permitiu que os recursos existentes fossem utilizados de maneira mais eficiente. O número de alunos estudando na escola por cada mil Euros gastos por mês aumentou de 2,39 para 3,28. Enquanto a escola gastou menos por aluno, os resultados melhoraram como resultado da implementação das AEEs.

As ações de inclusão aqui identificadas são aquelas que foram implementadas de maneira mais completa e mais cuidadosa nos casos de êxito escolar estudados pelo projeto. Assim, o estudo definiu três tipos de ações inclusivas.

#### **a) Salas de aulas heterogêneas com recursos realocados (reorganização de recursos)**

Diversos alunos são agrupados juntos na sala de aula normal, criando subgrupos heterogêneos em termos da habilidade, origem étnica, gênero, e deficiências dos alunos. Em seguida, a escola considera seus recursos humanos existentes (por exemplo, auxiliares de ensino, professores de educação especial, especialistas em línguas, mediadores, familiares, voluntários, etc.) e os reorganiza para fornecer o apoio que os alunos precisam dentro da sala de aula. Ao invés de utilizar esses recursos humanos para separar as crianças e fornecer a eles um currículo adaptado, esses profissionais e voluntários entram na sala de aula normal e fornecem o apoio dentro da sala. O resultado é um maior número de adultos dentro da sala de aula. Enquanto a abordagem que denominamos misto envolve agrupamentos heterogêneos, a inclusão acrescenta o apoio necessário para esses





grupos. A reorganização de recursos humanos dentro da sala de aula ajuda os alunos com fraco aproveitamento a acelerar o ritmo de sua aprendizagem, e é especialmente importante para crianças com desvantagens. Ao mesmo tempo, provoca um impacto positivo na classe como um todo. Ao incorporar os apoios nas salas de aula, as ações inclusivas permitem que os professores ensinem o mesmo currículo a todos os alunos e também facilitam o apoio individualizado. A reorganização de recursos humanos ocorre de maneiras diferentes nas escolas que analisamos: apoio individual (mais adultos) para crianças com necessidades especiais, aulas divididas inclusivas, ou grupos interativos. Entre as diferentes ações de inclusão que estudamos, identificamos que a organização da classe em grupos interativos levou à maior melhoria<sup>29</sup>.

29 Carmen Elboj & Reko Niemelä, "Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups," *Revista de Psicodidáctica* 15, no. 2 (2010): 177-189; Esther Oliver and Suzanne Gatt, "De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos," *Signos* 43, no. 2 (2010): 279-294.

AEE: Salas de aulas heterogêneas com recursos realocados  
(reorganização de recursos)  
Exemplo: **GRUPOS INTERATIVOS**



Grupos interativos envolvem a organização da classe em pequenos grupos heterogêneos de alunos (ex. quatro grupos de cinco alunos cada) com a inclusão de vários adultos, um por grupo. Cada grupo trabalha com uma atividade de aprendizagem instrumental durante algum tempo (por exemplo, 20 minutos). Em seguida, os grupos fazem um rodízio e trabalham com uma atividade diferente com um adulto diferente. Esses adultos são

outros professores, membros de famílias, voluntários da comunidade e outros voluntários. São encarregados de fomentar interações entre as crianças para resolver as tarefas designadas, e também as expõem a uma gama mais abrangente e mais rica de interações de aprendizagem.

Nos grupos interativos, as crianças aprendem em interação com seus pares, que têm vários níveis de habilidade, alguns academicamente mais fortes. Os grupos oferecem mais oportunidades de ajuda mútua entre crianças com níveis e ritmos diferentes de aprendizagem, bem como uma ampla gama de adultos diversos. Ania

Ballesteros, uma aluna de 10 anos de uma das escolas bem sucedidas com baixo status socioeconômico, descreveu sua experiência na Conferência Final do INCLUD-ED: "Sem os grupos interativos, algumas das crianças teriam ficado para trás". Ao invés disso, nos grupos interativos, os alunos academicamente fortes se tornaram um recurso disponível para ajudar os outros. Ao mesmo tempo, essa abordagem garante que os alunos de alto desempenho não precisem esperar que os outros os alcancem. Ao mesmo tempo, reforçam suas habilidades metacognitivas enquanto explicam aos outros como resolver uma tarefa. Interações aumentadas aceleram a aprendizagem para todos os alunos e promovem solidariedade entre os colegas da classe.



### b) Ampliação do tempo de aprendizagem.

Esta medida inclusiva consiste em oferecer atividades de aprendizagem adicionais e classes extras de apoio além do horário normal da escola (ex. na hora do almoço, depois da escola, etc.). Essa opção proporciona mais apoio para aqueles alunos que têm dificuldades ou que recebem menos apoio em casa, sem segregá-los durante o horário escolar normal, o que faria com que perdessem as atividades regulares da classe. Através dos estudos de caso identificamos várias maneiras de implementar essa ação e obter resultados positivos. Em alguns casos, os professores/educadores apoiam os alunos através de aulas de revisão, horários de consulta ou horários escolares estendidos. Às vezes, esse apoio ocorre no final de semana, antes de um exame importante. Em outros casos, professores oferecem apoio linguístico, ensinando o idioma de instrução a alunos imigrantes. De maneira semelhante, classes de apoio para alunos portadores de deficiência visam acelerar sua aprendizagem enquanto participam integralmente das classes regulares.

Os programas pós-escola focados em aprendizagem instrumental tem nomes diferentes de acordo com o país, por exemplo **homework clubs** (clube de exercício de casa) ou **tutored libraries** (biblioteca tutorada), mas todos têm os mesmos objetivos. Muitas vezes, educadores organizam esses espaços de aprendizagem em conjunto com voluntários e membros da comunidade, oferecendo a oportunidade de multiplicar o número e a diversidade das interações, o que promove um aumento na aprendizagem<sup>30</sup>. Esta modalidade é especialmente importante em esforços de incluir crianças de grupos vulneráveis e aquelas que não recebem ajuda em casa com suas lições de casa, porque as oferece a oportunidade de trabalhar com o apoio de adultos para que possam alcançar o nível de aproveitamento de seus pares.

30. Itxao Tellado & Simona Sava, "The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge," *Revista de Psicodidáctica* 15, no. 2 (2010): 163-176.

AEE: Ampliação do tempo de aprendizagem

Ex: **Clube de Exercício de Casa e Biblioteca Tutorada**



As atividades conduzidas nesses clubes visam reforçar os conteúdos ensinados na sala de aula. Foram consideradas especialmente importantes para alunos oriundos de meios desfavorecidos e portadores de deficiências. Na Finlândia, o clube de exercício de casa acontece de segunda-feira a quinta-feira, depois do horário escolar e geralmente dentro do prédio da escola. É voluntário, e está aberto a todos os alunos de todos os níveis. Representa uma oportunidade de reforçar mais a aprendizagem porque oferece apoio adicional sem separar os alunos. Como todas

as crianças são bem-vindas ao clube, aquelas que têm dificuldades se beneficiam porque podem fazer seu exercício de casa e também atividades de apoio com seus pares e com auxiliares de ensino. Em Malta, a organização do clube de redação pós-escola se baseia em colaboração entre pais e alunos. A sessão de redação pais-alunos foi o resultado de uma solicitação de alguns pais. No clube, pais e filhos permanecem na escola após o horário normal junto com um educador profissional; juntos desenvolvem atividades de redação que visam ajudar os pais a entender o que está envolvido no processo de redação. Como resultado, as habilidades de leitura e redação dos alunos melhoraram.

Na Espanha, bibliotecas tutoradas são organizadas após o horário escolar. Proporcionam apoio aos alunos em leitura, redação, matemática e idiomas, ajudando-os a completar seus exercícios de casa. Este apoio conta com a participação de voluntários, ex-alunos, familiares e outros membros da comunidade (às vezes de associações locais).

Nas bibliotecas tutoradas, a participação dos familiares permite ampliar o tempo de aprendizagem dos alunos. Essa prática transformou o relacionamento que as crianças têm com a aprendizagem, trazendo-a para a casa.

### **c) Currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo).**

Este tipo de currículo individualizado não envolve a redução de objetivos de aprendizagem e de padrões curriculares. É focado em adaptar os métodos de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos e em proporcionar atenção individualizada para ajudar a consolidar os processos de aprendizagem de cada criança e garantir que todo mundo alcance o mais alto nível de aprendizagem possível.

**Atuação Educativa de Êxito: Currículo individualizado inclusivo  
(adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo)  
Exemplo: PLANO DE EDUCAÇÃO INDIVIDUAL**

O Individual Education Plan (IEP) ou Plano de Educação Individual (PEI), encontrado nos estudos de caso finlandeses é um exemplo de um currículo individualizado inclusivo. O plano é sempre desenvolvido com o envolvimento dos pais e é atualizado duas vezes ao ano. O PEI é uma ferramenta que facilita o monitoramento de crianças portadoras de deficiências. É possível incluir medidas extras de apoio e o currículo pode ser customizado para cada aluno, permitindo que aprendam as mesmas matérias que seus pares. Para alunos com deficiências mais severas, esse processo pode envolver uma redução no nível da matéria ensinada; no entanto, para garantir que seja uma prática inclusiva, a estrutura geral do currículo deve abranger todos os alunos. O PEI não significa segregação da sala de aula normal, já que é implementado com apoio dentro da sala de aula ou através da ampliação do tempo de aprendizagem.

**RESUMO DE ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO:**

TIPOS DE INCLUSÃO	DESCRIÇÃO
1. Salas de aula heterogêneas com recursos realocados (reorganização de recursos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste na provisão de mais apoio através da realocação de recursos humanos em salas de aula normais com alunos diversos. Na maior parte dos casos este apoio é suprido pelo corpo docente, embora familiares e membros da comunidade também possam trabalhar de maneira voluntária na sala de aula.</li> <li>• Na maioria dos casos, o apoio humano realocado é direcionado a grupos específicos de alunos, como aqueles que necessitam de educação especial, alunos imigrantes, membros de minorias, e aqueles que têm dificuldades relacionadas ao idioma. Este apoio permite que os alunos permaneçam na sala de aula normal.</li> </ul>
2. Ampliação do tempo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A provisão de mais tempo para aprendizagem ou atividades acadêmicas adicionais é mais comum para alunos que moram em áreas vulneráveis ou que vem de grupos minoritários.</li> <li>• Pode se traduzir, por exemplo, em várias abordagens: oferecer um dia escolar mais comprido, prover ajuda para alunos e famílias através de apoio familiar ou aulas particulares na escola ou em casa, e oferecer atividades educacionais durante as férias e depois do horário escolar durante o ano letivo.</li> </ul>
3. Currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O currículo individualizado inclusivo não é orientado à redução da aprendizagem esperada do aluno. Ao invés disso, os métodos de ensino são adaptados para facilitar a aprendizagem do aluno.</li> </ul>

### 3.1.3. Tipos de envolvimento das famílias/comunidade e de melhora educacional

Um grande corpo de literatura indica que o envolvimento das famílias e comunidade nas escolas melhora o rendimento dos alunos<sup>31</sup>. Para alunos de culturas minoritárias, a participação da comunidade é especialmente importante, porque ajuda a coordenar melhor as atividades exercidas em casa e aquelas feitas fora de casa<sup>32</sup>.

Durante toda nossa análise de sistemas educacionais e da literatura existente, identificamos cinco tipos de participação da comunidade, que diferem na forma e no grau de participação e envolvimento: **informativa, consultiva, decisiva, avaliativa e educativa**. O projeto INCLUD-ED também identificou que os tipos diferentes de participação se relacionam aos resultados escolares obtidos. A tabela a seguir resume esses cinco tipos de participação.

TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DOS FAMILIARES E DA COMUNIDADE	
1. INFORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os pais são informados sobre as atividades escolares, o funcionamento da escola, e as decisões já tomadas.</li><li>• Os pais não participam das decisões escolares.</li><li>• As reuniões com os pais consistem em informar as famílias a respeito dessas decisões.</li></ul>
2. CONSULTIVA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os pais têm um impacto limitado sobre a tomada de decisão.</li><li>• A participação se baseia em consultas com as famílias.</li><li>• Eles participam através das entidades estatutárias da escola.</li></ul>
3. DECISIVA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão ao se tornarem representantes nas entidades de tomada de decisão.</li><li>• Familiares e membros da comunidade monitoram a prestação de contas da escola em relação a seus resultados educacionais.</li></ul>
4. AVALIATIVA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Familiares e membros da comunidade participam dos processos de aprendizagem dos alunos ao ajudar a avaliar o progresso escolar das crianças.</li><li>• Familiares e membros da comunidade participam da avaliação dos programas e currículo da escola.</li></ul>
5. EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Familiares e membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem dos alunos durante o horário normal da escola e fora da escola.</li><li>• Familiares e membros da comunidade participam de programas educacionais que respondem às suas necessidades.</li></ul>

As pesquisas conduzidas no INCLUD-ED proporcionaram novas evidências sobre quais tipos de envolvimento de familiares e da comunidade melhor contribuem para as melhorias em rendimento acadêmico e em convivência. Conduzimos seis estudos de caso longitudinais em cinco países da UE (Malta, Finlândia, Lituânia, Reino Unido e Espanha), em escolas com famílias de baixo status socioeconômico e forte envolvimento da comunidade onde os alunos mostravam progressos positivos em seus resultados educacionais em comparação com escolas com características semelhantes. Depois de estudar esses casos em profundidade, durante quatro anos, concluímos que os tipos de participação decisiva, avaliativa, e educativa são os que contribuem para o êxito acadêmico. Enquanto muitos estudos identificaram o vínculo entre escola e comunidade<sup>33</sup>, o INCLUD-ED foi um passo além. Na seção a seguir, explicamos os três tipos de participação de familiares e da comunidade bem sucedidos, junto com os benefícios identificados.

31. Joyce L. Epstein, "Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes," em *Research in sociology of education and socialization*, ed. Arthur Kerckhoff (Greenwich: JAI, 1983), 101-128; Wendy S. Grolnick & Carolyn O. Kurovski, "Family processes and the development of children's self-regulation," *Educational Psychologist* 34, no. 1 (1999): 3-14; Harvard Family Research Project (HFRP), "Family Involvement Makes a Difference in School Success," inverno, no. 2 (2006). Acessado no dia 27 de março de 2012. <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/familyinvolvement-makes-a-difference-in-school-success>; Anne T. Henderson & Karen L. Mapp, A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis, (Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences, 2002); Nancy E. Hill & Lorraine C. Taylor, "Parental school involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues," *Current Directions in Psychological Science* 13, no. 4 (2004): 161-164; Kathleen V. Hoover-Dempsey, Angela C. Battiato, Joan M. Walker, Richard P. Reed, Jennifer M. DeJong & Kathleen P. Jones, "Parental involvement in homework," *Educational Psychologist* 36, no. 3 (2001): 195-209; Eva M. Pomerantz, Wendy S. Grolnick, Carrie E. Price, "The Role of Parents in How Children Approach School: A Dynamic Process Perspective," in *The Handbook of competence and motivation*, ed. Andrew J. Elliot and Carol S. Dweck (New York: Guilford, 2005), 259-278; Heather B. Weiss, Kathleen Hoover-Dempsey, William Jeynes, Joyce L. Epstein & Anne T. Henderson, "Research and Evaluation of Family Involvement in Education: What Lies Ahead?" Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education (Panel Session at the Annual American Educational Research Association, Montréal, April 14, 2005). Eric Dearing, Holly Kreider, Sandra Simkins, & Heather Weiss, "Family Involvement in School and Low-income Children's Literacy Performance: Longitudinal Associations Between and Within Families," *Journal of Educational Psychology* 98, no. 4: 653-664; Concha Delgado-Gaitan, *The power of community: Mobilizing for family and schooling* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001); Eugene García, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge* (Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2002).

32. Mary Lynn Boscardin & Stephen Jacobson, "The Inclusive School, Integrating diversity and solidarity through community-based management," *Journal of Educational Administration* 35, no. 5 (1996): 466-476; Paula J. Beckman, Deirdre Barnwell, Eva Horn, Marci J. Hanson, Sonya Gutierrez & Joan Lieber, "Communities, Families, and Inclusion," *Early Childhood Research Quarterly* 13, no. 1 (1998): 125-150; Geert Driessen, Frederik Smit, & Peter Slegers, "Parental Involvement and Educational Achievement," *British Educational Research Journal* 31, no. 4 (2005): 509-532; Adriana Aubert & Rosa Valls "Dones Gitanes que superen l'exclusió social a través de l'educació," *Educació Social-Revista d'Intervenció Socioeducativa* 24 (2003): 22-32; Dena Ringold, Mitchell A. Orenstein, & Erika Wilkens, *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle* (Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2005); Jesús Gómez & Julio Vargas, "Why Roma do not like mainstream schools: voices of a people without territory," *Harvard Educational Review* 73, no. 4 (2003): 559-90.

33. Steven B. Sheldon & Mavis G. Sanders, *Principals Matter: A Guide to School, Family and Community Partnerships* (California: Corwin, 2009).

### a) Participação em atividades educacionais

Este é o tipo de participação dos familiares e da comunidade que mostrou ter o maior impacto positivo sobre os resultados de aprendizagem das crianças. O envolvimento familiar e comunitário nas atividades educacionais inclui a participação dos adultos na aprendizagem das crianças e na sua própria aprendizagem enquanto adultos.

**Formação de familiares e da comunidade.** De acordo com a literatura, melhorar o nível educacional de todos da sociedade que interagem com crianças pode ter um impacto positivo sobre seu processo de aprendizagem. Vários autores destacam o papel exercido por interações no ambiente de aprendizagem e a importância de melhorar a presença da comunidade na escola<sup>34</sup>. Alguns pesquisadores focaram na maneira como a participação familiar em processos de alfabetização gera novas interações dentro do contexto familiar<sup>35</sup>. O INCLUD-ED documentou iniciativas de formação de familiares e da comunidade em vários programas escolares bem sucedidos como as Comunidades de Aprendizagem na Espanha e os Centros de Aprendizagem para a Vida em Malta. Esses programas têm como foco a promoção de educação básica para membros das famílias, junto com outras atividades educativas e culturais para adultos. As várias escolas bem sucedidas que o projeto estudou tinham implementado várias formas de formação de familiares. Alguns exemplos são:

- Cursos relacionados a alfabetização, matemática, tecnologias de informação e comunicação e outras matérias foram priorizados com base nas deficiências de conhecimentos dos pais. Foram encontrados em todas as 6 escolas estudadas.
- Palestras sobre áreas de interesse da comunidade. Também encontradas em todas as escolas.
- Espaços de aprendizagem compartilhados pelas crianças e famílias. Estes foram encontrados em Malta (After School Club), no Reino Unido (os projetos AMBER e SOFIE) e na Finlândia (Noite dos pais, com intérpretes).
- Tertúlias Dialógicas Literárias, nas quais os membros das famílias leem e discutem obras de literatura. Essas foram encontradas apenas na Espanha.

Uma característica principal das formas bem sucedidas de educação familiar e comunitária é o fato que as atividades são organizadas em resposta às necessidades e solicitações das famílias. Muitas atividades são desenhadas com e para as mães, para criar espaços nos quais se sentem à vontade para falar abertamente.

34. Etienne Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (New York: Cambridge University Press, 1998); Gordon Wells, *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education* (New York: Cambridge University Press, 1999); Barbara Rogoff, Carolyn Goodman Turkkanis & Leslee Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community* (New York: Oxford University Press, 2001).

35. Victoria Purcell-Gates, *Other people's words: The cycle of low literacy* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995); Marta Soler, "Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings," in *Aspects of the Dialogical Self. International Cultural-Historical Human Sciences*, ed. Marie-Cécile Bertau (Berlin: Lehmanns Media, 2004), 157-183.

## Atuação Educativa de Êxito: Participação Educativa da Comunidade (em atividades educacionais)

### Exemplo: TERTÚLIAS DIALÓGICAS LITERÁRIAS



Legenda da foto: Tertúlias Dialógicas Literárias. Mães imigrantes lendo Romeu e Julieta

Tertúlias Dialógicas Literárias são encontros destinados para adultos que não têm uma educação de nível universitário. Nessas sessões, os participantes compartilham a leitura de obras clássicas da literatura, de autores como Kafka, Joyce, Dostoievsky, García Lorca, e Cervantes. Ao engajar em diálogo sobre a literatura, os participantes aprofundam seu entendimento do idioma e se envolvem em debates sobre sua própria experiência de vida. Em última instância, é uma experiência muito empoderadora. Os encontros são organizados nas escolas com mães, pais, e outros membros da comunidade. Estão abertas a todos que têm interesse. Constitui uma forma não apenas de aprender, mas de abrir a escola à comunidade.



Legenda da foto: Tertúlias Dialógicas Literárias. Classe do 3o. ano lendo A Odisseia

Tertúlias Dialógicas Literárias também são conduzidas com crianças, como atividade extracurricular ou como parte do currículo normal<sup>36</sup>. Ania, a aluna de 10 anos que participou da Conferência Final do INCLUD-ED, explicou como as Tertúlias Dialógicas Literárias ajudaram ela e seus colegas de classe a aprender: "Gostamos das tertúlias porque aprendemos mais [...]. Alguns colegas de classe aprenderam a ler graças às tertúlias. Como queriam participar dos encontros, se esforçaram mais". Ela também explicou como se engajam em discussões profundas: "Nas tertúlias conversamos sobre as coisas que acontecem

conosco: amor, fidelidade, sabedoria... Já lemos vários livros e comparamos os personagens. Em uma ocasião debatemos quem era mais corajoso, Ulisses ou Quixote. Concluimos que os dois eram corajosos porque uma pessoa é corajosa quando enfrenta problemas, não importa que sejam reais ou imaginários".

36. Cristina Pulido & Brigita Zepa, "La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas," *Signos* 43, no. 2 (2010): 295-309; M<sup>a</sup> Ángeles Serrano, Jasmina Mirceva & Rosa Larena, "Dialogic Imagination in Literacy Development," *Revista de Psicodidáctica* 15, no. 2 (2010): 191-205.

Observamos que, quando escolas implementam esses tipos de atividades de formação de familiares, as crianças adquirem um número maior das habilidades básicas oferecidas no currículo; além disso, o absenteísmo cai e mais crianças se matriculam na escola. Além disso, as Tertúlias Dialógicas Literárias, e os cursos de alfabetização e de idiomas para famílias ajudam a transformar os relacionamentos familiares, aumentando a confiança dos pais que possuem pouca educação formal, e alterando as interações em casa, à medida que os pais e filhos conversam sobre os livros que estão lendo e outras questões relacionadas à escola. Portanto, observamos um aumento no número e nos tipos de interações acadêmicas no lar.

Ademais, em nossos dados, encontramos evidências de parentes que passaram a entender melhor o trabalho escolar das crianças e, portanto, tiveram mais condições de ajudá-las com seus exercícios de casa.

Estatísticas gerais mostram que o desempenho escolar de crianças está associado ao nível de educação de seus pais, e analistas utilizam essas correlações para apoiar argumentos sobre o investimento no capital humano para o futuro. Os resultados do INCLUD-ED mostram que não precisamos esperar até a próxima geração para reverter tendências de fracasso e a evasão escolar porque certos tipos de formação de familiares conseguem transformar resultados imediatamente.

### **Participação na sala de aula e outros espaços de aprendizagem.**

Essa participação pode assumir muitas formas. Em uma delas, membros das famílias participam, como voluntários, das atividades de aprendizagem das crianças. A participação dos familiares e da comunidade na sala de aula envolve uma reorganização mais efetiva dos recursos humanos existentes na comunidade, e sua inserção na sala de aula para apoiar a aprendizagem dos alunos. Aproveitar dessa maneira os recursos existentes provoca um impacto positivo sobre o processo de aprendizagem, que foi demonstrado em pesquisas empíricas<sup>37</sup>. Quando outros adultos participam de atividades na sala de aula, o professor da classe tem mais condições de atender a todas as crianças; assim, melhora a aprendizagem de cada aluno e a convivência na sala de aula. Além disso, as crianças têm mais, e diferentes, oportunidades de interação com adultos.

Uma gama de atividades específicas faz com que essas mudanças sejam possíveis, conforme identificadas nos estudos de caso. Por exemplo, em muitas das escolas estudadas, familiares e voluntários participaram das AEEs descritas anteriormente: grupos interativos, apoio individual dentro da sala de aula, clubes de exercício de casa, programas de redação extracurriculares e Tertúlias Dialógicas Literárias com crianças, são apenas alguns exemplos. A participação de adultos possibilitou o aumento do número e da diversidade das interações que, por sua vez, acelerou o processo de aprendizagem.

37. Susanna Ekström, Skaitovo ir pasakotojo vadovas darbui vaikų grupėse (Vilnius: Garnelis, 2000); Laimutė Lukosiuniene, "Pedagoginės sąveikos ypatumai pradinėje klasėje," *Pedagogika* 43 (2000): 112–116.



Além disso, a participação de mulheres e de pessoas não acadêmicas, de culturas diferentes, nas atividades escolares das crianças ajuda a superar estereótipos culturais e de gênero<sup>38</sup>, porque as crianças aprendem a partir delas. Assim, novos referentes culturais são incluídos nas escolas, transformando esses espaços e o contexto e aumentando o sentimento de convivência na sala de aula.

38. Miranda Christou & Lidia Puigvert, "The role of "Other Women" in current educational transformations," *International Studies in Sociology of Education* 21, no. 1 (2011): 77-90.

Promover a **participação de mulheres nas escolas** (incluindo aquelas que são parentes dos alunos e outras mulheres da comunidade) aumenta a quantidade e a diversidade de recursos pessoais disponíveis para ajudar os alunos a aprender. Quando mulheres migrantes e mulheres de minorias culturais são envolvidas, sua participação também ajuda os alunos a aprender a partir de novos modelos de referência e a **superar preconceitos relacionados ao gênero e a cultura**. A participação de mulheres diversas da comunidade também faz uma contribuição importante para **prevenir** problemas relacionados a **violência de gênero** nas escolas.

Esses fenômenos foram identificados nos Friday Morning Coffee-Café de sexta-feira de manhã - (Reino Unido), quando famílias vêm para a escola para estar com seus filhos, ou nas Stay and Play Peers Early Education Partnerships - Fique e brinque Parcerias para a Educação Infantil - (PEEPS, Reino Unido) que promovem interações entre grupos culturais, ou nas sessões de Writing skills - Habilidades de Redação - (Malta) onde as crianças recebem apoio para que possam melhorar suas habilidades de redação e leitura. Rafael Layón, um pai com pouca educação formal que trabalha como voluntário em uma das escolas estudadas, descreveu sua experiência na Conferência Final do INCLUD-ED: "Agora, já que sou um voluntário, as crianças me pedem ajuda para fazer seu exercício de casa, embora saibam mais do que eu, porque saí da escola depois do terceiro ano". Essas transformações ocorrem não apenas entre as crianças mas também entre familiares.

A participação de membros da comunidade nessas atividades curriculares e extracurriculares permite que os familiares e os alunos se envolvam em um processo de aprendizagem compartilhado; como resultado, tanto as famílias como as crianças se engajam em um número maior de interações acadêmicas. O novo conteúdo da aprendizagem que trazem para suas interações gera mais motivação nos alunos e transforma os relacionamentos pessoais e as vidas de todos.

Em resumo, envolver adultos das famílias e/ou da comunidade nas atividades de aprendizagem traz benefícios mútuos: tanto as crianças como os adultos aprendem e compartilham essa aprendizagem que, por sua vez, aumenta suas oportunidades de mais aprendizagem.

## b) Participação decisória da Comunidade

39. Ramon Flecha, *Sharing Words* (Lanham, M.D: Rowman & Littlefield, 2000).

Durante os diferentes estudos de caso, observamos ações para engajar um número maior de representantes de grupos diferentes na tomada de decisão, implementando assim uma forma de organização democrática. Este tipo de organização inclui as vozes de todos na gestão do centro escolar; utiliza a ideia de “inteligência cultural”<sup>39</sup>.

Famílias e outros membros da comunidade participam ativamente dos processos de tomada de decisão; em cooperação com professores, decidem sobre questões relacionadas à aprendizagem, à organização ou à escola, e/ou maneiras de resolver e prevenir conflitos e organizar as atividades escolares. Devido a essa abordagem, o valor atribuído às contribuições de indivíduos não se baseia no status dos indivíduos e sim nos argumentos e contribuição que trazem; esses argumentos podem ser tanto acadêmicos como práticos.

### Atuação Educativa de Êxito: Participação Decisória da Comunidade Exemplo: ASSEMBLEIA DE FAMÍLIAS e COMISSÕES MISTAS

A Assembleia de Famílias é um procedimento bem constituído em uma das escolas estudadas na Espanha. Esta assembleia foi estabelecida para resolver questões importantes, por exemplo, como organizar as interações da sala de aula e como lidar com o número crescente de crianças imigrantes matriculadas na escola. Famílias de várias procedências culturais e níveis de educação (algumas sem nenhuma educação formal), junto com professores e voluntários, concordaram em implementar as Atuações Educativas que melhor atenderiam às necessidades educacionais e às solicitações dos alunos. Como resultado dessa assembleia foram tomadas duas decisões. Primeiro, todos os alunos permaneceriam dentro de suas salas de aula, e não seriam separados em salas de aula diferentes de acordo com seu nível de aprendizagem. Segundo, todos os recursos e apoio seriam aplicados dentro da sala de aula normal; estes incluem professores para crianças com necessidades especiais, junto com voluntários e familiares.

As **comissões mistas** são uma entidade de tomada de decisão nesta escola; são compostas de **pessoas de todos os grupos da comunidade**: famílias, professores, alunos e outros representantes da comunidade. Dependendo das comissões mistas para a tomada de decisão significa ter grandes expectativas em relação à capacidade dos familiares de participar da gestão da escola e não apenas em participar das atividades periféricas. Para promover uma participação abrangente nas comissões mistas foi acordado que todas as vozes seriam levadas em consideração e que todos os integrantes da comissão teriam importância igual. A prática de gerir a escola através de comissões mistas fomentou o envolvimento dos familiares, já que sua opinião vale tanto quanto a dos membros do corpo docente.

Interações entre membros da comunidade em reuniões como a Assembleia das Famílias oferecem benefícios mútuos porque os participantes podem compartilhar conhecimentos muito diversos. Uma consequência de tais interações é que as pessoas superam seus preconceitos, e o sentimento generalizado de harmonia e convivência dentro da comunidade melhora. Para que isso ocorra, as reuniões não podem ser meramente consultivas ou informativas; são primordialmente espaços para a tomada de decisão. Esta participação ampla promove tanto transparência como um melhor ajuste às condições existentes na comunidade.

Outro exemplo são as Noites dos pais com intérpretes, realizadas na Finlândia. Esta atividade busca incluir as vozes das famílias que encontraram mais dificuldades para participar na escola. O objetivo dessas reuniões é juntar as solicitações, preocupações e necessidades das famílias. Os professores e familiares se engajam em uma conversa que inclui as propostas das famílias. O processo cria um relacionamento igualitário entre os professores e as famílias. Para promover a participação dessas famílias, a escola oferece traduções para vários idiomas.

Além disso, as reuniões são marcadas em horários que levam em conta o expediente de trabalho dos participantes, facilitando sua presença. A participação dos pais em processos de tomada de decisão é especialmente importante em contextos multiculturais.

A organização democrática da escola impacta o relacionamento entre os professores e os alunos. Em nossa análise dos estudos de caso, descobrimos que as escolas consideram as contribuições de todos os envolvidos na gestão da escola, todos conseguem compartilhar suas ideias e contribuir em um nível de igualdade, independentemente de seu papel e sua importância dentro da escola. Portanto, permite que todos os envolvidos encontrem respostas melhores às preocupações levantadas.

A coexistência e a convivência também melhoram: a partir do momento em que os membros da comunidade começam a participar do processo de desenhar normas em comum, todos experimentam um senso maior de sua responsabilidade, compartilhada pela gestão da escola e pelo atendimento de suas necessidades. Uma consequência desse processo é que a participação ativa na tomada de decisão faz com que a educação ganhe um significado maior para todos na comunidade.

### c) Participação Avaliativa da Comunidade

Tradicionalmente, educadores profissionais têm a responsabilidade pela avaliação do progresso dos alunos e pelo desenho do currículo. A participação avaliativa da comunidade se baseia na premissa de que todos os agentes educacionais de uma comunidade querem que seus filhos se saiam bem na escola. Quando familiares e membros da comunidade são incluídos no processo de avaliação ou no de desenho do currículo, podem compartilhar conhecimentos e estratégias, aperfeiçoar a efetividade das ações implementadas para melhorar a aprendizagem e aumentar as possibilidades de melhorar as condições de aprendizagem das crianças.

Pesquisadores já analisaram casos em que houve melhoras no ensino porque familiares e membros da comunidade participaram da vida da escola.

Nas escolas que analisamos, encontramos casos em que o envolvimento de famílias no redesenho da escola, em resposta a situações problemáticas, permitiu que a escola respondesse melhor a tais situações. Vimos isso no caso espanhol, onde as pessoas evitaram a rotulagem dos alunos e utilizaram apenas medidas disciplinares. O compartilhamento do desenho dessas medidas teve um impacto além da prevenção e resolução do conflito em si. Ajudou também a mudar a percepção que as pessoas que tradicionalmente gerenciam a

escola — os professores — têm dos outros atores educacionais, incluindo os familiares dos alunos e os membros da comunidade mais abrangente.

A participação de famílias na avaliação e no planejamento do currículo foi identificado como sendo importante na Educação Infantil para garantir o êxito das crianças em sua aprendizagem instrumental. O Plano de Educação Individual e o Plano Individual de Infância e Educação, ambos desenvolvidos na Finlândia, são exemplos dessa ação. Utilizam a ideia que a colaboração entre os diferentes agentes educacionais possibilita a prevenção de dificuldades de aprendizagem em uma fase inicial. Através dessa parceria, os alunos se sentem apoiados e têm mais autoestima e expectativas mais altas em relação à sua capacidade de aprender. Além disso, em termos gerais, essa abordagem ajuda a prevenir que dificuldades de aprendizagem se tornem problemas graves.

Nessa abordagem, os alunos com deficiência se beneficiam quando os professores e pais colaboram no desenho do currículo, porque ambos têm conhecimentos diretos e complementares dos alunos e da atenção que necessitam. Isso permite que os colaboradores individualizem o currículo de forma mais inclusiva para acelerar a aprendizagem dos estudantes. Esse tipo de colaboração também promove altas expectativas para esses alunos, provocando um impacto positivo sobre sua autoestima.

Para permitir e estimular a participação dos familiares e da comunidade no domínio de currículo e avaliação, é preciso estabelecer relacionamentos igualitários e colaborativos com os funcionários da escola, para que os familiares e membros da comunidade possam fazer contribuições reais que impactem o processo de aprendizagem das crianças.

A tabela a seguir resume as características e contribuições de formas bem sucedidas de participação de familiares e da comunidade.

## RESUMO DE FORMAS BEM SUCEDIDAS DE PARTICIPAÇÃO DE FAMILIARES E DA COMUNIDADE:

Participação Educativa da Comunidade: Participação de familiares e da comunidade em atividades de aprendizagem	
<b>a) Formação de familiares e da comunidade</b>	
Atividades educacionais baseadas nas solicitações de famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar a aquisição de competências básicas.</li> <li>- Reduzir absenteísmo.</li> <li>- Aproximar práticas educativas da escola de práticas de aprendizagem em casa.</li> <li>- Aumentar as expectativas das famílias.</li> <li>- Melhorar o nível de educação dos pais.</li> </ul>
<b>b) Participação nas salas de aula e em outros espaços de aprendizagem das crianças</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os recursos humanos existentes na comunidade são reorganizados de maneira mais efetiva.</li> <li>- Ao participar de atividades de aprendizagem extracurriculares, os alunos de níveis de aprendizagem mais baixos têm a possibilidade de alcançar seus pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Membros da comunidade participam ajudando as crianças com a aprendizagem instrumental.</li> <li>- Promove-se interação entre os alunos.</li> <li>- A promoção de interações acelera o processo de aprendizagem.</li> <li>- Este processo aumenta a motivação dos alunos para aprender.</li> <li>- Também melhora a convivência e harmonia multicultural.</li> <li>- A participação de voluntários e familiares nos centros educacionais ajuda a estender o tempo de aprendizagem disponível aos alunos além do horário escolar.</li> </ul>
Participação Decisória da Comunidade: Participação dos familiares e da comunidade em processos de tomada de decisão	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades que incluem as vozes de todos os participantes na gestão do centro educacional.</li> <li>- As reuniões não são meramente consultivas ou informativas.</li> <li>- Para promover a participação de famílias, tradutores são disponibilizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esse processo ajuda a superar preconceitos e a melhorar a convivências comunitária.</li> <li>- Provoca um impacto no relacionamento entre professores e alunos.</li> <li>- Torna a educação mais significativa para todos na comunidade.</li> <li>- A participação aumentada reduz taxas de absenteísmo.</li> <li>- As crianças são mais motivadas a aprender.</li> </ul>

Participação Avaliativa da Comunidade: Participação de familiares e da comunidade na avaliação da escola e no desenvolvimento do currículo

- Familiares e membros da comunidade são incluídos no processo de avaliação e/ou desenho do currículo.

- A avaliação é compartilhada entre pais e profissionais.

- Membros da comunidade ajudam os professores a identificar as áreas em que os alunos precisam de mais apoio.

- Esta interação revela mais oportunidades de melhorar as condições de aprendizagem das crianças.

- É possível melhorar o desenho e adaptar a organização da aprendizagem às necessidades dos alunos, melhorando e acelerando o processo de aprendizagem.

- As crianças desenvolvem autoestima e expectativas mais altas em relação à sua capacidade de aprender.

- Dificuldades de aprendizagem são abordadas mais cedo e são muitas vezes prevenidas.

- O currículo pode ser individualizado de maneira mais inclusiva.

### 3.2 Conexões entre a educação e outras áreas da sociedade

Muitos estudos demonstraram as conexões entre êxito educacional e inclusão em outras áreas da sociedade<sup>40</sup>. Durante décadas, dados coletados sobre as dimensões diferentes de exclusão social indicaram uma associação de longa data entre níveis de educação e aceitação e inclusão na sociedade<sup>41</sup>. Os grupos sociais que tendem a receber menos educação formal são os mesmos que mais frequentemente são excluídos das principais áreas da sociedade<sup>42</sup>.

Ao mesmo tempo, pesquisas extensas mostraram que a educação é uma das estratégias mais importantes, se não a mais importante, para melhorar o acesso a emprego, saúde, habitação e outras formas de participação na sociedade mais abrangente<sup>43</sup>. Os resultados dessas pesquisas levaram a outras pesquisas sobre como melhorar o êxito educacional para promover a inclusão social em todas essas áreas. Esses são o que chamamos de **Atuações Educativas de Êxito** (AEEs) na seção acima.

Nesta seção, o foco não está na arena da educação e sim nas intervenções desenvolvidas em cada área da sociedade. Em particular, os pesquisadores do INCLUD-ED, identificaram as formas em que a educação é integrada em intervenções efetivas que visam melhorar a inclusão em habitação, emprego, saúde e participação social em geral. Também exploramos o grau em que essas intervenções incluem componentes educacionais baseados nas AEEs que as tornam mais efetivas. Esta conexão era o foco principal dos projetos 3, 4 e 5 (Agrupamento 2) e as várias atividades de pesquisa conduzidas neles.

40. Manuel Castells, Paulo Freire, Ramon Flecha, Henry Giroux, Donaldo Macedo & Paul Willis, *Critical education in the new information age* (Lanham, MD: Roman & Littlefield, 1999); Dragana Avramov, *People, demography and social exclusion* (Strasbourg: Council of Europe Press, 2002).

41. European Commission, EUROSTAT, *Early School Leavers* (Brussels: EUROSTAT Metadata, 2004); Jittie Brandsma, *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report* (Brussels: DG Research, 2002).

42. Social Exclusion Unit, *Preventing Social Exclusion. Report by the Social Exclusion Unit* (London: Cabinet Office, 2001); Arno Pilgram, et al. *Social exclusion as a multidimensional process: Subcultural and formally assisted strategies of coping with and avoiding social exclusion* (Brussels: European Commission, 2001); Commission of the European Communities, "Communication from the commission on 20 November 2002 on European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council (COM(2002) 629 final)". Accessed January 26, 2009. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11064.htm>

43. Teodor Mircea Alexiu & Andreea Dorobantu, *Impact of Education in terms of Housing Opportunities-Migrants and Ethnic Minorities. Interim Report* (Universitatea de Vest Timisoara: Included project, 6th Framework Programme, European Commission, 2008).

O foco primário das pesquisas do Projeto 3 era uma análise da literatura para explorar em quais maneiras a educação foi levada em consideração nas ações desenvolvidas nas quatro áreas da sociedade. Os resultados foram contrastados através do uso de 174 entrevistas em profundidade com profissionais e formuladores de políticas trabalhando nessas áreas. Em particular, as entrevistas se concentraram na questão de se as principais conclusões da análise da literatura e os resultados anteriores de pesquisadores do projeto foram levados em conta ou considerados relevantes no desenvolvimento de políticas ou medidas que visam promover a coesão social. Os resultados do Projeto 4 foram obtidos através de várias atividades de pesquisa: uma análise de literatura focada nas trajetórias educacionais e sociais dos cinco grupos vulneráveis em particular. Uma pesquisa foi distribuída entre 481 ONGs europeias que trabalham com grupos vulneráveis, e 175 histórias comunicativas cotidianas e 50 grupos comunicativos de discussão foram conduzidos com integrantes de grupos vulneráveis. Por último, com a finalidade de atender aos objetivos do Projeto 5, uma análise dupla foi conduzida: 18 Atuações Integrativas foram analisadas<sup>44</sup> e uma análise de 57 diretrizes e outras políticas europeias foi conduzida para explorar a conexão entre educação e outras áreas de política social, bem como sua contribuição para coesão social.

Nas próximas seções, descrevemos nossos resultados resumidamente. Primeiro, analisamos o que a literatura diz sobre o papel exercido pela educação nas intervenções implementadas nas quatro áreas da sociedade. Segundo, descrevemos nossos achados na análise cruzada de 18 Atuações Integrativas (AI). Terceiro, apresentamos o conceito e exemplos de Atuações Integrativas de Êxito (AIE), junto com o Contrato de Inclusão Dialógica (CID), como exemplo de um processo que comprovadamente facilitou uma implementação efetiva das AIEs.

### 3.2.1. Educação dentro de ações para a inclusão social

As pesquisas mostraram que a maioria das ações para superar a exclusão social nas áreas de emprego, saúde, habitação e participação política incluiu algumas provisões educacionais. Esse conhecimento foi comparado às experiências de profissionais e formuladores de política nesses campos. Além disso, o INCLUD-ED estudou como a inclusão nessas áreas pode ser melhorada na perspectiva da educação quando é baseada nas AEEs. Para que possamos resumir os achados e destacar quais são os mais inovadores, aqui apresentamos quatro ideias chave.

#### **Aumentar oportunidades de emprego: formação profissional inclusiva**

O projeto identificou como elemento crucial para evitar o desemprego de longa duração a necessidade de desenvolver formação profissional que promova a entrada sustentável e efetiva no mercado de trabalho, junto com opções para retornar ao sistema educacional. A formação profissional tradicional, cujo objetivo era a colocação imediata dos alunos no mercado de

44. In the analysis of integrative actions, one difficulty encountered was that for some integrative actions it was difficult to find objective evidence on the success they achieved. It was necessary in some cases to look for additional information to confirm their successful results.

trabalho<sup>45</sup>, nem sempre considerou a possibilidade de seu retorno à escola. Pesquisadores descobriram que essa opção deveria ser mantida aberta para reduzir o desemprego entre jovens, especialmente aqueles mais vulneráveis à exclusão social.

O projeto INCLUD-ED destacou programas de formação profissional que permitem que alunos retornem ao sistema educacional para obter certificações como o baccalaureate (ciclo de estudos anterior ao superior, comum nos países europeus) e que, portanto, compensam os efeitos negativos de agrupamentos homogêneos na vida escolar. Esses programas possuem duas características principais. Primeiro, ao invés de desenhar currículos de formação profissional que se concentram apenas em habilidades específicas para ocupações concretas, incluem matérias acadêmicas junto com as habilidades relacionadas ao local de trabalho. Estes programas garantem que os jovens tenham um currículo mais completo e integrado e, portanto, adquiram as competências chave para a aprendizagem vitalícia que necessitarão no mercado de trabalho<sup>46</sup> e a possibilidade de acessar cursos acadêmicos que poderão levar à educação superior e a melhores condições de trabalho no longo prazo. Segundo, esses programas de formação profissional têm escadas acadêmicas que permitem que os alunos avancem em direção à educação superior. Como resultado, todas essas medidas podem tornar o sistema mais flexível e equitativo, removendo as barreiras que anteriormente impediam o retorno de jovens socialmente excluídos à educação acadêmica.

Um exemplo de formação profissional inclusiva é o programa oferecido na Mondragon Cooperative Corporation. Desde seu início, a cooperativa tinha uma escola profissional; atualmente a educação e formação constituem um de seus princípios norteadores. A Politeknika Ikastegia Txorierri é um centro de formação cooperativa para educação secundária e profissional que oferece cursos que levam à graduação, bem como cursos profissionalizantes. Busca atender às necessidades das indústrias locais em colaboração com empresas locais e, ao mesmo tempo, está comprometida com a aprendizagem vitalícia e integral de seus alunos. Este centro de formação facilita o acesso tanto a estudos de nível universitário como aos relacionados ao mercado de trabalho.

### **Inclusão em participação política: envolver o usuário final em tomadas de decisão**

Semelhante ao que definimos acima como participação decisória da comunidade, um elemento que surgiu com frequência na análise da literatura e nas entrevistas foi a necessidade urgente de constantemente abrir processos de tomada de decisão<sup>47</sup>. Além disso, nossos achados indicaram a necessidade de assegurar que essa participação fosse orientada à implementação de atuações de êxito em áreas diferentes da sociedade.

45. Juha Kettunen, "Education and unemployment duration," *Economics of education review* 16 (1997): 163-170;; Jane Cruikshank, "Lifelong learning and the new economy: rhetoric or reality?," *Education Canada* 47 (2007): 32-36;; Maarten H. J. Wolbers, "The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in the Netherlands," *European Sociological Review* 16 (2000): 185-200.

46. Iñaki Santa Cruz, Gregori Siles, & Natalija Vrečer, "Invest for the Long Term or Attend to Immediate Needs? Schools and the Employment of Less Educated Youths and Adults," *European Journal of Education*, 46, no. 2 (2011): 197-208.

47. Commission of the European Communities, "Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems COM(2006) 481 final". Accessed



Há um amplo corpo de literatura que analisa ações que se mostraram exitosas no sentido de engajar usuários finais em tomadas de decisão e no desenho de políticas, isto é, na promoção de governança participativa efetiva<sup>48</sup>. Alguns exemplos são os orçamentos participativos ou as assembleias cidadãs, que levam a melhorias sociais reais. O projeto INCLUD-ED mostrou que é essencial criar espaços para diálogo com os usuários finais, evitando a presença de intermediários. Quando os cidadãos querem participar do diálogo e exprimir suas prioridades e se engajar nas decisões que afetam suas famílias e comunidades, o resultado é uma alocação de recursos mais eficiente e maior inclusão social.

De maneira semelhante, no campo da saúde, houve ações que promoveram com êxito a participação de grupos vulneráveis, que tradicionalmente não participavam. Ficou evidente que essa inclusão ajudou a melhorar os próprios sistemas de saúde, fazendo com que fossem mais eficientes, equitativos e democráticos.

Uma das ações mais bem sucedidas é a participação direta de cidadãos no desenho, organização e avaliação de serviços de saúde. De fato, as autoridades responsáveis pelos serviços de saúde que foram entrevistadas reconheceram que é essencial incluir os usuários finais no desenho dos programas de saúde<sup>49</sup>. Portanto, destacamos a necessidade crescente de diálogo e consentimento entre os especialistas e os usuários finais dos serviços de saúde. O mesmo vale nas áreas de habitação, emprego, serviços sociais e outras iniciativas sociais.

### Educação focada para melhorar acesso à habitação e à saúde

A educação para a saúde<sup>50</sup> é identificada como uma atuação de êxito que pode ajudar pessoas com pouca educação formal a melhorar sua posição dentro do sistema de saúde. Educação para a saúde significa a habilidade de obter, processar e entender informações básicas sobre

“

*Todos nós no conselho, todos voluntários, participamos de todas as assembleias. Não são os professores que decidem, somos nós.[Isto é importante] porque a comunidade sabe, nós sabemos o que queremos, por exemplo, sabemos se queremos fazer dança ou literatura.*

*Membro da Família  
(Espanha)*

“

*Na Inglaterra, representantes de associações de bairro são incluídos nos corpos gerenciais e conselhos de hospitais, como um primeiro passo... ex-pacientes também são incluídos, de maneira que não haja apenas a opinião erudita dos médicos e administradores na gestão dos hospitais, mas também a das pessoas que receberam o serviço. Mas esse movimento está apenas começando em nosso país.*

*Diretor de um hospital  
(Reino Unido)*

48. Archon Fung & Erik Olin Wright, "Deepening Democracy: Innovations in Empowered Participatory Governance," *Politics & Society* 29, no. 1 (2001): 5-41.

49. Canadian Public Health Association, Health and Welfare Canada, and the World Health Organization, "Ottawa Charter for Health Promotion," First International Conference on Health Promotion (charter adopted at an International Conference on Health Promotion, Ottawa, November 21, 1986). Accessed February 20, 2009. <http://www.paho.org/English/AD/SDE/HS/OttawaCharterEng.pdf>; Gang Xu, Sylvia K. Fields, Christine Laine, J. Jon Veloski, Barbara Barzansky, Carlos J. Martini, "The relationship between the race/ethnicity of generalist physicians and their care for underserved populations," *Am J Public Health*, 87, no. 5 (1997): 817-822.

50. Rima E. Rudd, Barbara A. Moeykens, Tayla C. Colton, "Health and literacy: A Review of medical and Public Health Literature," *Annual Review of Adult Learning and Literacy* 1, no. 5 (1999). Accessed February 20, 2009. [www.ncsall.net/?id=522](http://www.ncsall.net/?id=522).

a saúde e os serviços de saúde necessárias para tomar as decisões mais apropriadas. A educação para a saúde oferece muitos benefícios<sup>51</sup>. Pessoas que têm mais informações sobre estruturas de saúde conseguem utilizá-las melhor; e ter mais informações também provoca um impacto positivo sobre a saúde da população. Isto é especialmente importante para integrantes de certos grupos vulneráveis, tais como mulheres.

Nessa mesma linha, Amartya Sen<sup>52</sup> e Jane Stoneman Stein<sup>53</sup> dizem que a educação e a alfabetização das mulheres são preditores importantes para sua saúde. Enfatizam também o papel de educação para a saúde, campanhas de alfabetização, e outras importantes iniciativas de educação não formais como atuações de êxito que melhoram a saúde de mulheres, de seus filhos e de suas famílias. Estes resultados indicam que não é tanto o nível de educação que impacta o acesso e uso efetivo de serviços de saúde, e sim o fato de participar de atividades educacionais que buscam melhorar o acesso e o uso de serviços de saúde. Portanto, ações que incorporam a educação para a saúde são fundamentais. No entanto, devem ser executadas de maneira que leve em conta as necessidades e anseios dos usuários finais; pesquisas mostram que programas de educação para a saúde que não tratam dos interesses e necessidades de indivíduos não alcançam seus objetivos<sup>54</sup>.

A educação financeira também exerce um papel importante no aperfeiçoamento das habilidades financeiras que permitem que indivíduos, especialmente aqueles com menos educação formal, entendam e gerenciem melhor suas finanças domésticas<sup>55</sup>. A educação financeira é definida como o conjunto de habilidades e conhecimentos que permite que indivíduos entendam os aspectos financeiros relacionados à gestão de economia doméstica. Portanto, a educação é vista como um elemento chave na superação de desigualdade nessa área. Pesquisadores mostraram que a educação financeira faz uma diferença significativa na capacidade das pessoas de acessar benefícios habitacionais.

“

*Nós frequentemente pensávamos sobre o que podíamos fazer, mas tudo parava porque não sabíamos como conseguir. Não faz sentido ter um programa sem incluí-los. Antes de fazer quaisquer programas novos, devemos formar um grupo de discussão e perguntar o que realmente precisam. Vamos a uma escola, a uma organização de trabalho ou a uma associação de aposentados e obtemos a opinião das pessoas, mas dessa forma não conseguimos alcançar quem não participa do sistema.*

*Profissional de saúde (Eslovênia)*

51. Rudd, Moeykens and Colton, "Health and literacy".

52. Amartya K. Sen, *Development as freedom* (New York: Oxford University Press, 1999).

53. Jane Stein, *Empowerment & Women's Health: Theory, Methods and Practice* (London: Zed books, 1997).

54. Ainhoa Flecha, Rocío Garcia & Rima E. Rudd, "Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities," *European Journal of Education* 46, no. 2 (2011): 209-218.

55. "Joint Centre for Housing Studies of Harvard University", Harvard Joint Centre for Housing Studies, accessed March 10, 2012: <http://www.jchs.harvard.edu/research/finance.html>

A literatura acadêmica oferece muitas evidências de que pessoas que têm educação financeira tomam decisões mais acertadas sobre hipotecas e conseguem evitar fraudes potenciais, tanto na habitação pública como na privada<sup>56</sup>. Por outro lado, a falta de conhecimentos financeiros relacionados à habitação provoca consequências negativas para os usuários finais, em particular os que têm pouca educação formal. É mais provável que pessoas oriundas de meios desfavorecidos sejam vítimas de abusos e fraudes relacionadas à habitação. Por exemplo, podem tomar decisões errôneas porque lhes faltam informações ou porque recebem informações erradas sobre o funcionamento de alterações em taxas de juros.

### 3.2.2. Atuações Integrativas: Contribuições de análises cruzadas de casos

Como parte do Projeto 5, foram identificadas 18 Atuações Integrativas (AI). Essas são ações que alvejam a educação junto com uma ou mais das áreas abordadas neste projeto (emprego, saúde, habitação e participação política).

Essas Atuações Integrativas foram escolhidas porque efetivamente promoveram a coesão social em seu particular campo de ação. No final dessa seção, oferecemos uma breve descrição dos 18 casos analisados.

A análise cruzada do projeto INCLUD-ED revelou seis elementos comuns que contribuíram para superar a exclusão e fortalecer a coesão social, que são descritos aqui.

#### a) Redes efetivas para otimizar recursos

Vários analistas descreveram o poder de redes e de ativismo<sup>57</sup>, um aspecto também identificado dentro da Estratégia de Não Discriminação e Oportunidades Iguais para Todos (Non-Discrimination and Equal Opportunities for All Framework Strategy)<sup>58</sup>. Nessa mesma linha, em muitos dos casos analisados, o trabalho conjunto e coordenado entre todos os atores envolvidos na

“

*Não apenas testamos os materiais, como também investigamos as necessidades percebidas nos grupos vulneráveis da população (...) portanto, nossas amostras são orientadas a grupos vulneráveis e grupos com déficits educacionais.*

*Quando a população de baixo nível socioeducacional tem um serviço que é adaptado, feito sob medida, baseado em suas necessidades, sua diversidade, e quando tem serviços de saúde motivadores e personalizados, consegue responder bem em todos os aspectos da vida e não apenas na área de saúde. Sua resposta é praticamente igual à da população em geral.*

*Responsável por serviços de saúde (Eslovênia)*

56. OECD, Recommendation Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness (2005), accessed January 19, 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/7/17/35108560.pdf>, 5.

57. Andrew Geddes, "Lobbying for migrant inclusion in the European Union: new opportunities for transnational advocacy?", *Journal of European Public Policy* 7, no. 4 (2000): 632-649; Lucía De Stefano, "Facing the water framework directive challenges: A baseline of stakeholder participation in the European Union," *Journal of Environmental Management* 91, no. 6 (2010): 1332-1340; Kathrin Zippel, "Transnational advocacy networks and policy cycles in the European Union: The case of sexual harassment," *Social Politics* 11, no. 1 (2004): 57-85.

58. Commission of the European Communities, "Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 1 June 2005 – Non-Discrimination and Equal Opportunities for All - A Framework Strategy [COM(2005)224 – Official Journal C 236 of 24.9.2005]. "Accessed March 27, 2009. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0224:FIN:EN:PDF>

comunidade —administrações públicas, ONGs, e o setor privado — foi essencial. Redes efetivas foram identificadas como sendo um elemento chave para otimizar o uso de recursos.

Por exemplo, na Rede Escolar de Promoção de Saúde e no Programa MURA, ambos na Eslovênia, que oferecem treinamento para um estilo de vida mais saudável, vários agentes cooperam em um esforço coordenado. Um estilo de vida mais saudável foi incluído como um tópico multicurricular nas escolas e na comunidade. Esta abordagem está fomentando a promoção de saúde nas escolas como uma parte mais integral dos domínios de educação e de saúde na região.

#### **b) Envolvendo os tradicionalmente mais excluídos na recriação de atuações de êxito**

Através da análise cruzada de casos, identificamos um lugar efetivo para o envolvimento de usuários finais, especialmente integrantes de grupos vulneráveis, nos processos de tomada de decisão: durante a “recriação de atuações de êxito”.

As Atuações Integrativas que estudamos ocorrem no contexto de certas associações, centros educacionais, centros de formação profissional e outras entidades locais, nos quais os grupos vulneráveis participam do processo de recriar várias atuações de êxito. Durante o “processo de recriação” os usuários finais discutem atuações de êxito que já foram explicadas por profissionais e pesquisadores; compartilham suas opiniões e fazem recomendações sobre como implementar essas ações em seu próprio contexto. Assim, os grupos vulneráveis se tornam os atores principais no processo de tomada de decisão; exercem um papel essencial ao decidir e acordar uma solução para os problemas que toda a comunidade enfrenta. Além do mais, o processo de recriação segue um princípio chave: as decisões são tomadas através de um diálogo igualitário independentemente da posição que cada pessoa ocupa dentro da comunidade. Assim, as decisões são tomadas, como Habermas

#### **Programa MURA (Eslovênia)**

Busca identificar, desenvolver, implementar e reforçar melhores práticas no campo de desenvolvimento socioeconômico e ambiental para melhorar a saúde e a qualidade de vida de pessoas na região de Pomurje.

Alguns resultados: As pessoas de Pomurje passaram a comer mais legumes e a beber menos álcool, além de fumar menos.

#### **Plano Catalan Integrado para o povo cigano da Catalunha (Espanha)**

É uma política pública que busca analisar a situação do povo cigano na Catalunha, propondo uma série de ações em diversas áreas sociais para combater a situação de exclusão experimentada pela comunidade cigana.

Alguns resultados: um aumento no êxito educacional de alunos ciganos, em particular entre meninas; aumento na participação da comunidade do povo cigano, principalmente através de associações.

diria, com base na força dos argumentos do indivíduo e não de acordo com a posição social da pessoa que fornece o argumento.

A prática de tomar decisões de acordo com essa abordagem teve muitos efeitos positivos na melhora das condições de vida de pessoas que moram em áreas desfavorecidas e que correm o risco de exclusão. Por exemplo, esta abordagem foi utilizada na implementação e coordenação de dois planos de intervenção comunitária na Espanha: o Plano Urbanitas, em Albacete, e o curso sobre refeitórios para mulheres ciganas no Plano Integrado Catalã para o povo cigano.

Uma dessas ações está criando espaços para diálogo e tomada de decisão entre pessoas que eram tradicionalmente excluídas de tais espaços. Projetos que conferem uma voz a esses grupos estão desenvolvendo tais espaços e criando redes, através dos quais um número maior de meninas e mulheres ciganas estão participando.

Entre as Atuações Integrativas que estão estimulando os integrantes de grupos vulneráveis a participar em termos sociais e políticos, algumas facilitam conversas diretas com administrações públicas nos níveis local, regional, nacional, e europeu. Representantes de grupos especialmente vulneráveis discutem e refletem sobre questões relacionadas à sua inclusão social em áreas como emprego, saúde, educação e habitação, e seus comentários são gravados por formuladores de políticas. As comissões mistas desenvolvidas no contexto do Contrato de Inclusão Dialógica também usam esse processo, que se tornou uma ferramenta bem sucedida para a coordenação da transformação do bairro La Milagrosa na Espanha.

Outro programa que está aumentando a participação é Oficinas Habitacionais para Residentes FORUM na Holanda. Nesses espaços multiculturais, residentes têm a oportunidade de dialogar e se engajar em processos de tomada de decisão sobre temas de seu interesse. Esses são espaços para diálogo entre usuários finais e profissionais da área de construção, nos quais os residentes participam diretamente das decisões sobre as formas de melhorar e reestruturar áreas urbanas desfavorecidas. Conforme se envolvem mais nas questões comunitárias, podem trabalhar para melhorar as suas condições de vida.

Em geral, é crescente a participação direta de partes interessadas e de usuários finais na definição de políticas na Europa, com ênfase em métodos mais abertos que incorporam uma gama mais ampla de atores nos processos de tomada de decisão para promover cidadania e coesão social. A literatura indica a relevância de incluir as vozes e as exigências dos vários atores sociais que

### **O Plano Urbanitas da Cidade de Albacete. (Espanha)**

Esta iniciativa implementou várias ações bem sucedidas em várias áreas sociais para ajudar uma vizinhança desfavorecida a melhorar com base no Contrato de Inclusão Dialógica.

Alguns resultados: melhora dos resultados acadêmicos de crianças; aumento na participação da comunidade; melhora na estilo de vida das pessoas; redução de desemprego.

### **Oficinas Habitacionais para Residentes FORUM (Holanda)**

Projeto local com um componente de formação que visa facilitar e promover o envolvimento de todos os moradores em atividades de desenvolvimento habitacional.

Alguns resultados: muitas pessoas de vizinhanças multiculturais que não conheciam o funcionamento dos planos de renovação aprenderam sobre os planos e tiveram suas casas renovadas ou remodeladas. Portanto, as condições de vida de muitas famílias melhoraram.

serão afetados por uma determinada política. Além disso, nossa análise das várias Atuações Integrativas mostra que esses atores serão mais efetivos na resolução de problemas quando os programas de integração comunitária forem desenhados para incluir a participação direta de agentes sociais e evidências de pesquisas empíricas. Em termos gerais, essa combinação ajuda a aumentar a coesão social.

### **c) Acesso fácil para retornar à escola**

Nossa análise de alguns dos estudos de caso mostra que quando os programas combinam aconselhamento e orientação vocacional com atividades educacionais e de formação, estimulam os alunos a retornarem à escola. Esta foi a experiência de duas Atuações Integrativas no Reino Unido e na Áustria. O programa Jovens em Risco de Contravenção, no Reino Unido, apoia a entrada para o mercado de trabalho. Os projetos para mulheres e jovens imigrantes nos Pactos de Emprego Territorial, na Áustria, incluem formação na escola para mães; adicionalmente, em sua formação profissional intensiva, a Associação "trampolim" para meninas oferece formação e orientação sobre outras questões sociais que afetam decisões sobre emprego para meninas na Áustria.

Assim, programas educacionais integrados combinam três objetivos. Buscam ajudar integrantes dos grupos alvo a entrar na força de trabalho. Também buscam garantir que os participantes dessa formação possam voltar à educação formal ou continuar em sua formação. E oferecem educação em outras áreas que podem influenciar as decisões profissionais dos novos empregados.

### **d) Monitoramento individual e reconhecimento de experiências de aprendizagem anteriores**

Entre os casos, identificamos que planos individualizados muitas vezes são considerados uma estratégia eficaz. Podem aproveitar a aprendizagem prévia, não necessariamente acadêmica. Além disso, planos individuais respondem melhor a necessidades específicas. Esta abordagem foi identificada em uma variedade de Atuações Integrativas. Por exemplo, programas exitosos oferecem conselhos a empresas que contratam jovens aprendizes provenientes de grupos vulneráveis. Ou como a Associação Stepping Stones, na Áustria, que oferece monitoramento e orientação individuais para novos funcionários. Esta orientação, seja para as empresas ou para as jovens mulheres, melhorou seu acesso a cargos tradicionalmente considerados masculinos. Este fator é muito importante porque a maioria dessas mulheres é de origem imigrante; portanto essa iniciativa abriu novas e melhores oportunidades de trabalho para elas.

Providências específicas de formação profissional são necessárias para garantir a efetividade dessas medidas. Alguns programas de formação iniciam com a avaliação e reconhecimento das habilidades e competências que os

candidatos já possuem, tais como a habilidade de falar vários idiomas ou habilidades adquiridas através de sua experiência na economia informal; um exemplo é a Rede Dynamo, na Áustria.

O Into Work Development, no Reino Unido, oferece espaços de diálogo para pessoas portadoras de deficiências permitindo que compartilhem suas experiências e conjuntamente busquem formas de superar as barreiras ao acesso para mercado de trabalho.

### e) Maior participação por meio de exemplos

Outro elemento comum encontrado nessas Atuações Integrativas é a extensão de participação em programas educacionais e de formação quando pessoas da comunidade ou do mesmo grupo social estão envolvidas. Esse aspecto é especialmente importante com grupos vulneráveis.

Um exemplo é a Red Connecta, na Espanha, que oferece salas de computação em bairros de baixo nível socioeconômico, com o objetivo de superar a lacuna digital que afeta pessoas entre 13 e 30 anos de idade nesses contextos. Integrantes de grupos vulneráveis participaram diretamente no desenho e implementação do programa, cujas atividades podem ser ajustadas constantemente de acordo com as necessidades que emergem quando estes integrantes discutem suas experiências. As taxas de participação no programa estão aumentando porque uma alta porcentagem dos alunos acaba trabalhando ou atuando como voluntários no mesmo programa ou em outros projetos comunitários, ou ainda continuam com sua formação. Este envolvimento de ex-alunos como voluntários ou coordenadores serve como uma referência positiva para outros jovens, que também resolvem participar.

### f) Ações baseadas em Solidariedade

Educação em diferentes áreas é um elemento chave em todas essas ações que promovem acesso a habitação para integrantes de grupos vulneráveis. Aqui, as providências educacionais relevantes vão desde educação financeira e acordos negociados com bancos locais a atividades educacionais que promovem autonomia, tais como as do programa Casa a Colori administrado pela Fondazione Casa Amica, na Itália. Famílias participam de várias atividades educacionais que também melhoram suas condições de vida em outras áreas sociais.

Situações de vida compartilhadas são indicadas como uma alternativa efetiva que promove a participação em ações comunitárias. Esta ideia é a base da Cooperativa

### **DYNAMO (Áustria)**

Uma associação que oferece apoio técnico e educacional para alunos de escolas de formação profissional através de aprendizagem e orientação individual e em pequenos grupos. Seu público alvo principal são jovens migrantes e refugiados entre 15 a 25 anos de idade.

As entidades do projeto, como DYNAMO, reivindicam mais direitos para esses grupos vulneráveis, buscando sua inclusão no sistema de educação e no mercado de trabalho.

### **Cooperativa Sociale Biloba (Italy)**

Este é um projeto piloto que estabelece estratégias para o planejamento integrado de ecossistemas urbanos, visando o desenvolvimento comunitário e a cidadania ativa com a finalidade de prevenir desconforto e promover bem estar.



Sociale Biloba, um programa italiano que estimula jovens a participar na comunidade e facilita seu acesso à habitação. Os jovens recebem apartamentos com um aluguel baixo em bairros nos quais muitos enfrentam a exclusão social. Em troca, assinam um acordo de prover 10 horas de trabalho voluntário em projetos sociais e educacionais conduzidos na vizinhança para promover a participação da comunidade e melhorar relacionamentos sociais.

Atuações Integrativas relacionadas à habitação compartilham dois elementos principais. Primeiro, se baseiam no fomento de solidariedade entre as pessoas, muitas das quais vivem em situações desfavorecidas. Segundo, buscam empoderar os participantes, assegurando que tenham todas as informações que necessitam para tomar qualquer decisão relacionada à habitação, e que entendam as várias maneiras de acessar habitação e de melhorar suas condições de vida.

Para concluir essa seção, apresentamos uma breve descrição de todas as Atuações Integrativas estudadas no projeto, e alguns de nossos principais achados relacionados a elas.

### **Fondazione Casa Amica (Itália)**

O objetivo dessa organização voluntária sem fins lucrativos é facilitar acesso a habitação para migrantes e italianos que vivem em condições desfavorecidas ou de exclusão. Um de seus projetos é o “Casa a colori” que está focado na proteção de crianças e apoio para mães solteiras.

---

## **I.A Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (Educação e Saúde, Eslovênia)**

---

Essa rede inclui 43 países europeus que cooperam através de aproximadamente 500 escolas, milhares de professores e mais de 400.000 alunos. Em muitos países, há redes nacionais ou regionais, que conectam outras 5.000 escolas<sup>59</sup>.

No ano de 2010, 268 escolas cooperaram na rede, que incluiu 43% de todas as escolas da Eslovênia (212 escolas de ensino fundamental, 49 escolas de ensino médio, e 7 unidades residenciais de escolas de ensino médio). A Rede de Escolas Promotoras de Saúde na Eslovênia tem três objetivos. O primeiro é aprendizagem sobre a saúde, que é integrada a outras matérias como um tema multicurricular. O segundo é o currículo oculto: o entendimento que a vida escolar deve melhorar a saúde através de regulamentos, clima, relações interpessoais, a organização de refeições na escola, atividades extracurriculares, projetos etc. O terceiro é cooperação com pais, com serviços de saúde e outros serviços especializados, e com a comunidade.

O principal elemento identificado como importante para o êxito do projeto é o trabalho sobre relações pessoais que abrange todos os envolvidos no processo educacional: professores, alunos e pais. No ano letivo 2009/2010, 91,3 % das atividades foram avaliadas como muito bem sucedidas e 6,2% das atividades como bem sucedidas (em uma escala de 1 a 5)<sup>60</sup>.

59. Schools for Health in Europe. “Schools for Health in Europe.” Accessed April 10, 2009.

<http://www.schoolsforhealth.eu/>

60. Institut Za Varovanje Zdravja Republike Slovenije.



---

## **2. Programa MURA**

**(Educação e Saúde, Eslovênia)**

---

Essa abordagem integrada envolve vários setores que trabalham para melhorar a saúde de habitantes da região de Pomurje, uma das mais desfavorecidas do país.

O programa busca identificar, desenvolver, implementar e reforçar melhores práticas em desenvolvimento socioeconômico e ambiental para melhorar a saúde e a qualidade de vida das pessoas da região. Até agora, o programa ajudou a aumentar os níveis de conhecimentos, habilidades e de consciência sobre estilos de vida saudáveis, bem como seus níveis de atividade física.

Como resultado do programa, as pessoas de Pomurje passaram a comer mais legumes, a beber menos álcool e a fumar menos. Um ano depois do início do estudo, um estudo de acompanhamento entrou em contato com uma amostra randômica de 303 habitantes com idade entre 25 e 64 anos. Enquanto 42,4% dos habitantes de Beltinci utilizavam banha no preparo de alimentos antes da intervenção, apenas 27,2% usavam banha após a intervenção. Em outras palavras, 39,1% das pessoas entrevistadas que utilizavam banha antes da intervenção a substituíram por óleos vegetais.

Além das mudanças sustentadas em nutrição, os participantes relataram que compartilharam informações sobre o programa com seus amigos, familiares e vizinhos, contribuindo para mudanças em seus modos de vida e promovendo estilos de vida mais saudáveis. A participação da comunidade no programa continuou a crescer. Por exemplo, grupos de apoio que promoviam exercícios físicos, caminhadas e passeios de bicicleta foram estabelecidos em todas as 50 comunidades que participaram do programa; e as comunidades locais também organizaram outras atividades.

---

## **3. Programa Nacional para a Prevenção Primária de Doenças Cardiovasculares**

**(Educação e Saúde, Eslovênia)**

---

Este programa é conduzido pelo Ministério de Saúde, em 61 centros de saúde comunitários estabelecidos em cada região. O programa abrange homens entre 35 e 65 anos e mulheres entre 45 e 70 anos. Emprega uma abordagem holística. Os profissionais de saúde recebem formações adicionais que permitem que desenvolvam atividades de educação para a saúde com o objetivo de promover estilos de vida saudáveis que ajudem a prevenir doenças cardiovasculares.

Estudos conduzidos pelo programa mostram uma melhora em prevenção, o que quer dizer um número menor de novos casos de doença e, conseqüentemente, um número menor de óbitos.

Este dado é especialmente importante para a Eslovênia, porque as doenças cardiovasculares ainda respondem por aproximadamente 38% das mortes. Além disso, o tratamento para pacientes com eventos cardiovasculares agudos melhorou, especialmente em complicações envolvendo as artérias coronárias. No campo de infarto cardíaco agudo, a Eslovênia vem em segundo ou terceiro lugar na Europa em termos do número de dilatações arteriais coronárias executadas.

Dados da base de dados Health For All (HFA-DB) mostram que a mortalidade devido a doenças cardiovasculares diminuiu de 530,8 para 259,2 mortes por 100.000 habitantes (-51,2%) entre 1985 e 2007. Esta redução de mortalidade é semelhante à experimentada nos países desenvolvidos com programas preventivos parecidos. No mesmo período, a taxa de mortalidade padronizada devido a doença coronária isquêmica foi reduzida de 128,7 para 67,2, uma diminuição de 47,8%.

---

#### **4. Associação “trampolim” para meninas** (Educação e Emprego, Áustria)

---

A associação não governamental Sprungbrett é uma entidade sem fins lucrativos que há 25 anos apoia meninas e jovens mulheres entre 10 e 21 anos com formação técnica profissional. Quase 80% dos participantes são de origem imigrante. A associação oferece orientação e formação profissional, junto com educação em outras questões que afetam a vida pessoal, tais como questões familiares, de relacionamento e formas de evitar violência de gênero. Todos os serviços são gratuitos. Em 2009, a Associação “trampolim” para meninas organizou 142 oficinas de orientações em grupo focadas em educação técnica, e 44 oficinas sobre sexualidade e empoderamento; também teve 865 contatos individuais de orientação durante o ano.

---

#### **5. Pactos de Emprego Territorial** (TEP - Territorial Employment Pacts) (Educação e Emprego, Áustria)

---

Esse projeto ajuda a melhorar a situação do mercado de trabalho em regiões da Áustria, para assegurar o uso mais eficiente e efetivo de recursos, para melhorar o apoio aos grupos alvo, para preservar empregos existentes e criar novos e para garantir recursos sustentáveis. Promove trabalhos conjuntos e coordenados entre todos os atores envolvidos na comunidade.

Um dos projetos implementados com êxito em escolas primárias, em Viena, envolve educação em ciências, matemática, cultura, computação e tecnologia para mães imigrantes sem educação básica. Conforme essas mulheres

participam das formações, se envolvem cada vez mais na aprendizagem de seus filhos na escola, fato que ajuda a melhorar suas próprias carreiras escolares. Também permite que assumam um trabalho remunerado ou que iniciem seus próprios negócios. Além disso, muitas participam de outras atividades de formação promovidas pela Agência Pública de Emprego, conforme conseguem atender aos requisitos de idioma e de educação básica. Sem a formação recebida nessas escolas, essas mães imigrantes encontram muitas dificuldades para conseguir um emprego e para participar de formações profissionais que exigem habilidades básicas.

---

## 6. DYNAMO

(Educação e Emprego, Áustria)

---

Esse programa apoia alunos em escolas de formação profissional através de aprendizagem individual e coaching em pequenos grupos. O principal público alvo são migrantes com idade entre 15 e 25 anos, exilados ou refugiados conforme a definição da Convenção de Genebra, ou outros que precisam de proteção.

Dynamo é de grande importância na Áustria, mas não consegue compensar as circunstâncias legais discriminatórias enfrentadas por esse público alvo. Apesar dessas dificuldades legais, projetos como Dynamo fazem parte de um movimento social que luta para alcançar mais direitos para esses grupos vulneráveis, e para obter acesso igual à educação e ao mercado de trabalho.

Além dos profissionais qualificados que desenvolvem suas atividades, o Dynamo conta com voluntários que apoiam o trabalho dos profissionais. Outro elemento chave dos projetos Dynamo é seu reconhecimento do valor agregado de conhecimento de múltiplas línguas.

---

## 7. Jovens em Risco de Contravenção

(Educação e Emprego, País de Gales)

---

Uma variedade de projetos, administrados em nível local, foram financiados como parte da estratégia nacional para reduzir os números de jovens transgressores na Inglaterra e no país de Gales. Os projetos, todos desenvolvidos sob a supervisão do Conselho de Justiça da Juventude, são classificados em três tipos. Alguns proporcionam educação, formação ou experiência de trabalho. Alguns enfatizam carreira, buscando encontrar estabelecimentos de educação ou empregadores adequados para os alunos. Alguns oferecem atividades para promover mudanças.

Dois pontos cruciais emergem da análise desses projetos. Primeiro, para alcançar o êxito, o projeto precisa ser elaborado sob medida para os participantes, incluindo os materiais do curso. Portanto, a natureza específica

do grupo alvo deve influenciar fortemente os materiais e os métodos utilizados, a escolha dos instrutores e a duração e o tipo de provisão oferecido. Segundo, os projetos tiveram êxito por causa de seu caráter misto. Para serem efetivos, os projetos devem endereçar mais de um aspecto da vida social do grupo alvo.

Nesta ação integrativa, aproximadamente 60% dos alunos na base de dados deixaram o projeto para um destino positivo. Avaliadores locais veem isso como um resultado significativo, especialmente quando se leva em conta a gama de problemas que os alunos enfrentam. Valorizam o fato que esses alunos acabam em um emprego ou em outro programa de formação.

---

### **8. Programa de Desenvolvimento Pessoal Para o Trabalho (Into Work Personal Development -IWPD)** (Educação, Emprego e Saúde, Reino Unido)

---

O programa ajuda pessoas com artrite a maximizar suas perspectivas sociais e de emprego ao promover uma expectativa positiva para o futuro. Ele aborda as barreiras internas e externas que essas pessoas enfrentam conforme buscam realizar seu potencial.

Além de prover informações e formações relacionadas a emprego, o programa estimula os participantes a mudar seus hábitos, crenças, e atitudes e a tentar novos caminhos de ação mais assertivos.

Participantes no grupo de intervenção relataram mais auto-eficácia na procura de emprego. Uma proporção maior dos participantes disse que deixaram de associar o emprego a barreiras percebidas. Portanto, o IWPD parece ser eficaz em promover mudança positiva: desenvolvimento pessoal e confiança na capacidade de alcançar objetivos educacionais e de emprego.

Além disso, as pessoas com artrite que participaram do programa demonstraram melhoras significativas em testes de bem estar psicológico (ex. menos ansiedade, menos depressão, maior autoestima) e se sentiram mais confiantes em relação à sua própria capacidade de encontrar emprego.

---

### **9. UNITE Programa do Oeste de Yorkshire para a Integração de Mulheres do Paquistão e de Bangladesh** (Educação e Participação, Reino Unido)

---

O principal objetivo do projeto UNITE é apoiar a integração de 600 mulheres recém chegadas de países em desenvolvimento, principalmente do Paquistão e Bangladesh, à sociedade britânica.

O programa desenvolve cursos de língua inglesa, bem como atividades projetadas para ajudar as participantes a entender e a utilizar todos os serviços e instituições da comunidade. Essas atividades estão ajudando as mulheres a participar mais integralmente da sociedade e do sistema educacional, e a aumentar sua empregabilidade. As participantes explicam o quanto melhoraram suas habilidades em inglês e, conseqüentemente, como conseguem entrar no mercado de trabalho, além de poder considerar a possibilidade de seguir para a educação superior ou para outros cursos que aumentam sua empregabilidade.

---

### **10. Plano Integrado para o povo cigano da Catalunha (Educação, Emprego, Participação, Espanha)**

---

Aqui, a política pública foi desenvolvida com dois objetivos: analisar a situação do povo cigano da Catalunha e propor uma série de ações em várias áreas da sociedade para combater a exclusão que a comunidade cigana sofre na Catalunha.

As políticas emergem de duas fontes: um estudo de ações bem sucedidas identificadas pela comunidade científica internacional e as demandas da própria comunidade cigana. As ações, definidas conjuntamente pela comunidade acadêmica e o povo cigano, constituíram o primeiro Plano Integrado para o povo cigano, que estava em vigor entre 2005 e 2008. O plano 2009-2013 representa a continuação do plano anterior; é composto de 106 ações em 16 áreas. Uma ação desenvolvida no contexto do plano integrado são as reuniões de estudantes ciganos, que são organizadas pela Associação Cigana de Mulheres, Drom Kotar Mestipen. O objetivo é aumentar os números de meninas ciganas nos cursos, estimulando-as a completar o ensino médio e superior; promovendo formação para as mulheres ciganas.

Essas reuniões ajudam a fomentar a inclusão do povo cigano em ambientes educacionais de muitas maneiras diferentes. Primeiro, constituem um foro em que as mulheres ciganas podem discutir suas experiências em níveis diferentes de educação e juntas investigarem formas adicionais de ajudar um número maior de alunos ciganos a alcançar o êxito na educação, por exemplo, oferecendo apoio adicional e incorporando pessoas ciganas nas escolas como exemplos para meninas e meninos ciganos. Ademais, essas reuniões têm uma forte influência no estabelecimento de altas expectativas em termos de educação para os alunos e famílias ciganas. Entre outras coisas, são organizadas discussões com mulheres ciganas matriculadas no ensino superior ou com formação universitária. Ao compartilhar suas experiências, servem como exemplos para as comunidades ciganas, comprovando que é possível acessar a educação superior e trabalhar em profissões como advocacia, medicina e ensino.

Após essas experiências, algumas dessas mulheres se envolveram em associações ou criaram novas associações, aumentando sua participação na comunidade porque participaram ativamente desses eventos.

---

## **11. O Plano Urbanitas da Cidade de Albacete. Programa Comunitário URBAN da Comissão Europeia**

(Educação e Saúde, Emprego, e Participação, Espanha)

---

Esta é uma iniciativa do governo municipal da cidade de Albacete em colaboração com o governo de Castilla La Mancha, financiada pelos Fundos de Desenvolvimento Regionais da Europa (ERDF) através da Iniciativa Comunitária URBAN da Comissão Europeia.

Dentro dessa estrutura foram implementadas ações em várias áreas da sociedade para ajudar pessoas de bairros desfavorecidos a sair do gueto, com base no Contrato de Inclusão Dialógica. Uma ação especialmente exitosa é o PEBEM, o Projeto Educacional para os Bairros de La Estrella e La Milagrosa em Albacete, que busca coordenar Atuações Educativas dentro e fora das escolas em dois bairros. Uma ação consiste na implementação de AEEs em três escolas primárias na área; outra é um centro educacional que opera nos finais de semana e que integra atividades de aprendizagem e de lazer; uma terceira ação é a criação de uma cooperativa que promove tanto educação como emprego.

---

## **12. Rede Connecta**

(Educação, Emprego e Participação, Espanha)

---

Este projeto está ajudando a superar a lacuna digital, que afeta especialmente jovens entre 13 e 30 anos de idade, mulheres que têm dificuldade para ingressar no mercado de trabalho, desempregados de longa duração, e pessoas que enfrentam problemas de integração social. Os Centros Rede Connecta constituem uma iniciativa conjunta apoiada por vários ministérios nacionais que desenvolvem políticas relacionadas a emprego, questões sociais e imigração, e por entidades particulares da área de comunicação e tecnologia, como a Microsoft e DELL.

A participação dos usuários finais no desenho e implementação dos programas de alfabetização digital é fundamental para seu êxito. Os facilitadores das redes e seus usuários finais apreciam as iniciativas de CONNECTA NOW: 95% dos facilitadores dizem que a comunidade está aproveitando os recursos disponibilizados pelo centro, levando à consolidação do projeto nos subúrbios e aldeias onde foi implantado.

Vários aspectos da metodologia de implementação se destacam como importantes para o êxito desse programa. Identificamos que 67% dos facilitadores dos centros da Rede Connecta concordaram sobre o ponto inicial para o treinamento de adultos: entender seus conhecimentos anteriores e seus interesses para poder conectá-los a novos conhecimentos. Esta abordagem é recomendada por educadores de adultos. Adicionalmente, 86% disseram que o diálogo entre os participantes e o facilitador é fundamental para promover a aprendizagem individual e em grupo.

---

### **13. Cooperativa Social Bilboa / Coabitação Social** (Educação e Habitação, Itália)

---

A Cooperativa Biloba estabelece estratégias para planejar ecossistemas urbanos integrados com o objetivo de desenvolver a cidadania comunitária ativa e fazer com que as pessoas se sintam confortáveis (que tipo de desconforto estão prevenindo?), além de promover o bem estar. O projeto piloto Coabitazione Solidale (coabitação solidária), patrocinado pela Municipalidade de Torino, objetiva principalmente o desenvolvimento de redes comunitárias e sociais no bairro, junto com projetos de convivência comunitária baseados em solidariedade entre voluntários jovens com idade entre 18 e 30 anos. O projeto é coordenado pela cooperativa Biloba, que oferece acompanhamento aos voluntários ao longo do projeto.

O projeto convivendo em solidariedade consiste em jovens voluntários que assinam um acordo para cooperar com a municipalidade e com a cooperativa para desenvolver relacionamentos, mediar conflitos entre inquilinos, e prover apoio contínuo aos serviços sociais e de saúde direcionados a pessoas vulneráveis.

O acordo oferece um grande desconto no aluguel em troca de dez horas de trabalho voluntário por semana para implementar o projeto em colaboração com instituições locais.

---

### **14. Fundação Casa Amiga** (Educação e Habitação, Itália)

---

Esta organização voluntária sem fins lucrativos foi fundada em 1993 e é promovida pelo Conselho de Imigração Provincial. Facilita o acesso a habitação para migrantes e para italianos pobres ou em situação de exclusão. A associação opera em toda a província e trabalha com agências públicas, associações, sindicatos, fundações e instituições beneficentes.

Um projeto desenvolvido pela Casa Amiga é o Casa a Colori. O projeto trabalha em duas frentes: protege crianças e apoia mães solteiras que residem no centro Casa a Colori. Também protege menores de idade e oferece apoio a famílias vulneráveis, incluindo ciganos e migrantes, que moram em apartamentos gerenciados pela associação. O Casa a Colori administra um projeto educacional de três anos de duração em que as famílias trocam experiências e ideias relacionadas a temas como a estrutura e o gerenciamento da família e a experiência de conviver com outros envolvidos no projeto e na comunidade. Nesses espaços de diálogo, buscam soluções comuns para as barreiras que enfrentam.

O projeto criou um ambiente de confiança: as famílias conversam umas com as outras e o ambiente promove o bem estar das crianças. Os apartamentos são residências temporárias para mães solteiras ou mulheres solteiras com dificuldades financeiras e que precisam de uma cama e de apoio socioeducacional. O programa objetiva ajudá-las a serem independentes por meio de um processo que leva a soluções de habitação estáveis.

---

### **15. Fundação Casa Onlus (Educação e Habitação, Itália)**

---

Esta instituição ajuda seus usuários a adquirir habilidades e métodos que podem utilizar para encontrar um lar aconchegante e para combater a exclusão social e a marginalização. A fundação identifica e gerencia ativos de habitação pública. Através de acordos específicos, a fundação colabora com empreendimentos sociais no gerenciamento de apoio social para habitação e trabalho, e para apoiar seus relacionamentos com usuários.

Suas atividades de formação estão focadas em particular na gestão de propriedades e de instalações, e serviços oferecidos por empresas para ajudar as pessoas a administrar seus lares. Oferece serviços de procura de habitação pública e privada, além de consultas. Os consultores proporcionam orientação e promovem a consciência dos usuários em relação a seus direitos e deveres, alertam para as oportunidades disponíveis e as formas de aproveitá-las de maneira efetiva.

---

### **16. Integração e Diversidade em Educação na Europa (IDEE) painéis de cidadãos, engajando jovens alienados na formulação de políticas (Educação e Participação, Eslováquia)**

---

Este programa busca formar cidadãos ativos e aumentar a participação dos jovens na democracia através de engajamento e empoderamento. A iniciativa é financiada pela Comissão Europeia e Fundação Open Society e é implementada por várias organizações.

No contexto da iniciativa IDEE, nós nos concentramos nos Painéis Cidadãos conduzidos através da Slovakia Nadácia dokoro Skol (Fundação Escola Bem Aberta) com foco especial no impacto que provocam em jovens ciganos. Jovens estudantes ciganos das regiões mais pobres do país, que tradicionalmente são excluídos de debates e participação pública, fazem parte desses painéis.

Além dos jovens ciganos, os painéis incluem adultos ciganos, professores de vários tipos de escola, e representantes de associações,



instituições e órgãos públicos. O propósito dos painéis cidadãos é promover a participação de todos os agentes relevantes na discussão, definição e seleção de três prioridades temáticas: melhorar o aproveitamento acadêmico dos ciganos, oferecer educação de qualidade para os eles, e envolve-los em discussões sobre essas questões. Um elemento que contribui para o sucesso desses painéis é o fato que os formuladores de políticas compartilharam um espaço para o diálogo e para a democracia participativa com um grupo como a comunidade cigana, que tradicionalmente foi excluída dos processos de tomada de decisão.

---

### **17. FORUM Oficinas Habitacionais para Residentes- (RHW - FORUM's Resident Housing Workshops) (Educação e Participação e Habitação, Holand)**

---

As RHW são desenvolvidas desde 2002 pelo FORUM - Institute for Multicultural Development, uma organização não governamental holandesa que trabalha com a política de integração da Holanda. As oficinas foram realizadas em 17 cidades na Holanda; de 15 a 20 moradores de um bairro específico participam das oficinas e de 10 reuniões de duas horas durante um período de 3 meses.

As RHW buscam facilitar e promover o envolvimento de todos os moradores em atividades relacionadas ao desenvolvimento de habitações<sup>61</sup>. Os participantes são identificados dentro de bairros multiculturais, que vão ser reestruturados ou remodelados, e são estimulados a questionar, buscar explicações e a exprimir suas preocupações e preferências.

Depois aprendem a criar um esboço de seus planos preferidos de renovação, com base em seus conhecimentos e experiências. Por último, um arquiteto fornece apoio, ajudando a traduzir seus pensamentos em projetos.

Ao estimular e facilitar a participação de migrantes e minorias étnicas no desenvolvimento e melhora de espaços habitacionais, as RHW buscam promover o envolvimento desses grupos na renovação de seus bairros.

A dimensão educacional dessa ação integrativa é o processo pedagógico através do qual os moradores formulam seus desejos em relação às renovações habitacionais e participam da tomada de decisão. Os participantes, que tendem a não ter conhecimento do processo de decisão que leva à reestruturação de um bairro, têm a oportunidade de participar e influenciar a implementação de renovações.

61 "Resident Housing Workshops", FORUM, accessed July 11, 2009:

<http://archiefforum.nl/woonateliers/index-engels.html>

---

## **18. Oficinas Sua Voz Importa - (“Your Voice Matters” Workshops - YVM)**

(Educação e Participação, Reino Unido)

---

O programa YVM está sendo desenvolvido por New Citizens Voice (NCV), uma organização sem fins lucrativos fundada em 2003 com base no Reino Unido. Foi criada em resposta a uma necessidade identificada por uma pequena equipe de profissionais que tinham adquirido cidadania britânica recentemente: elevar “o status e a visibilidade das novas comunidades da Grã Bretanha”. A NCV trabalha no sentido de promover o envolvimento ativo de “novos cidadãos” na vida social, política e econômica do país através da implementação de atividades educacionais cívicas entre novos cidadãos britânicos.

O veículo para esse trabalho são as oficinas YVM, que foram desenvolvidas para atender às necessidades e interesses das pessoas envolvidas em várias ações. Um grupo de discussão se reúne dentro da NCV para discutir e avaliar as principais preocupações e necessidades do grupo alvo; depois os organizadores adaptam a atividade para atender a essas preocupações e necessidades. Segundo, durante a atividade, os integrantes do grupo alvo decidem em quem vão votar, com base em sua avaliação das palestras apresentadas e das formações oferecidas. Por último, os participantes avaliam o êxito da atividade. Dois elementos chave determinam o êxito desse processo: a ênfase nos papéis dos participantes e o fato que estes podem influenciar as tomadas de decisão.

Esses elementos ajudam novos cidadãos a entenderem a importância de participar politicamente de procedimentos que os afetam diretamente. Daqueles pesquisados sobre o processo depois da oficina, 50% disseram que “entendem muito bem” como a política pode afetar sua vida cotidiana, e 44% entendem “bem”.

### 3.2.3. Implementando Atuações Integrativas de Êxito: O Contrato de Inclusão Dialógica

Partindo do conhecimento do efeito positivo de Atuações Integrativas sobre inclusão social, o INCLUD-ED tinha interesse em pesquisar as Atuações Integrativas que tinham uma conexão com as Ações Educativas de Êxito (AEEs) estudadas anteriormente.

Definimos Atuações Integrativas de Êxito (AIEs) como aquelas que alvejam uma ou mais áreas da sociedade (emprego, saúde, habitação e participação social e política) em conexão com AEEs. Além disso, as AIEs demonstraram progresso em aumentar o acesso para os grupos mais vulneráveis.

Um dos casos de AIE analisado foi o Plano URBANITAS nos bairros de La Estrella e La Milagrosa (Albacete, Espanha). Esse caso proporcionou informações importantes sobre melhoras em áreas diferentes da sociedade, além de um aumento em coesão social. Além do mais, o procedimento utilizado para implementar as AIEs nas comunidades, o Contrato de Inclusão Dialógica mostrou-se eficaz em garantir o desenvolvimento de Atuações Integrativas que conseguem promover a coesão social e a inclusão social e educacional de grupos vulneráveis.

Atuações Educativas de Êxito formaram a base para o desenvolvimento do Plano URBANITAS. O projeto se iniciou com a transformação de uma escola em um bairro pobre que estudamos no Projeto 6. A escola implementou Grupos Interativos, Tertúlia Dialógica, Biblioteca Tutorada após o horário de aula e várias modalidades bem sucedidas de participação dos familiares e da comunidade. Primeiro, as notas médias das crianças dobraram em seis áreas de competência, em apenas um ano, depois da implementação dessas AEEs, e continuaram a melhorar nos anos seguintes. Além disso, por meio de vários processos, a inclusão dos moradores em termos de emprego, acesso a saúde, habitação e participação social e política também aumentou. Por exemplo, quando integrantes de famílias foram envolvidos em programas educacionais ou participaram de processos de tomada de decisão nas escolas, o rendimento de seus filhos melhorou, mas também ocorreu um processo de empoderamento que aumentou a confiança das famílias, seu envolvimento na comunidade e, em última instância, as oportunidades de emprego abertas à família.

A transformação da escola foi vinculada ao desenvolvimento de AIEs. Dois exemplos são a cooperativa de trabalhadores promovida pela Associação Miguel Fenollera e pelo Centro Final de Semana. Ambos os exemplos integram ações em educação, emprego e participação social. O desenvolvimento dessas AIEs foi possível após um processo de participação da comunidade nas tomadas de decisão, o Contrato de Inclusão Dialógica descrito a seguir:

## O Contrato de Inclusão Dialógica (CID): Um procedimento dialógico para superar a exclusão social

O Contrato de Inclusão Dialógica é um procedimento dialógico em que pesquisadores, usuários finais e formuladores de políticas recriam atuações de êxito através de diálogo igualitário. Pesquisadores fornecem informações sobre ações que tiveram êxito em outros lugares, de acordo com a comunidade científica internacional.

Depois, essas ações são recriadas no novo contexto através de diálogo com os moradores e com os formuladores de políticas<sup>62</sup>. Esses acordos são alcançados através de um processo de discussão em que todos os pontos de vista das diferentes partes interessadas são avaliados de acordo com a força de seus argumentos. Isto é, são valorizados de acordo com a contribuição que fazem para o objetivo final do plano: melhorar as condições de vida de comunidades marginalizadas e tirar pessoas do gueto<sup>63</sup>. Através desse processo, são escolhidas ações específicas que transformarão as diferentes áreas sociais. Essas ações são baseadas em outras atuações identificadas anteriormente como exitosas, tanto em educação como em outros campos de política social. Esse processo busca assegurar que as Atuações Integrativas de Êxito resultantes do processo atendam ao primeiro e ao segundo critério.

Quando pesquisadores, usuários finais e formuladores de políticas se engajam juntos em um diálogo igualitário em que comparam evidências empíricas com os conhecimentos dos usuários finais, é muito mais provável que as decisões resultantes sobre a maneira de implementar as Atuações Integrativas correspondam às necessidades dos usuários finais.

O CID foi implementado nos bairros de La Estrella e La Milagrosa, duas das vizinhanças mais desfavorecidas da Espanha, localizadas nos arredores de Albacete. Um pouco de informação sobre os bairros: os cidadãos dessa área sofrem de altos níveis de pobreza porque sua fonte primária de renda são empregos temporários e informais, tais como a venda de sucata; mais de 35% das pessoas em idade ativa dependem dos serviços sociais. São, em sua maior parte, ciganos e imigrantes; 7% são analfabetos e 79% não completaram o ensino básico<sup>64</sup>.

Em 1999, esses bairros receberam o plano URBAN para combater a exclusão sofrida pelos moradores. Mas 10 anos depois, as condições não tinham melhorado, não houve mudanças nos níveis de desemprego, problemas de saúde ou exclusão social. A comunidade não participou das decisões relacionadas à gestão de verbas e à seleção das medidas a serem tomadas. Essas questões foram resolvidas por profissionais e outras pessoas de fora, seguindo um modelo de cima para baixo.

Este processo — muitas vezes seguido por esforços no sentido de superar situações de exclusão — não pode ser analisado separadamente

62. Adriana Aubert, "Moving beyond social exclusion through dialogue", *International Studies in Sociology of Education* 21, no. 1 (2011): 63-75.

63. Maria Padrós, Rocío García, Roseli de Mello & Silvia Molina, "Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract," *Qualitative Inquiry* 17, no. 3, (2011): 304-312.

64. Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deporte, El plan de intervención social de los barrios de la Estrella y la Milagrosa de Albacete obtiene sus primeros resultados [The plan for social intervention in La Estrella and La Milagrosa neighbourhoods in Albacete obtain its first results] (2008). Accessed February 25, 2011. <http://sid.usal.es/mostrarficha.asp?id=13542&fichero=1.1>

do fracasso do programa como um todo em relação à sua meta de superar desigualdades sociais. Como se sabe, é crucial envolver os grupos mais vulneráveis em questões que afetam suas vidas para garantir o êxito de tais medidas. O segundo plano, URBANITAS, envolve novas verbas para a cidade de Albacete com o propósito de transformar esses bairros. Através de CID, os bairros e a cidade resolveram implementar AIEs, com o objetivo de integrar as pessoas à sociedade e combater os altos níveis de pobreza, condições trabalhistas precárias e baixos níveis de educação. Diferente da situação anterior, quando a administração e associações locais tomavam as decisões, dessa vez houve várias reuniões envolvendo várias associações, igrejas, professores, famílias de alunos das escolas, vizinhos, a administração local e pesquisadores. Os pesquisadores proporcionaram conhecimentos sobre ações bem sucedidas em áreas diferentes da sociedade. Através de diálogo essas ações foram recriadas. Assim o CID leva à recriação de AEEs e AIEs em um processo inclusivo e democrático, portanto, garantindo a implementação bem sucedida das ações.

De maneira semelhante, os resultados do INCUD-ED identificaram outros casos de sucesso na superação de problemas em escolas em áreas desfavorecidas. Essas escolas apresentavam índices mais altos de alunos migrantes com níveis mais baixos de aproveitamento escolar e uma concentração de pobreza e exclusão social. Buscando efetuar uma transformação na situação, um procedimento específico foi adotado em uma escola primária baseado na implementação de Atuações Educativas de Êxito como uma forma de atrair o engajamento de famílias de classe média e classe alta na escola. Quando AEEs são implementadas, o aproveitamento acadêmico aumenta e a diversidade cultural é gerenciada de maneira que a aprendizagem de todas as crianças seja beneficiada. Com isso, famílias de classe média e classe alta escolheram trazer seus filhos para a escola, aumentando o número e a diversidade dos alunos matriculados. Professores, pais e alunos passam a compartilhar uma visão comum da escola fundamentada nas AEEs e a desenvolver a escola como uma comunidade de aprendizagem.

Seguem descrições dos dois exemplos de AIEs mencionados acima:

---

## AIE: Uma cooperativa pertencente aos trabalhadores

---

Um dos principais desafios do bairro era a falta de oportunidades de emprego. Através do CID, foi lançado o diálogo entre pesquisadores, formuladores de política e membros da comunidade (usuários finais) com uma apresentação sobre a criação de empregos em contextos semelhantes. Uma das ações bem sucedidas apresentadas foi a envolvendo o Grupo Cooperativo Mondragon. Criado em meados da década de 1950, esse grupo conseguiu transformar um vale profundamente desfavorecido em uma área com o menor nível de desigualdade de renda na Europa, a taxa de desemprego mais baixa da Espanha, e sede do sétimo maior grupo industrial do país. A discussão se iniciou em torno da economia informal, que já empregava muitos dos membros das famílias como vendedores de rua, trabalhadores na construção civil, faxineiros, cuidadores de idosos, etc. Alguns consideraram que poderiam até fazer trabalhos sociais.

A discussão se desenvolveu, abrangendo a maneira como a economia informal poderia ser organizada de maneira mais eficiente e poderia oferecer formas alternativas de trabalho autônomo na estrutura de uma cooperativa. A ideia principal era aproveitar as forças da comunidade, identificando fontes possíveis de emprego e facilitando as condições de gerar mais empregos.

Depois de várias assembleias comunitárias, foi elaborado um plano de ação para criar uma cooperativa. A ONG Miguel Fenollera, que já trabalhava na comunidade, apoiou o processo de identificar as necessidades de mercado e as possibilidades de emprego dentro do bairro e fora dele. As famílias envolvidas na associação participaram desse processo; alguns tinham conhecimentos abrangentes de negócios, da economia e do mercado de trabalho. A ONG contou com o apoio e orientação de uma equipe de treinamento da Universidade de Castilla-La Mancha para a criação da cooperativa. Uma das prioridades da equipe era treinar e preparar os membros da cooperativa nas áreas de negócio sob desenvolvimento, com base em seus conhecimentos existentes. Os conhecimentos, experiências e recursos desta e de outras entidades foram colocados à disposição da comunidade com o objetivo de criar uma cooperativa que gerasse oportunidades decentes de auto-emprego de maneira estável e sustentável, com a oferta de serviços efetivos e úteis para a comunidade e para os bairros.

Como resultado, até o momento, sete pais de alunos obtiveram certificados como treinadores de basquete e um está trabalhando como assistente em projetos sociais e educacionais. Cinco das mães são responsáveis por classes e atividades de lazer educativas organizadas como parte do programa de transformação do bairro.

### Atuação Integrativa de Êxito: Centro de Final de Semana “Centro Finde”

O Centro Final de Semana [Centro FINDE] foi criado em resposta à exigência da comunidade de um lugar onde os jovens poderiam se encontrar depois da escola, à noite e nos finais de semana. Mais da metade dos moradores do bairro tem menos de 30 anos. O Centro examinou AEEs identificadas pelo projeto INCLUD-ED, tais como a extensão do tempo de aprendizagem das crianças através de programas fora do horário escolar e clubes em que pessoas da vizinhança trabalham em conjunto para encontrar e desenvolver componentes educacionais e culturais por meio de diálogo.

O Centro Finde criou uma alternativa às ruas para os jovens. Assim, abordou riscos potenciais como o tráfico e consumo de drogas, e permitiu que os jovens participassem de atividades educacionais, culturais e de lazer — recursos que não encontram em suas casas. Abertas desde as 17:00h na sexta-feira até as 20:30h no domingo, as instalações da escola primária oferecem uma ampla gama de atividades organizadas em três eixos principais. O primeiro, aprendizagem e formação, abrange atividades que fomentam a aprendizagem entre crianças e jovens com base em atuações de êxito de outros lugares, tais como biblioteca tutorada e apoio educacional adicional. O segundo eixo gira em torno de aumentar a motivação dos jovens em relação à aprendizagem, facilitando seu acesso e uso de tecnologias de comunicação e informação. Há planos para criar uma rede WiFi para os dois bairros para que os moradores tenham acesso à Internet e seus recursos, podendo procurar empregos online e participar de oficinas sobre a produção de conteúdo online. O terceiro eixo busca superar os conflitos causados pelo consumo e tráfico de drogas nos bairros. Em resposta às demandas dos participantes, uma gama de atividades culturais e esportivas está sendo desenvolvida.

O Centro Finde proporciona às crianças e jovens e outros membros da comunidade um espaço educacional e social que envolve todos os grupos do bairro na transformação do contexto educacional e social. A implicação é que as pessoas que tradicionalmente foram excluídas de tais espaços agora estão participando das tomadas de decisão de maneira que ajude a superar sua situação de exclusão.

Com a abertura do Centro Finde, as crianças e jovens não ficam mais nas ruas quando os profissionais terminam sua semana de trabalho<sup>65</sup>. O Centro Finde levou a uma transformação profunda no senso de participação dos moradores, com melhorias nos resultados educacionais e na vida social do bairro.

*O número de crianças com idade entre 4 e 16 anos beneficiadas pelas atividades de lazer desenvolvidas pela associação com o objetivo de prevenir a delinquência e o consumo de drogas aumentou de 40 para 400 após a integração com o Centro Finde.*

*(Educador social)*

*Antes da existência do Centro Finde não havia nenhum serviço público disponível. Atualmente entre 30 a 50 pessoas, que antes ficavam na rua expostas a práticas de risco como o consumo de drogas, participam das atividades culturais, educacionais e sociais.*

*(Vizinho)*

65. Maria Padrós, Rocío García, Roseli de Mello & Silvia Molina, “Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract,” *Qualitative Inquiry* 17, no. 3 (2011): 304-312.

## 4. IMPACTO

---

### 4.1 Impacto

Durante os cinco anos do projeto foram mais de 70 artigos científicos (entre eles, 25 em jornais referenciados JCR-ISI), 2 resumos de políticas, 39 notícias em diferentes tipos de mídia, 157 congressos e seminários internacionais de disciplinas diferentes, 62 conferências e seminários de projetos (duas na sede do Parlamento Europeu em Bruxelas), 94 treinamentos nos 14 países participantes.

Adicionalmente, pesquisadores do INCLUD-ED participaram ou fizeram apresentações em 137 eventos para professores, 81 eventos para partes interessadas e usuários finais e 213 eventos para outros agentes como estudantes, reitores ou grupos de especialistas. (Para obter informações adicionais: vide a seção “Disseminação e uso”).

Além disso, foram mais de 10 palestras em universidades diferentes nos Estados Unidos, México e China. Integrantes do consórcio organizaram mais de 300 conferências, seminários e eventos em nível nacional e internacional em toda a Europa.

### Impacto científico

Os principais achados do projeto foram publicados em jornais nacionais e internacionais relevantes. Entre as 70 publicações produzidas, 25 foram em jornais no ranking ISI JCR, incluindo o Journal of Psycho-didactics, Signos, European Journal of Education and Qualitative Inquiry. Outras edições especiais foram publicadas nos seguintes jornais: International Studies in Sociology of Education, Temps d'Educació, e Educación y Pedagogía.

Ademais, as descobertas do programa INCLUD-ED foram apresentadas e bem recebidas nas conferências científicas internacionais mais bem conceituadas nos campos de educação e sociologia, incluindo a European Conference of Educational Research, a reunião anual da American Educational Research Association, o Congresso Mundial da International Sociological Association, a Conferência da European Sociological Association, o International Congress of Qualitative Inquiry, entre outros.

Além disso, pesquisadores do INCLUD-ED foram convidados por governos, fundações, universidades e organizações a compartilhar os resultados do projeto em conferências temáticas e eventos institucionais. Alguns exemplos são os Ministérios de Educação na Sérvia, Espanha, Chipre e Malta, a Diretoria



Geral de Pesquisa da Comissão Europeia, a European Training Foundation (ETF) e a Organisation for Security and Cooperation in Europe (OSCE), para citar apenas algumas.

## Impacto de Política

O impacto direto ou indireto do projeto no desenvolvimento de políticas pode ser observado nos conteúdos de cinco recomendações que buscam orientar melhorias em educação em nível da Europa, e que refletem alguns resultados das pesquisas conduzidas pelo INCLUD-ED.

Primeiro, o impacto positivo de escolas como comunidades de aprendizagem em diversas dimensões sociais e áreas de política foi reconhecido em três recomendações, conclusões e comunicações do Conselho na categoria de atuais necessidades de educação: promover práticas inclusivas e reduzir a evasão escolar:

Esses documentos são:

- Conclusões do Conselho no dia 11 de maio de 2010 sobre a dimensão social de educação e treinamento (2010/C 135/02). Nessas conclusões, em relação à educação infantil e ao ensino escolar, o Conselho convida os estados membros a “Promover abordagens educativas inclusivas de êxito para todos os alunos, inclusive os com necessidades especiais, fazendo com que escolas sejam comunidades de aprendizagem nas quais é nutrido um senso de inclusão e de apoio mútuo e nas quais os talentos de todos os alunos são reconhecidos”.

- Comunicação da CE (janeiro de 2011). Abordar evasão escolar: Uma contribuição chave para a Agenda Europa 2020. Este documento declara:

*“Escolas como ‘comunidades de aprendizagem’ concordam sobre uma visão comum, valores básicos e objetivos de desenvolvimento escolar. Esta abordagem aumenta o comprometimento de alunos, professores, pais e outras partes interessadas e apoia a qualidade e o desenvolvimento das escolas. ‘Comunidades de aprendizagem’ inspiram tanto os professores como os alunos a buscar melhorias e a se sentirem donos de seus processos de aprendizagem. Criam também condições favoráveis para reduzir taxas de evasão e para ajudar alunos em risco de evasão”.*

- Recomendação do Conselho sobre políticas para reduzir a evasão escolar (junho de 2011) (10544/11). Essa recomendação

afirma que políticas de intervenção implementadas nas escolas ou em instituições de treinamento para reduzir a evasão poderiam incluir “O desenvolvimento de escolas para comunidades de aprendizagem baseadas em uma visão comum do desenvolvimento escolar compartilhada por todas as partes interessadas, utilizando as experiências e conhecimentos de todos, e oferecendo um ambiente confortável, inspirador e aberto para estimular os jovens a continuar sua educação e treinamento”.

Segundo, os resultados do projeto INCLUD-ED também se refletiram em duas resoluções do Parlamento Europeu dirigidas à educação de crianças de migrantes e de minorias, com um foco especial na necessidade de evitar a segregação em práticas educativas:

- Resolução do Parlamento Europeu do dia 2 de abril de 2009 sobre a educação de filhos de migrantes (2008/2328(INI)). O Parlamento enfatiza a necessidade de melhorar medidas de integração. Mais especificamente, o Parlamento “ênfatiza a necessidade de integrar migrantes e categorias sociais (como o povo cigano) à sociedade. A integração deve se basear em princípios de oportunidades iguais na educação, assegurando acesso igual a uma educação de qualidade”. Também enfatizou que “Quaisquer soluções — sejam elas temporárias ou permanentes — baseadas em segregação devem ser rejeitadas. O Parlamento também considera que, para melhorar a integração dos filhos de migrantes na sociedade, é necessário envolvê-los em uma ampla gama de atividades extracurriculares”.

- Resolução do Parlamento Europeu do dia 9 de março de 2011 sobre a estratégia da UE para a inclusão do povo cigano (2010/2276(INI)). Nessa resolução, o Parlamento Europeu pede para a Comissão e para os Estados-Membros “combaterem toda forma de exclusão social e educacional do povo cigano e para estimular todos os programas que investem em educação para o povo cigano”, bem como “apoiar iniciativas que se mostraram efetivas na prevenção de qualquer forma de segregação e que priorizam projetos inclusivos que promovam o êxito na educação e que envolvam a participação de famílias ciganas”.

Na esfera política o projeto criou um impacto através de ações que alvejaram formuladores de políticas nos níveis regional, nacional e Europeu, bem como ministros de educação e atores em outras áreas como saúde. Nessa linha, destacamos a conferência “Europa 2020: Objetivos e Desafios para uma Europa Melhor” realizada em Malta (30 de novembro de 2011) com uma ampla gama de formuladores de políticas, usuários finais e profissionais de diferentes áreas. Outro evento importante foi a

Conferência Científica Internacional, realizada em Nicósia (Chipre) no dia 25 de setembro de 2008.

Esta conferência apresentou os resultados do Projeto 2. Seu público alvo era professores, pesquisadores, formuladores de política, pais e alunos. Os participantes vieram de todos os níveis de educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), bem como programas de formação profissional e de educação especial. Uma representante do Ministério de Educação de Chipre demonstrou seu interesse em obter os resultados do projeto INCLUD-ED devido à sua relevância para educação na ilha. Também merecem menção os seminários nacionais realizados na Bélgica, Áustria, Itália, Espanha, Eslovênia, e Reino Unido com integrantes das administrações públicas, formuladores de políticas e usuários finais.

As ações de disseminação de políticas mais relevantes foram as **Conferências INCLUD-ED Intermediária e Final**, realizadas na sede do Parlamento Europeu em Bruxelas em novembro de 2009 e dezembro de 2011. Mais de 300 pessoas participaram da Conferência Final, incluindo membros do **Parlamento Europeu**, representantes dos diferentes Estados-Membros e dos parlamentos regionais, representantes da Comissão Europeia - DG Pesquisa, DG Educação, DG Emprego, entre outros - formuladores de política, pesquisadores, professores, familiares, cidadãos, ONGs, empresas e crianças. A plateia teve a oportunidade de ouvir, em inglês, francês e espanhol, como **Atuações Educativas de Êxito (AEEs)** ajudam a superar a exclusão educacional e social, mesmo nos bairros mais desfavorecidos da Europa. A Conferência destacou a mudança de pressupostos para evidências na educação. O desenvolvimento de políticas baseadas em evidências foi considerado mais importante que nunca para a superação de fracasso escolar e evasão escolar.

#### **Conferência Final INCLUD-ED, 6 de dezembro de 2011 (Parlamento Europeu):**

Ramon Flecha, o principal pesquisador, abriu a Conferência Final INCLUD-ED enfatizando a razão de ser desse projeto de pesquisa: "[...] Muitas crianças sofrem de fracasso na escola e de evasão e, portanto, estão em risco de exclusão em áreas como emprego, saúde, habitação e participação social e política. [...] Essas crianças precisam de soluções agora! A Europa precisa delas, precisa de sua participação e de sua contribuição para a sociedade durante toda sua vida. Para encontrar essas soluções, precisamos de pesquisas científicas. A atual crise econômica requer que políticas educacionais e sociais obtenham o melhor resultado possível de cada Euro investido. Isso só será possível se basearmos essas políticas em ações que as evidências avaliadas cientificamente demonstram ser as melhores. [...] Durante os anos do trabalho do projeto INCLUEED identificamos atuações de êxito, não apenas melhores práticas, mas aquelas atuações de êxito que obtêm os melhores resultados em todos os contextos nos quais são implementadas. [...] As pessoas [da comunidade] não

pedem, [...] elas oferecem seus conhecimentos, oferecem suas experiências e oferecem suas esperanças de que todos os cidadãos europeus possam ter as mesmas melhorias que elas já estão tendo. [...]"

## Impacto social

Já houve a efetiva transferência de conhecimentos entre pesquisadores e instituições, entre aqueles que trabalham na área e os usuários finais. As AEEs foram estendidas e implementadas em diversos contextos nacionais com o apoio de instituições e administrações locais. Para fazer isso, a instituição coordenadora firmou vários acordos para tornar as AEEs acessíveis a um número maior de pessoas.

- Acordo para estender as AEEs às escolas e à comunidade de Rivas- Vaciamadrid (2010-2015). O governo municipal de Rivas-Vaciamadrid (Madri, Espanha) e a Universidade de Barcelona assinaram um acordo para realizar as seguintes atividades principais: formação e avaliação em escolas que querem implementar as AEEs identificadas no INCLUD-ED; formação e avaliação para profissionais de diversas áreas sobre a implementação de atuações de êxito identificadas pelo INCLUD-ED. AEEs já foram implementadas em todas as escolas de ensino fundamental da municipalidade. Portanto, cerca de 200 escolas se beneficiam dos resultados das pesquisas.

- Acordo para a provisão de conselhos científicos sobre a implementação de atuações de êxito para promover inclusão em várias áreas sociais (2009-2013). O governo municipal de Albacete (Espanha) e a Universidade de Barcelona firmaram esse acordo para estabelecer uma colaboração conjunta entre ambas as instituições visando à implementação de atuações de êxito em dois bairros desfavorecidos em Albacete. O acordo foi firmado dentro da estrutura da iniciativa URBANA (programa FEDER). Com base nas evidências de pesquisas, a Universidade de Barcelona proporcionou conselhos científicos sobre o processo de transformação social desses bairros.

- Acordo entre a Universidade La Salle (Madri, Espanha) e a Universidade de Barcelona (2010-12). Essa colaboração trouxe vários desenvolvimentos: a inclusão das descobertas do projeto INCLUD-ED na educação dos estudantes na Universidade La Salle, a criação de um Grupo Tarefa com a participação de professores e alunos da universidade em ações bem sucedidas implementadas na região de Madri.

- Acordo entre a Universidade de Kyungnam (sul do Sul) e a Universidade de Barcelona (2011-16). Esse acordo de colaboração resultará em algumas ações: a Universidade de Kyungnam solicitou do CREA-UB uma ação e /ou formação relacionada aos resultados dos INCLUD-ED implementados em diferentes áreas, a experiência de conhecimentos científicos e experiências do INCLUD-ED para a formação de estudantes da Universidade de Kyungnam, o envolvimento de estudantes da Universidade de Barcelona como voluntários em atuações de êxito vinculadas ao INCLUD-ED, bem como o envolvimento de um professor de Barcelona em ações vinculadas ao INCLUD-ED a serem desenvolvidas na sociedade coreana.

Local 10/10/2009

**El Plan Urbanitas contará con apoyo científico para lograr la integración**

La alcaldesa, Carmen Oliver, y la directora del CREA, Marta Soler, firmaron un convenio para que el centro, dependiente de la Universidad de Barcelona, impulse la lectura y el aprendizaje

El proyecto Urbanitas, para el que Albacete recibirá 10 millones de euros procedentes de fondos europeos que permitirá la integración real de los barrios La Estrella y La Milegrosa en la ciudad, no tiene una sola dirección de actuación, sino muchas. Además de la intervención urbanística que se va a acometer, habrá una parte fundamental de intervención social, de trabajar con las personas de estos dos barrios para que ellos mismos se sientan también parte de la capital.

Para dar un paso importante en esta línea y sentar las bases, ayer, la alcaldesa de Albacete, Carmen Oliver, firmó un acuerdo de colaboración con la directora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), Marta Soler. Éste depende de la



La alcaldesa, Carmen Oliver, y la directora del CREA, Marta Soler, firman en convenio en el centro del Buen Suceso.

Legenda da imagem da página 75: Assinatura de um acordo entre o diretor de CREA e o prefeito de Albacete para a implementação de ações INCLUD-ED.

A transferência de conhecimentos também foi promovida através de ações chave com a mídia. Merece destaque o Informe para a Mídia sobre Pesquisas Financiadas pela União Europeia, Inclusão Social através de Educação na Sociedade Multicultural da Europa, organizado por INCLUD-ED em Barcelona. Os resultados de nossas pesquisas indicam que ao implementar as AEEs identificadas pelas pesquisas, escolas com altas porcentagens de alunos imigrantes melhoram tanto seus resultados acadêmicos como seu espírito de harmonia e convivência. Mais de 30 jornalistas de 25 veículos diferentes e de 15 países diferentes foram convidados pela Comissão Europeia a participar



**À Barcelone, une école pilote pour réussir l'intégration.**  
L'expérience, qui mise sur l'implication des familles, est suivie par la Commission européenne.

MARIE-ESTELLE PEON  
D'ARTISTES SPÉCIAUX À BARCELONE

**MARIE-ESTELLE FOL**  
DIRECTRICE SUPPLÉMENT À BACALON

**ÉDUCATION** Créée sous une double nationalité et de petites BHL coulorent dans le linge pendu aux fenêtres d'un appartement de la rue de la République à Montmartre offre le visage trop connu de la banlieue de Barcelone : 80 % des élèves sont étrangers, 20 % sont des délégués. Un environnement pauvre propice à la réussite scolaire. En raison de dix ans, elle a pourtant obtenu le diplôme de l'Institut des tests de compétences en lecture et d'écriture de langue spectaculairement. Plan de l'école, elle a obtenu le diplôme de l'enseignement complet seulement 27,5 % il y a dix ans. « Aucun euro supplémentaire », dit-elle, « n'a été versé à l'État ». « C'est uniquement de la réorganisation interne », explique le professeur Ramon Fol, directeur de l'école. Le directeur dans le cadre d'une étude sur les facteurs pays financée par la Commission européenne.

Adhère en Espagne, certains enseignants en difficulté bénéficient de cours avec un professeur assistant - « Cela se marche peu », dit-elle. Elle a obtenu le diplôme de l'Institut des tests de compétences en lecture et d'écriture de langue spectaculairement. Plan de l'école, elle a obtenu le diplôme de l'enseignement complet seulement 27,5 % il y a dix ans. « Aucun euro supplémentaire », dit-elle, « n'a été versé à l'État ». « C'est uniquement de la réorganisation interne », explique le professeur Ramon Fol, directeur de l'école. Le directeur dans le cadre d'une étude sur les facteurs pays financée par la Commission européenne.

point de cours. Des étudiants volontaires qui se dévouent au professeur pendant les heures de la semaine. Tous les quarts d'heure, en cours d'anglais par exemple, les étudiants, à tour de rôle, posent des questions d'enseignement et d'entretien dans une atmosphère saine. « Ici, dit la professeure anglaise, le ne parviennent pas à se concentrer, explique Cligja Martin, la professeure d'anglais, mais avec ce système, on arrive à leur faire apprendre beaucoup de choses en peu de temps car le cube rouge... »

Nuria María García, la responsable de l'école, affirme consciencieusement que les professeurs, bien qu'ils ne soient pas natifs, ne se sentent pas en « exil » ou qu'ils ne soient malades, mais ne

balaisent pas les leçons de grammaire, les études de textes, les exercices de l'école d'Holmden, dont les professeurs parlent comme des personnages par ordinateur.

**Les mètres carrés**

Autre élément important de la méthode est l'usage des mètres et du système métrique. L'habitude d'utiliser les unités anglaises est jugée « dérangeante... » le système métrique est la base de la « révolution culturelle ». « C'est exact », on ne dit pas « un litre », mais « un mètre cube », dit Cligja Martin. Car dans la vie, on ne mesure pas les choses en litres, mais en mètres cubes.

tyrante colonial espagnole, ou de ca-  
valier au sein de l'Église. Quatre à cinq  
heures plus jeunes, les autres sont  
des « cédés » ou des « exilés ».  
« On comprend mieux la culture es-  
pagne », explique l'archevêque, sans Mon-  
teux, qui a été « exilé » par le régime  
précédent.

Il a fait à cette expérience de  
retour catholique pendant le voyage  
de la messe à la messe, à la messe  
d'écroulés. Tout est en reconnaissance  
des producteurs agricoles opposés à  
la déforestation.

Mario Del Duca est peut-être le plus  
important des « cédés ».  
« On a vu l'impact de la déforestation  
sur le climat », explique-t-il. Le  
gouvernement espagnol a financé  
des études sur le climat. Les études  
ont montré que la déforestation  
a entraîné une augmentation de 2 millions  
d'euros pour la recherche en océano-  
graphie.

« Quoi ? 35 % des sources forestières  
ont été détruites », explique-t-il. Les  
populations indigènes restent per-  
manentes. « On ne peut pas se  
déplacer », explique-t-il. « On ne peut  
pas se déplacer », explique-t-il. « On ne  
peut pas se déplacer », explique-t-il. « On  
ne peut pas se déplacer », explique-t-il.

sobre o inform  
em 52 veículo  
(incluindo a im  
rádio e televis  
diferentes. Alg  
Le Figaro e RA

ne foram publica  
s em toda a Eur  
mprensa, internet  
ão) em 8 países  
uns exemplos sã  
Al I.

das  
opa  
,  
o



## 5. CONCLUSÕES

---

O estudo de escolas em toda a Europa, de comunidades que obtiveram progresso positivo em seus resultados educacionais levou à identificação de Atuações Educativas de Êxito (AEEs).

Também foram identificadas Atuações Integrativas de Êxito (AIEs) envolvendo outras áreas sociais – emprego, habitação, saúde e participação social e política – que estão promovendo a inclusão através da incorporação de Atuações Educativas de Êxito. Os cinco anos de atividades científicas resultaram em um levantamento detalhado sobre educação e suas conexões com outras áreas sociais e, mais importante, permitiram a definição de AEEs e AIEs

O projeto INCLUD-ED identificou atuações de êxito que ajudam a superar o fracasso escolar: agrupamento heterogêneo com a reorganização de recursos humanos existentes, ampliação do tempo de aprendizagem, e certos tipos de educação de familiares e da comunidade. Essas atuações de êxito mostraram como são equivocados os tipos de discurso que culpam os alunos ou seu ambiente pelo fracasso escolar, especialmente os filhos de imigrantes ou de minorias. Pelo contrário, descobriu-se que quando essas ações são implementadas em escolas em áreas desfavorecidas com uma predominância de alunos de origem imigrante e minoritária seus resultados melhoram. Portanto, o que é crucial não é a composição do corpo discente e sim o tipo de ação educacional implementada. Tipos bem sucedidos de participação de familiares e da comunidade se tornaram um recurso potencial significativo para a melhora de inclusão educacional e social. Foram identificados cinco tipos de participação: informativa, consultiva, avaliativa (i.e. centro e alunos), decisiva (em tomadas de decisão, incluindo aspectos acadêmicos) e educativa. De acordo com o projeto, os três últimos favorecem o êxito no ensino. Em particular, os dados mostraram a importância de programas bem sucedidos de formação de familiares

Teorias e pesquisas anteriores já demonstraram que a promoção de interações culturais e educacionais entre alunos e agentes sociais, e mais especificamente com familiares, melhoram o rendimento dos alunos. Certos programas de formação de familiares e engajamento comunitário que promovem esses tipos de interação levaram alunos cujas famílias têm um baixo nível educacional e poucos livros em casa a obter resultados excelentes em termos de rendimento acadêmico. As Tertúlias Dialógicas Literárias são o melhor exemplo dessa educação familiar bem sucedida. Os dados mostram que esse programa de educação favorece muito a motivação e o sucesso acadêmico dos alunos.

O projeto também estabeleceu que, depois de transformar as escolas, as atuações de êxito poderiam ser estendidas a outras áreas da sociedade (por exemplo, emprego, habitação, saúde, participação política e social). A principal descoberta consiste na recriação das Atuações Integrativas de Êxito identificadas em pesquisas através do engajamento em diálogo com as pessoas que moram na região. A conexão entre processos de exclusão social e inclusão e oportunidades educacionais da perspectiva do agente social foi analisada dentro de cinco grupos vulneráveis (migrantes, mulheres, grupos culturais, jovens e pessoas portadoras de deficiências).

Durante o curso do projeto e através da análise de escolas que tiveram êxito na melhora dos resultados acadêmicos de seus alunos, foi possível coletar evidências que demonstram que essas atuações podem ser recriadas em qualquer contexto para apoiar o êxito das escolas. Atuações de êxito foram identificadas em contextos diferentes na Europa, verificando o que as escolas estudadas tinham em comum em relação a certos aspectos (por exemplo, o tipo de relacionamento estabelecido com famílias, agrupamento de alunos etc.). As AEEs identificadas no projeto já foram transferidas para outros contextos com resultados excelentes, já que não foram simplesmente transpostas e sim recriadas em diálogo com as pessoas residentes nas áreas. Portanto, não são experiências isoladas bem sucedidas e sim atuações de êxito que têm componentes universais passíveis de transferência. Assim, é possível superar perspectivas contextualistas que legitimam desigualdades e utilizar atuações de êxito como uma base para políticas educacionais e sociais.

Durante o projeto, vimos que é possível recriar as atuações de êxito identificadas em contextos particulares em resposta às demandas específicas das pessoas, complementando a dimensão universal com componentes contextuais. O Contrato de Inclusão Dialógica é um procedimento particular que foi identificado como adequado a esse propósito e que inclui nessa recriação as vozes dos usuários finais como protagonistas da tomada de decisão. Também foi identificado como um componente efetivo de ações que promovem inclusão em áreas sociais diferentes. Em geral, essas evidências constituem a base científica que pode substituir ações baseadas em pressupostos não científicos por ações baseadas em evidências científicas e transferir esses resultados positivos promovidos por atuações de êxito para outros contextos. O desenvolvimento de políticas baseadas em evidências, e não em pressupostas ou ocorrências, permite obter resultados muito melhores com os mesmos recursos.

Os resultados apresentados aqui visam aumentar a inclusão educacional e social de um número maior de pessoas, especialmente as crianças e jovens que constituíram a razão de ser do projeto, informando as políticas que apoiam o alcance da meta de coesão social estabelecida para a próxima década na Europa.



## 6. RECOMENDAÇÕES PARA FORMULADORES DE POLÍTICAS

---

- **Fomentar políticas educacionais com base em Atuações**

**Educativas** de Êxito que mostraram cientificamente que melhoram resultados acadêmicos e convivência dentro e fora da escola. Políticas de saúde se baseiam em evidências científicas sobre os tratamentos mais bem sucedidos; precisamos de políticas educacionais baseadas em evidências científicas das Atuações Educativas mais bem sucedidas.

- **Basear a formação de professores em evidências científicas.**

A formação de professores é muito importante para o desenvolvimento dos melhores resultados educacionais. Este tipo de formação permite que os professores saibam o que funciona na educação. O professor é socializado no sentido de buscar nas pesquisas evidências científicas dos resultados mais positivos. Este treinamento baseado em ciência permite que o professor deixe de se guiar por pressupostos e trabalhe de acordo com as evidências. É aconselhável que o treinamento prático seja feito naquelas escolas que obtêm os melhores resultados em relação ao seu status socioeconômico.

- **Estimular atuações de êxito inclusivas para superar as práticas de agrupamentos homogêneos e mistos.**

Misto é a forma tradicional de organizar classes heterogêneas. Isso não garante que todos os alunos sejam atendidos. Agrupamento homogêneo ou por habilidade aprofunda a disparidade em termos de rendimento acadêmico e legitima o baixo aproveitamento de alguns alunos. Existem atuações de inclusão que já demonstraram resultados positivos com crianças.

- **Promover as ações que alcançam resultados melhores com os mesmos recursos.**

As pesquisas demonstram que quando os recursos humanos já existentes (muitas vezes utilizados para separar as crianças em grupos ou classes especiais) são reorganizados em atuações inclusivas de êxito, o rendimento de todos os alunos melhora, incluindo ciganos, migrantes e crianças portadoras de deficiências. Essas atuações de êxito incluem grupos interativos, programas de aprendizagem fora do horário normal da escola e tertúlia dialógica.

- **Desenvolver grupos interativos na sala de aula.**

Grupos interativos aceleram a aprendizagem das crianças e mostraram ser uma forma de organização muito exitosa para a sala de aula. Os alunos são

agrupados em grupos heterogêneos com um número maior de adultos na sala de aula (professores, educadores, professores auxiliares ou de educação especial, assistentes sociais, parentes, irmãos, membros da comunidade ou outros voluntários). Nenhuma criança é segregada da sala de aula regular. Ao invés disso, recebem ajuda dentro da sala. Grupos interativos asseguram o êxito de todos.

- **Favorecer a extensão do tempo de aprendizagem sem reduzir as metas curriculares.**

Escolas podem estender o tempo de aprendizagem para implementar Atuações Educativas de Êxito que melhoram o rendimento dos alunos, através da utilização dos recursos humanos existentes (profissionais ou voluntários) em atividades após a escola, nos finais de semana e durante as férias. As crianças que precisam de apoio adicional podem recebê-lo sem ser removidas da sala de aula regular. Alguns exemplos exitosos são clubes de exercício de casa, clubes após o expediente, bibliotecas tutoradas e centros de final de semana. Essas atividades incluem aprendizagem instrumental, como apoio em idiomas, alfabetização ou matemática, ao invés de reduzir metas curriculares.

- **Facilitar a leitura dialógica: mais pessoas, mais tempo e mais espaços.**

A leitura é uma ação que acontece em muitos e diversos contextos. Ocorre mais vezes (além do horário escolar), em mais espaços (na sala de aula, em casa, na rua) e com mais pessoas (com pares, amigos, familiares, professores, vizinhos, voluntários e outros membros da comunidade). Crianças de todos os segmentos sociais melhoram suas habilidades comunicativas e aumentam seu nível de leitura.

- **Encorajar os tipos decisivo, avaliativo e educativo de participação dos familiares e da comunidade.**

As pesquisas mostram que esses são os tipos de participação que exercem a maior influência positiva sobre o êxito do aluno, nos aspectos acadêmicos e não acadêmicos. Além de participação nos processos de tomada de decisão na escola (decisivas) e na avaliação das crianças e do currículo (avaliativa), famílias e membros da comunidade participam do processo de aprendizagem das crianças (educativa).

- **Fomentar a formação de familiares relacionada a resultados de aprendizagem.**

Enquanto algumas interpretações de estatísticas relacionam o nível de educação dos pais aos resultados de aprendizagem dos filhos, é preciso romper com o preconceito determinista que cria expectativas negativas em relação a famílias com baixo nível educacional. O baixo nível educacional de uma família representa uma influência importante apenas quando não se implementam Atuações Educativas de Êxito. Certas ações de formação de familiares demonstraram que não precisamos esperar a próxima geração para mudar o círculo fechado de desigualdade educacional. As atuações de êxito em formação de familiares incluem Tertúlias Dialógicas Literárias, aprendizagem do idioma do país anfitrião e outras atividades de aprendizagem instrumental.

• **Tertúlias Dialógicas Literárias constituem um exemplo de educação familiar exitosa.**

Nessa atividade, pessoas que nunca leram um livro e que não possuem uma formação acadêmica leem e discutem livros de autores da literatura clássica universal. Esses autores podem incluir, entre muitos outros, Tolstói, Shakespeare, Homer, Kafka, Sófocles, Cervantes, Zola, e Orwell. Através das Tertúlias Dialógicas Literárias, membros de famílias e da comunidade melhoram sua formação e fomentam uma leitura crítica da realidade social.

• **Apoiar o desenvolvimento de escolas como comunidades de aprendizagem.**

Escolas como comunidades de aprendizagem sustentam uma visão comum e aumentam o comprometimento dos alunos, pais, professores e outros interessados com níveis mais altos de qualidade. Todo mundo foca na melhora da escola e se sente dono de seu próprio processo de aprendizagem, ajudando a implementar Atuações Educativas de Êxito. Com base em evidências científicas, a ideia de escolas como comunidades de aprendizagem já foi recomendada pela Comissão Europeia e pelo Conselho Europeu<sup>66</sup>.

• **Ir além de guetos na Europa através do Contrato de Inclusão Dialógica.**

Esse contrato ajuda a superar a exclusão educacional e social e a atrair o engajamento de crianças da classe média e classe alta em escolas que antes eram guetos. Através do Contrato de Inclusão Dialógica professores, assistentes sociais, famílias, administradores, organizações comunitárias e pesquisadores dialogam a respeito das evidências de atuações de êxito fornecidas por pesquisas. O objetivo é recriar as atuações de êxito para superar a exclusão educacional e social.

• **Facilitar Atuações Integrativas de Êxito.**

A implementação de Atuações Educativas de Êxito em escolas leva a transformações sociais nas mesmas comunidades em outras áreas sociais, tais como emprego, saúde, habitação e participação política. As pesquisas mostram que atuações de êxito nessas áreas incluem um componente educacional.

• **Melhorar formação profissional inclusiva,**

que permite que alunos retornem ao sistema educacional e avancem para a educação superior, ajudando a prevenir o desemprego. Ao invés de currículos de formação profissional focados apenas em habilidades específicas para ocupações concretas, incluem disciplinas acadêmicas além de habilidades relacionadas ao ambiente de trabalho. Assim, os jovens nesses programas recebem um currículo mais completo e integrado, adquirindo as competências chave para a aprendizagem vitalícia que necessitarão no mercado de trabalho, bem como a possibilidade de acessar caminhos acadêmicos que levem até a educação superior e melhores condições de trabalho no longo prazo.

66. European Commission. (2011). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Tackling Early School Leaving: a key contribution to the Europe 2020 agenda. Brussels: European Commission.

