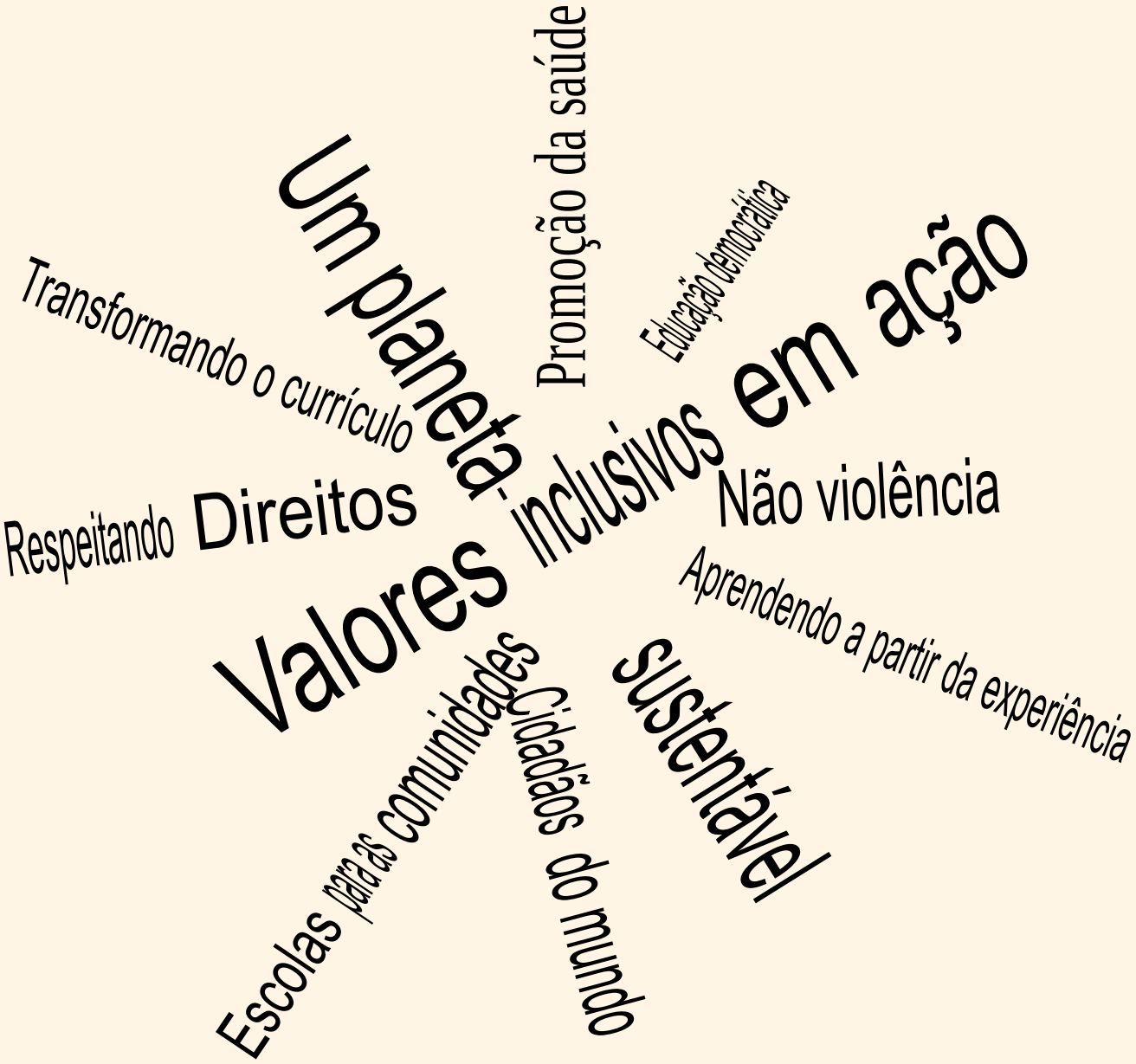
index para a inclusão

desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas

Tony Booth e Mel Ainscow

3a Edição, substancialmente revisada e ampliada.



- Título original: Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; 3rd edition 2011
- Nova edição substancialmente revisada e ampliada.
- Escrito por Tony Booth e Mel Ainscow

- Direitos Autorais © 2011 CSIE
- Direito Autoral sobre o Texto: Text © copyright Tony Booth 2011

- Traduzido para o português brasileiro por Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves (LaPEADE)

- Tradução português brasileiro: © 2012 CSIE

- Original disponível em: CSIE, The Park Centre, Daventry Road, Knowle, Bristol BS4 1DQ, UK. Tel: + 44 (0)117 353 3150; www.csie.org.uk
- O Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE) é o editor original e único no Reino Unido.
- O Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) é o tradutor original e único editor no Brasil.
- ISBN no Brasil: 978-85-899-43-15-4
- Esta versão em português é reproduzida e distribuída no Brasil pelo **LaPEADE** (www.lapeade.com.br) com a permissão do CSIE. A acuidade do texto traduzido não foi verificada pelo CSIE. Em caso de dúvidas, prevalecerá a versão original em inglês (ISBN 978-1-872001-68-5).

Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas

Escrito por Tony Booth e Mel Ainscow
Esta Terceira edição foi revisada por Tony Booth

Publicado pelo
Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS16 1QU, UK.
tel: +44 (0) 117 328 4007
fax: +44 (0) 117 328 4005
email: admin@csie.org.uk
web: www.csie.org.uk

Primeira edição publicada em março de 2000
Segunda edição publicada em setembro de 2002
Terceira edição publicada em maio de 2011

Publicação © direitos autorais CSIE 2011
Permitida a fotocópia de extratos deste documento para uso educacional em conexão com trabalhos ligados ao desenvolvimento inclusivo de escolas. Todos os outros direitos reservados.

Texto © direitos autorais Tony Booth 2011
Ilustrações © direitos autorais conforme detalhado abaixo
Desenhos nas páginas 9, 10 e 11: © Jill Eastland

Design por www.intertype.co.uk

Um registro catalográfico para este livro está disponível na British Library.

ISBN 978 1 872001 68 5

ISBN in Brazil: ISBN 978-85-89943-15-4

9 788589 943154

Por favor, envie-nos seus comentários sobre esta edição revisada do *Index para a inclusão*. Seu retorno irá nos ajudar a continuar a aprimorar esta e outras versões dos materiais e pode nos ajudar a atrair financiamento para apoio a futuros trabalhos com o Index.

As pessoas ficam convidadas a enviar seus comentários sobre os materiais e seu uso para Tony Booth (info@tonybooth.org) e/ou para o CSIE (feedback@csie.org.uk). Por favor, envie comentários específicos sobre a seção C1, "Construindo currículos para todos", diretamente para Tony Booth. Compartilharemos todos os comentários e disponibilizaremos seus respectivos retornos no site do (www.csie.org.uk) e no site www.tonybooth.org. Agradecemos antecipadamente seus comentários.

O Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE) foi criado em 1982 para apoiar a educação inclusiva como um direito de toda criança. A crença de que todos têm o mesmo valor, em virtude de sermos humanos, e de que todos devem se sentir acolhidos, visíveis e respeitados, independentemente de rendimento, gênero, bagagem cultural/étnica, incapacidade ou qualquer outra diferença percebida ou real, está no coração dos trabalhos do CSIE. O Centro trabalha tendo em vista a conscientização pública e a transformação da educação de modo que todos possam se beneficiar e contribuir para o dia a dia nas escolas comuns. O CSIE oferece treinamento e consultoria e produz uma variedade de publicações que apoiam o desenvolvimento da educação inclusiva. Para mais informações, favor consultar o site www.csie.org.uk.

Registro da Organização Social 327805 Registro da Companhia 2253521

Sumário

Agradecimentos 4

Contexto da Terceira edição do *Index* 5

Palavras de encorajamento 6

Parte 1: Uma visão geral do *Index* 7

Parte 2: Uma abordagem singular ao desenvolvimento de sua escola 17

- Um manual para a inclusão 19
- Desenvolvendo uma estrutura de valores 21
- Fazendo alianças 29
- Prestando atenção ao currículo 34
- Barreiras, recursos e apoio 40
- Os materiais de revisão 45

Parte 3: Usando o *Index* para agir 49

- Rotas para a inclusão 51
- Iniciando 54
- Descobrindo junto 62
- Produzindo um plano 67
- Agindo 68
- Avaliando o desenvolvimento 71

Parte 4: Indicadores e questões 73

- Dimensão A: Criando culturas inclusivas 75
  - A1: Edificando a comunidade 76
  - A2: Estabelecendo valores inclusivos 87
- Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas 97
  - B1: Desenvolvendo a escola para todos 98
  - B2: Organizando o apoio à diversidade 111
- Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas 120
  - C1: Construindo currículos para todos 121
  - C2: Orquestrando a aprendizagem 159

Parte 5: Estrutura de planejamento e questionários 173

- Estrutura de planejamento 175
- Questionário 1: Indicadores 176
- Questionário 2: A escola do meu filho 178
- Questionário 3: Minha escola (para crianças e jovens) 180
- Questionário 4: Minha escola (para crianças pequenas) 182

Parte 6: Recursos 183

Agradecimentos

As ideias para esta edição foram compartilhadas e desenvolvidas em diálogo com um vasto número de pessoas ao longo da última década. Algumas delas merecem atenção especial. Os comentários e o encorajamento de Judith Carter foram fundamentais, entre outros motivos por sua maneira gentil de coordenar o trabalho piloto no Norfolk County Council. As respostas positivas dos professores neste projeto nos surtiram alívio, em particular o entusiasmo que demonstraram com a estrutura de valores. Sue Buckingham fez sugestões cuidadosas e me introduziram a direitos planetários aos quais eu resisti e depois abracei. Um grupo de Transitions Cambridge, Anna McIvor, Mark Skipper, Myriam Thomachot e Margaret Parker empenhou seu tempo e experiência para reforçar o significado da formação de alianças dentro de uma visão de desenvolvimento fundamentada em princípios. O peso da experiência e comentários de Stephen Scoffham, Gill Hope, Jill Matthews, Jonathan Barnes, da Canterbury Christ Church University, me deu a confiança de que o trabalho tinha uso prático e teórico, emtre outras coisas no que tange à reconfiguração do currículo. Andreas Hinz, Kari Nes e Barbara Brokamp contribuíram como pessoas que trabalharam por um longo tempo com o *Index* na Alemanha e na Noruega, sendo que Kari trouxe uma contribuição especial sobre a tradição europeia em didática ao levantar questões sobre os conteúdos curriculares e Barbaracom suas inspiradoras ideias sobre o processo do *Index*. As sugestões de Susan Hart, e particularmente sua provação do que eu estava tentando fazer foram importantes, assim como foi a reação de Paul Connerton, como teórico social que é, ao reconhecer a significação de uma proposta de uma estrutura alternativa de conhecimento para a educação. Jannie Brightman, Mary Young, Jane Carpenter, Alison Peacock, Peter Pope, Hannah Booth, Ben Greig, Katie Booth, Mark Antopolski, Nigel Pickford, Pat Yarker, também forneceram comentários proveitosos e Sue Spencer, Vicki Berkson, Chris Goodey, Kristine Black-Hawkins, Richard Rieser, Brigid Jackson-Dooley e Janice Howkins contribuiram nas discussões iniciais da revisão. Devemos nossos agradecimentos a Jill Eastland por suas plantas e flores na Parte 1. Eu não poderia deixar de mencionar Artemi Sakellariadis e Em Williams do CSIE por sua leitura dolorosamente crítica e seus comentários nos rascunhos. E, também, por sua insistência em uma revisão de meu pensamento sobre o binarismo de gênero e Artemi por seus consideráveis esforços de revisão do design e do processo de produção. Agradecimentos especiais vão para Solomon Iyielma e Jo de Bono e a equipe, Gemma Spurling, Domante Putnaite e Renata Bednarczyk do Cambridge Coffee Company, onde muitas palavras desta edição foram escritas, na esquina onde me sento e digito neste momento.

Tony Booth, abril de 2011

Escolas do projeto piloto Norfolk *Index*.

Infant and nursery school: Clover Hill.

Infant schools: Colman, Costessy, Lodge Lane, Recreation Road.

Junior schools: Caister, Edward Worlledge, Lingwood, St. Michael's, Wroughton.

Primary schools: Bignold, Bishop's, Bluebell, Cawston, Colby Ditchingham Fairstead, Hapton, Heartsease, Roydon, Sporle, Tacolneston, Terrington St John, Tilney St Lawrence, Walpole Highway, Whitefriars, Wicklewood.

Secondary schools: Broadland High, Downham Market High, Hewett Comprehensive, Hobart High, King Edward VII High, Springwood High.

Special schools: Churchill Park, Sidestrand.

Contexto da Terceira Edição do *Index*

O *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*, foi primeiro publicado em 2000. Ele foi desenvolvido por um período de três anos, com a ajuda de alguns professores, pais, gestores e pesquisadores, que juntos tinham uma larga experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas. A equipe do *Index* foi reunida por Mark Vaughan, então diretor do CSIE, e Mel Ainscow. Importantes contribuições ao desenvolvimento dos materiais foram feitas pelas escolas piloto em Londres, na região central e no norte da Inglaterra. O trabalho inicial foi feito com base na experiência da equipe do *Index* e seu conteúdo final foi particularmente formatado pelo trabalho de Mel Ainscow sobre aprimoramento da escola e a abordagem de Tony Booth e seus colegas na Open University ligando inclusão ao desenvolvimento de um sistema abrangente de educação comunitária pré-escolar, primária e secundária.

O governo proveu uma cópia da primeira edição a todas as escolas primárias, secundárias, especiais, bem como a todas as secretarias de educação na Inglaterra. Uma segunda edição, amplamente similar à primeira, foi publicada em 2002. Ela simplificava a linguagem e continha algumas modificações nos indicadores, em resposta a comentários recebidos e a observações sobre seu uso. A segunda edição foi distribuída a todas as escolas no País de Gales, tanto em inglês como em gaélico, pela Assembleia galesa.

Versões do *Index* adaptadas para os anos pré-escolares e creches foram também desenvolvidas em 2004 e 2006.[1] Além de estenderem a relevância do *Index* a bebês e crianças muito pequenas, estas revisões trouxeram ideias para modificações em futuras edições para escolas.

Muito embora o *Index* tenha sido produzido para escolas inglesas, ele tem sido adaptado para uso em muitos outros países e traduzido para trinta e sete línguas. Uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como que versões do *Index* poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul.[2]

Esta Terceira edição, desenvolvida por Tony Booth, reflete discussões incontáveis sobre o uso do *Index* com colegas na Inglaterra[3] e ao redor do mundo. Ela responde às sugestões feitas à medida em que as pessoas em outros países iam considerando como os materiais poderiam ser traduzidos e adaptados. Esta versão expandiu o trabalho sobre valores inclusivos e os usou como base para delinear intervenções fundamentadas em princípios, por exemplo, que tenham a ver com sustentabilidade ambiental, cidadania nacional e global, não violência e promoção de saúde. A seção das edições anteriores, sobre 'mobilização de recursos' foi redistribuída, tendo em vista refletir o importante papel dos recursos à aprendizagem e à participação como conceito chave que permeia todo o *Index*. A maior inovação está em um novo convite para o diálogo em torno dos conteúdos curriculares. Ela aparece na seção intitulada 'construindo currículos para todos', que tenta responder à questão: 'quais são as implicações de valores inclusivos para o conteúdo das atividades de aprendizagem e a forma como são estruturadas?' O *Index,* agora mais do que nunca, atende à demanda de especificar as implicações de valores inclusivos para todos os aspectos interacionais nas escolas e entre as escolas e as comunidades.

---

1 Booth, T., Ainscow, M. e Kingston, D. (2004, 2006) Index for inclusion: developing play learning and participation in early years and childcare, Bristol, CSIE.

2 Booth, T. e Black-Hawkins, K. (2001, 2005) Developing learning and participation in countries of the South; the role of an Index for inclusion, Paris, Unesco.

3 Rustemier, S. e Booth, T. (2005) Learning about the Index in use: A study of the use of the Index for inclusion in schools and LEAs in England, Bristol, CSIE.

Palavras de Encorajamento

Este livro contém muitas palavras. Mas estas palavras terão pouco significado se não estiverem ligadas à reflexão e à ação. Esperamos que você use os materiais para colocar valores inclusivos em ação; para aumentar a participação de todos no ensino, na aprendizagem e nas relações; para ligar a educação ao desenvolvimento de comunidades e ambientes, em nível local e global.

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar.

Colegas na Alemanha têm estado entre os mais criativos em engajarem as pessoas no trabalho com os materiais do Index. Embora algumas escolas usem o Index para apoiar o desenvolvimento da escola como um todo desde o início, nem sempre este costuma ser o caso. Mas transformações pequenas podem desembocar em compromissos que envolvam a escola inteira na medida em que outros vejam os benefícios que seus colegas obtêm por meio do trabalho com os materiais do Index. O encorajamento feito a seguir para que o trabalho com o Index seja iniciado é adaptado de uma lista de pistas dadas por pessoas na Alemanha[4]. O item 9 veio de colegas australianos que trabalharam com o Index de modos igualmente flexíveis, em Queesnland[5]. Estas ideias estão desenvolvidas com mais detalhes na Parte 3. Você pode desenvolvê-las ainda mais.

1. Começando – Começar por qualquer parte é muito melhor do que não começar!
2. Mantenha um caderno de anotações sobre o Index em separado, para tomar notas sobre seu trabalho.
3. Se você trabalha em uma escola, encontre colegas que, assim como você, desejam se engajar no desenvolvimento inclusivo da educação. Se você for um pai/responsável ou um jovem, encontre outros com pensamentos semelhantes para trabalharem com você.
4. Tente envolver alguém da administração superior no planejamento do trabalho com o Index.
5. Selecione questões que você ache que contribuam para a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em sua escola e compartilhe com outros. Pense como recursos pouco considerados anteriormente podem ser mobilizados agora. Considere como os funcionários, as crianças, as famílias, podem contribuir com seus conhecimentos e experiências para identificar e superar barreiras.
6. Tenha como meta mudar alguma coisa pequena que esteja dentro de suas possibilidades.
7. Faça uma lista das iniciativas da escola: como o Index pode uni-las?
8. Considere a estrutura de valores na Parte 2 do Index. O que você gostaria de mudar de forma que suas ações reflitam mais aproximadamente seus valores?
9. Pense em algo que você e/ou outros estejam tentando fazer como escola, talvez no plano de desenvolvimento da escola, mas que vocês não estejam tão certos do quão bem-sucedida esta iniciativa possa ser. Explore até que ponto o Index pode modificar o que vocês estão querendo fazer e até que ponto pode ajudar vocês nesta tarefa.
10. Se você planeja usar materiais que contemplem o desenvolvimento da escola como um todo, você pode contatar alguém com experiência em trabalhar com o Index, que te sirva como apoio.

4 Barbara Brokamp, Montag Stiftung Jugend e Gesellschaft, Dicas práticas.

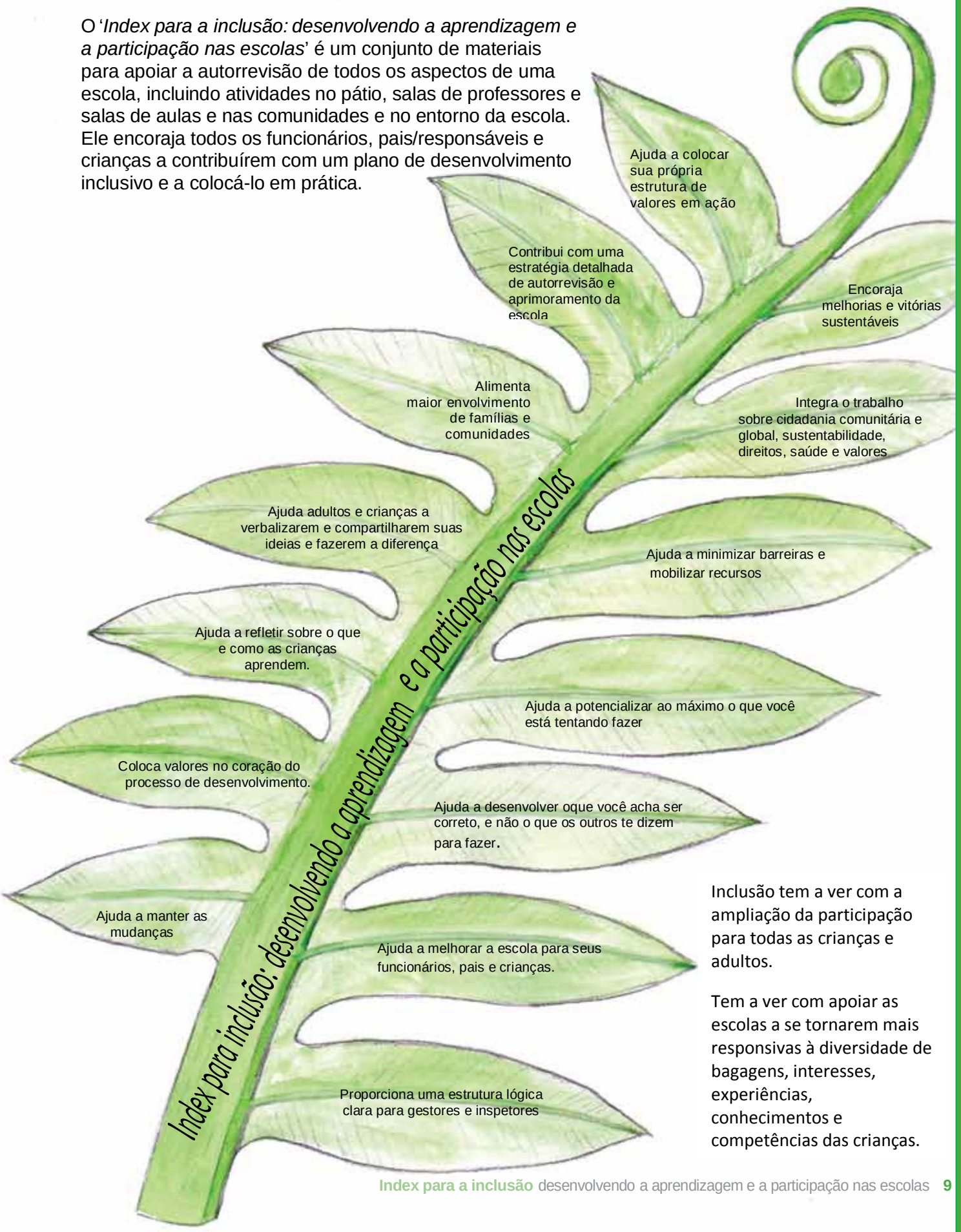
5 Suzanne Carrington e Robin Robinson, comunicação pessoal

1 Uma visão Geral do *Index*

Uma visão geral do *Index*

Como o *Index para a Inclusão* pode te ajudar a desenvolver a sua escola?

O '*Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*' é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática.



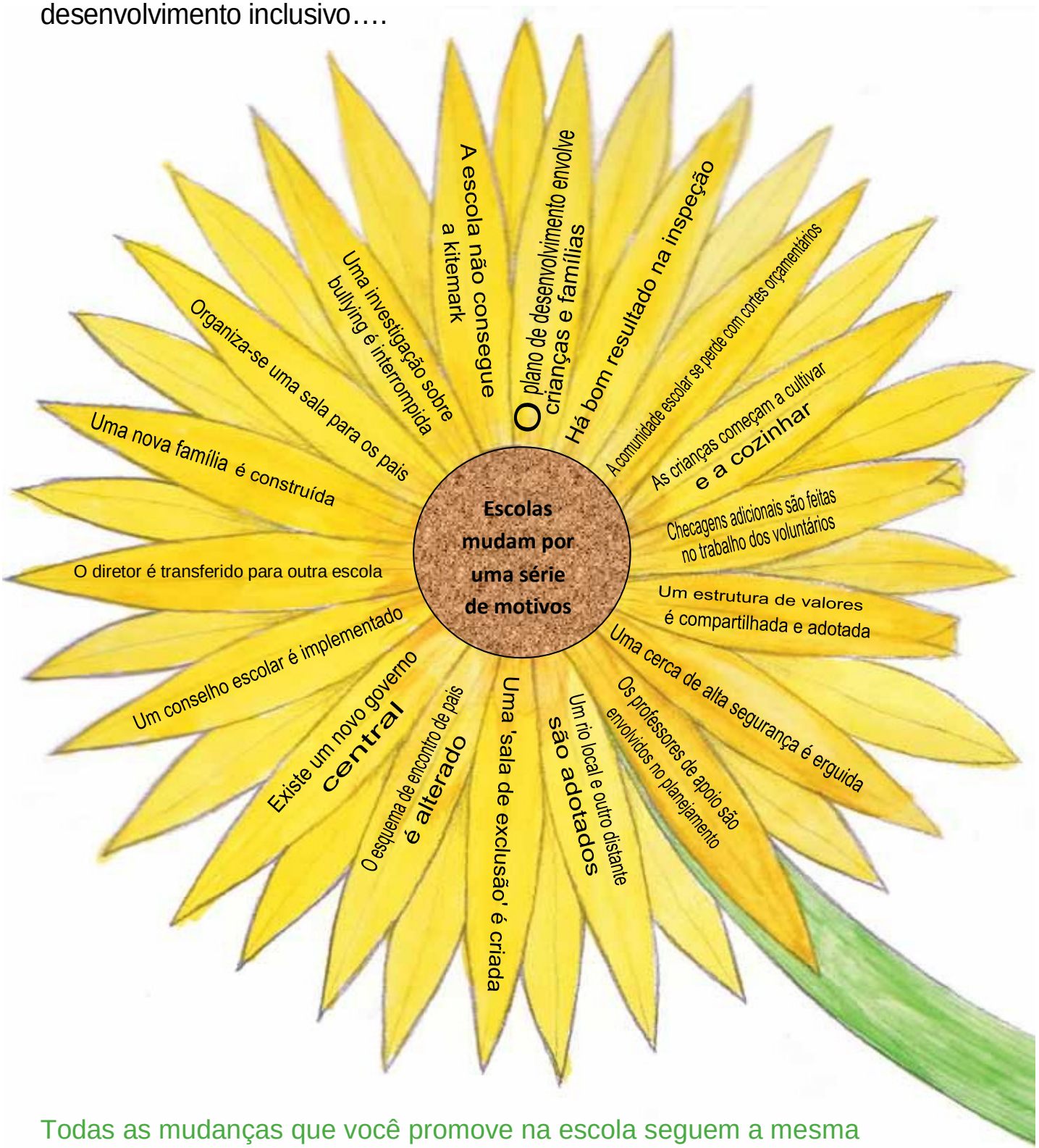
Inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos.

Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças.

Como se muda as escolas?

Escolas sempre estão mudando, de todas as maneiras e por todo tipo de razões. Apenas algumas destas mudanças acontecem como resultado de um plano de desenvolvimento da escola.

As mudanças podem não ser consistentes entre si ou com relação a um desenvolvimento inclusivo….



Todas as mudanças que você promove na escola seguem a mesma direção? Todas as mudanças apoiam a inclusão?

O que é um desenvolvimento inclusivo?

Mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos...

Fazer a coisa certa envolve relacionar ações a valores. Relacionar suas ações com seus valores pode ser o passo mais prático a tomar para desenvolver sua escola.

Participação implica aprendizagem, brincadeira ou trabalho em colaboração com outros. Envolve fazer escolhas e decidir o que fazemos. Num plano mais profundo, tem a ver com ser reconhecido e aceito por nós mesmos.

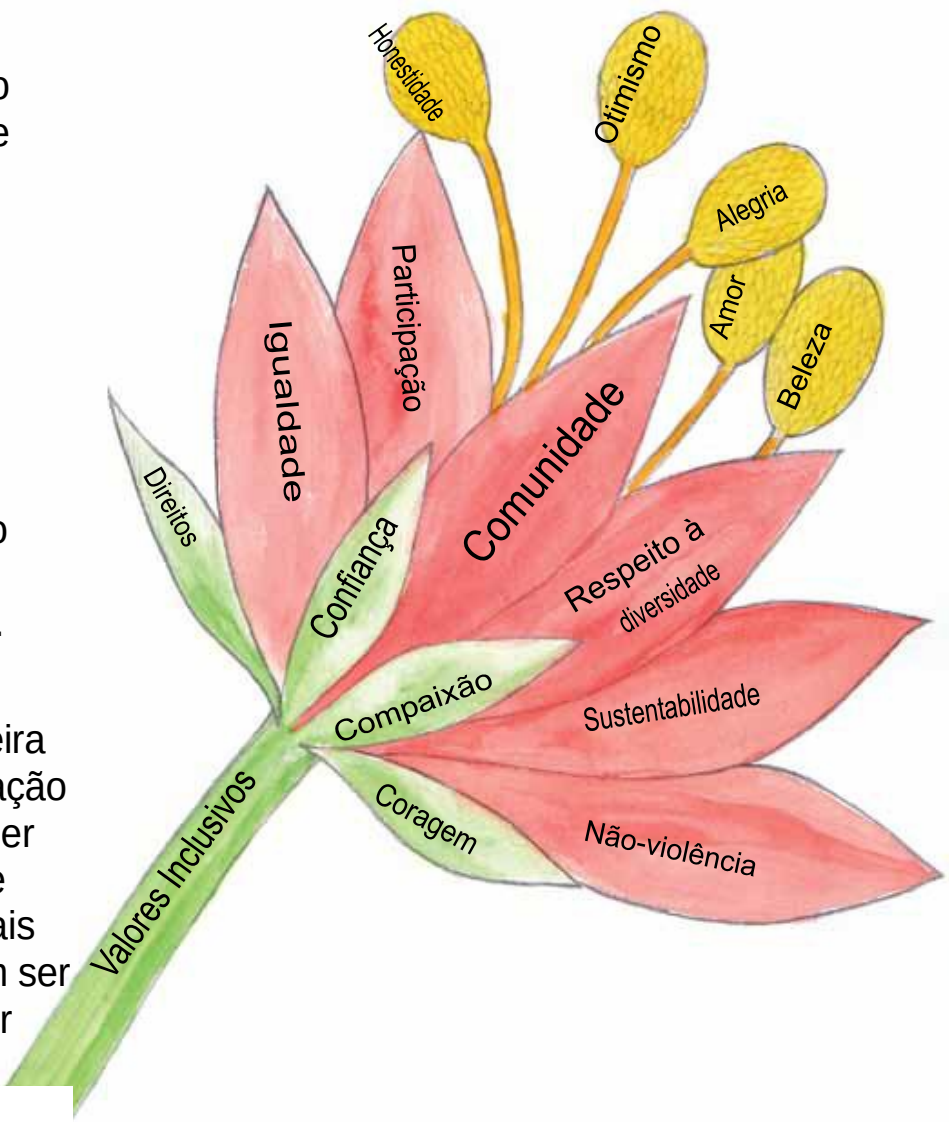


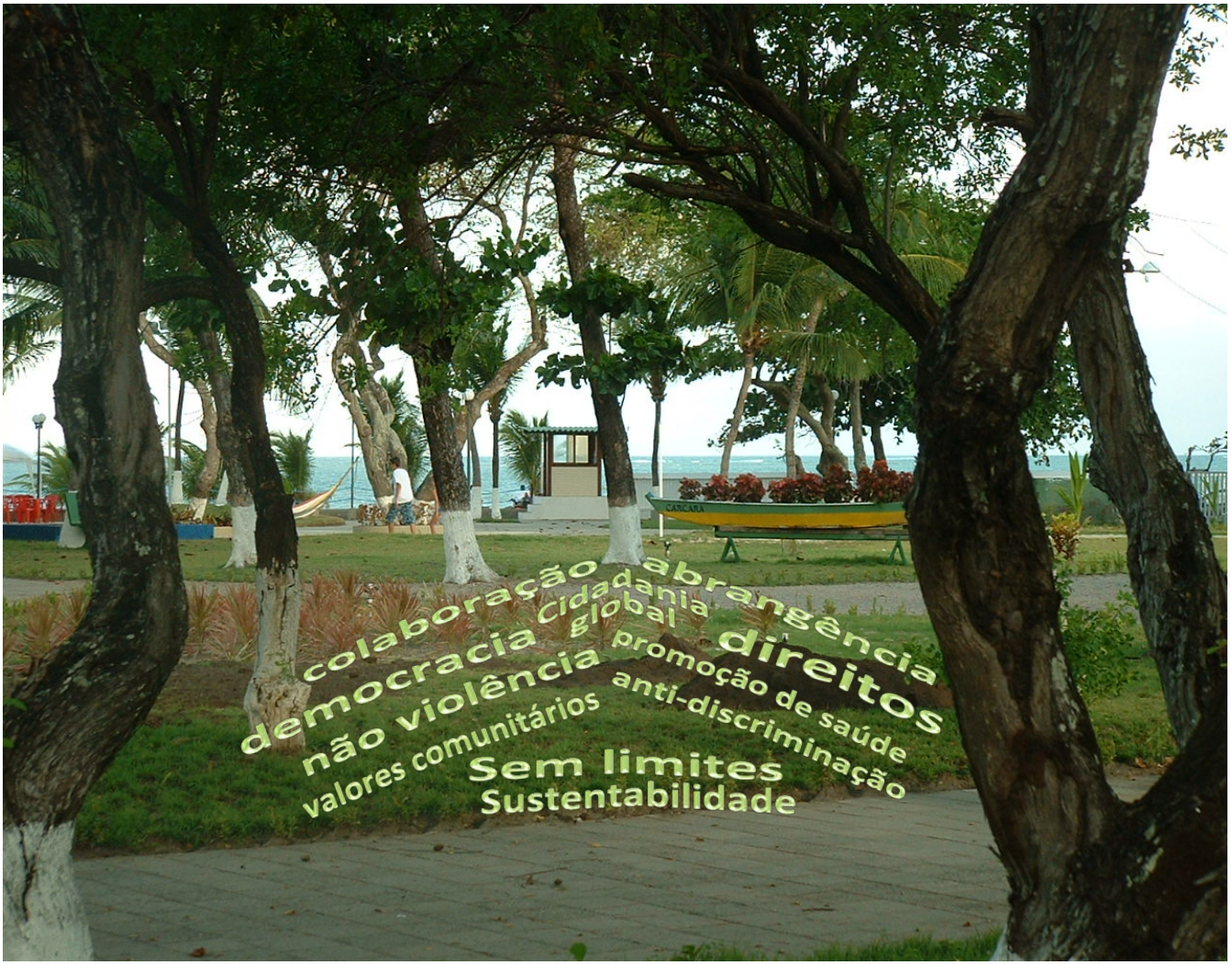
Figura 1 **Inclusão em educação envolve…**

- Colocar valores em ação.
- Ver cada vida e cada morte como tendo o mesmo valor.
- Apoiar a todos para que sintam que pertencem.
- Aumentar a participação de crianças e adultos nas atividades de aprendizagem e de ensino, e nas relações e comunidades das escolas locais.
- Reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação.
- Reestruturar culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente.
- Ligar a educação a realidades locais e globais.
- Aprender com a redução das barreiras para algumas crianças, de modo a beneficiar a mais crianças.
- Ver as diferenças entre crianças e entre adultos como um recurso para a aprendizagem.
- Reconhecer o direito das crianças a uma educação de alta qualidade em sua localidade.
- Melhorar as escolas para funcionários, pais/responsáveis e as suas crianças.
- Enfatizar o desenvolvimento dos valores e sucessos da comunidade escolar.
- Alimentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e suas comunidades.
- Reconhecer que inclusão em educação é um aspecto da inclusão social.

Um desenvolvimento inclusivo reúne todas as abordagens fundamentadas em princípios ao desenvolvimento das escolas.....

Existem outras tentativas de promover o desenvolvimento educacional nas escolas que refletem valores similares aos do *Index e se justapõem ao seu conteúdo e sua abordagem*. O *Index* ajuda a reuni-los em uma única perspectiva de desenvolvimento; uma única árvore com muitas raízes. Ele reduz a fragmentação de políticas e o excesso de iniciativas.

ALIANÇAS PARA UM DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO



O trabalho nas escolas, com o uso destes outros termos, amplia as comunidades de pessoas preocupadas com a implementação destes valores. Não tem problema se a palavra usada para integrá-los for inclusão ou alguma outra. Eles precisam estar ligados e é preciso que seus proponentes realizem alianças.

Como se trabalha com o *Index*?

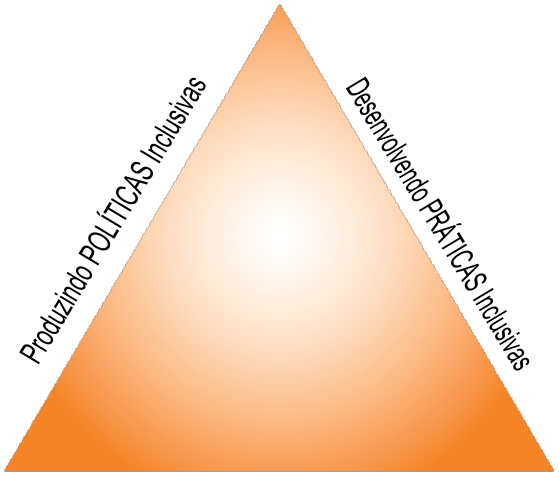
O desenvolvimento inclusivo acontece quando adultos e crianças relacionam suas ações a valores inclusivos e juntos delineiam iniciativas compatíveis. Eles podem fazer isso informalmente, mas suas ações podem ficar minadas, a menos que exista, também, um compromisso em fazer com que um plano formal de desenvolvimento da escola reflita valores inclusivos.

O *Index* pode ser integrado a este processo de planejamento por meio da estruturação de uma revisão detalhada da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno, envolvendo os funcionários, gestores, pais/responsáveis e crianças. Tal processo contribui para o desenvolvimento inclusivo da escola, assim como parte do que já é conhecido pela escola e encoraja o aprofundamento investigativo. Este processo fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à Participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade.

A revisão é considerada junto com três dimensões: culturas, políticas e práticas. Políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados. Mudar as culturas é essencial para que se sustente o desenvolvimento.

Cada dimensão se divide em duas seções. Juntas, elas podem formar uma estrutura de planejamento. Os pontos de planejamento em cada seção ajudam a assegurar que as ações ofereçam suporte umas às outras.

Dimensões do *Index*



Estrutura de Planejamento

Dimensão A:
Criando culturas inclusivas
A1: Edificando a comunidade
A2: Estabelecendo valores inclusivos

Dimensão B:
Produzindo políticas inclusivas
B1: Construindo a escola para todos
B2: Organizando o apoio à diversidade

Dimensão C:
Desenvolvendo práticas inclusivas
C1: Construindo currículos para todos
C2: Orquestrando a aprendizagem

Um conjunto de indicadores – aspirações inclusivas para a sua escola – contribuem com uma revisão mais detalhada. Cada indicador se liga a questões que definem seus sentidos, refinam suas explorações, iniciam reflexões e diálogos e incitam a novas questões.

Dimensões e seções:
Estrutura seu plano de desenvolvimento

Indicadores
Ajudam a enfocar as áreas que se quer mudar

Questões
Apoiam uma revisão detalhada de forma que questões desafiadoras são levantadas e abordadas

Indicadores

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

A1: Edificando a comunidade

1 Todos são bem-vindos.
2 Os funcionários cooperam.
3 As crianças se ajudam mutuamente.
4 Funcionários e crianças se respeitam.
5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram.
6 Funcionários e gestores trabalham juntos.
7 A escola é um modelo de cidadania democrática.
8 A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo.
9 Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.
10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.
11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.

A2: Estabelecendo valores inclusivos

1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.
2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.
3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.
4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.
5 Existem altas expectativas para todas as crianças.
6 As crianças são igualmente valorizadas.
7 A escola combate todas as formas de discriminação.
8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.
9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

B1: Desenvolvendo a escola para todos

1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.
2 A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.
3 As indicações e promoções são feitas com justiça.
4 A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.
5 Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola.
6 A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.
7 Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.
8 Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.
9 As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
11 Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.
12 A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.
13 A escola contribui com a redução do lixo.

B2: Organizando o apoio à diversidade

1 Todas as formas de apoio são coordenadas.
2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.
3 A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.
4 A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.
5 A escola se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.
6 As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.
7 As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.
8 As barreiras à frequência escolar são restringidas.
9 O bullying é reduzido.

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

C1: Construindo currículos para todos

1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.
2 As crianças investigam a importância da água.
3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.
4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
5 As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.
6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.
7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.
8 As crianças estudam sobre a vida na terra.
9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.
10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.
11 As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.
12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.
13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

C2: Orquestrando a aprendizagem

1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.
2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
3 As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.
4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
5 As crianças aprendem umas com as outras.
6 As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
7 As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.
8 A disciplina se baseia no respeito mútuo.
9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
10 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.
11 Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.
12 O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.
13 As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.
14 Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.

Um indicador e suas questões

A2.8 A escola promove interações não violentas e soluções para disputas.

a) Entende-se a não violência como uma interação não coercitiva e com ausência de conflito físico?

b) As disputas na escola são resolvidas por meio de diálogo, ao invés de uso da coerção com base nas diferenças de status e força física?

c) Os adultos são modelos de interações não coercitivas?

d) As pessoas aprendem a responder aos desafios às suas ideias de forma a se prontificarem a refletir sobre o que poderia ser pensado e feito de forma diferente?

e) Todo mundo aprende habilidades para negociar, resolver conflitos e mediar disputas?

f) Entende-se o abuso, a discriminação, o assédio e o bullying como formas de violência?

g) Entende-se que a colaboração é mais fácil quando as pessoas se sentem seguras a respeito de suas identidades?

h) As discussões são coordenadas de forma que não sejam dominadas por nenhum indivíduo, grupo ou gênero?

i) As pessoas que vivem frequentemente muito irritadas são estimuladas a descobrir outras maneiras de se expressarem?

j) As crianças são orientadas a frequentarem clubes e fazerem artes marciais como forma de desenvolverem sua confiança e assertividade sem agressividade?

k) As pessoas se ajudam a prestar contribuições que respeitem as contribuições dos outros?

l) As pessoas refletem acerca de como seus sentimentos pelos outros afetam sias interações com eles?

m) As crianças usam a poesia, literatura, música, drama, bonecos e fantoches para entender os sentimentos?

n) As crianças aprendem sobre as consequências do revanchismo para a perpetuação de conflitos individuais e internacionais?

o) As crianças e adultos discutem os limites do que seja uma representação aceitável de violência, incluindo relações degradantes entre gêneros em filmes e jogos de computador?

p) A escola enfatiza suas prioridades humanas, ao invés das corporativistas?

q) A escola evita tratar as crianças como objetos de treino para provas e exames?

r) Ensina-se as crianças a respeito das origens dos conflitos territoriais, de identidade, de recursos e intolerância à diferença e de que maneiras pacíficas eles podem ser reduzidos?

s) As crianças aprendem a questionar a necessidade de um gênero de dominar o outro?

t) As crianças refletem sobre a violência entre gêneros e sobre como tais padrões de violência podem ser interrompidos?

u) Explora-se como algumas identidades masculinas estimulam a violência para com homens e mulheres?

v) Entende-se de que forma homens e mulheres podem contribuir para formar masculinidades agressivas nas crianças?

w) As crianças refletem sobre o que ganham e perdem ao juntarem-se a gangues e sobre como a violência entre gangues pode ser evitada dentro e fora da escola?

x) As crianças são auxiliadas a encontrar atividades extra escolares que reduzam qualquer envolvimento em violência entre gangues?

y) Auxilia-se as crianças a evitarem carregar canivetes e outras armas?

z) Considera-se que a violência internamente direcionada pode produzir depressão e autodestruição?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

2 Uma abordagem singular ao desenvolvimento de sua escola

Uma abordagem singular ao desenvolvimento de sua escola

A parte 2 do *Index* introduz uma abordagem distinta ao desenvolvimento da escola. Ela define inclusão em termos de colocação de valores em prática.

Ela prove uma estrutura basilar de valores como pilar de uma intervenção prática em educação, fundamentada em princípios. Ela mostra como a abordagem no *Index* abrange outras perspectivas principiais sobre desenvolvimento educacional ligadas a direitos, participação democrática, sustentabilidade ambiental, cidadania global, promoção de saúde, não violência e antidiscriminação. Ela argumenta que estas preocupações, que se justapõem, são melhor implementadas quando coordenadas em uma abordagem singular, como a proposta pelo *Index*. A parte 2 também lança as bases para um novo currículo para a educação que representa uma resposta à questão: 'quais são as implicações dos valores inclusivos para aquilo que é aprendido e ensinado nas escolas?' Esta é uma tentativa de preencher uma antiga lacuna nas discussões sobre inclusão, também evidente nas versões anteriores do *Index*.

Sugerimos que adultos e crianças na escola já saibam detalhadamente o que pode ser mudado em suas escolas. Oferecemos os conceitos de 'barreiras à aprendizagem e à participação', 'recursos para apoiar a aprendizagem e a participação' e 'apoio à diversidade' como forma de direcionar uma exploração aberta e compartilhada destes conhecimentos e de levantar ideias para futuras investigações. Apresentamos, então, os principais materiais de revisão do *Index* estruturados em três dimensões de desenvolvimento: culturas, políticas e práticas. Os indicadores e questões nos convidam a refletir sobre o que valores inclusivos implicam para as atividades de todos os aspectos da escola e seu entorno e comunidade. Eles ajudam a identificar barreiras e recursos mais aprofundadamente. Junto com os questionários, estes materiais oferecem um modo a mais de se construir a partir do que já se sabe, por meio da formatação de uma revisão dos finos detalhes daquilo que acontece, a fim de que se produza e implemente um plano de desenvolvimento inclusivo. O *Index,* portanto, junta um planejamento mais sistemático de desenvolvimento com as mudanças improvisadas na medida em que adultos e crianças vivenciam valores compartilhados, momento a momento, em comunidades colaborativas.

Um livro guia para a inclusão 19
Desenvolvendo uma estrutura de valores 21
Fazendo alianças 29
Prestando atenção ao currículo 34
Barreiras, recursos e apoio 40
Os materiais de revisão 45

Um livro guia para a inclusão

O '*Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas'* oferece um processo que apoia a autorrevisão e o desenvolvimento de modo alternativo ao de um processo baseado em inspeção, competição e medo de fracasso. Ele proporciona uma oportunidade para desenvolver a sua escola em colaboração com outros e de acordo com seus próprios princípios. Ele pode ser usado de várias maneiras. Ele pode ajudar a clarear o pensamento e a preparar a ação individual e coletiva, bem como a estruturar o de4senvolvimento da escola inteira e da comunidade educacional. Ele pode ser usado individualmente por professores, por profissionais não docentes e por pais/responsáveis. Ele pode incitar novos diálogos sobre o que as crianças podem aprender na escola.

Os materiais são delineados para partirem da riqueza de conhecimentos e experiência dos profissionais, das crianças, jovens e suas famílias sobre a natureza de seus ambientes e como eles podem ser aprimorados. O processo de trabalhar com o *Index* permite com que estes ricos recursos sejam compartilhados e façam a diferença. É um documento abrangente que pode ajudar todo mundo a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de um ambiente. Não importa o quanto se pense que uma escola seja inclusiva na atualidade, o *Index* pode ser usado para apoiar os processos infindáveis envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos, reduzindo todas as pressões pela exclusão.

Algumas pessoas têm alegado que os materiais do *Index*, seus indicadores e questões, são muito extensos e podem ser cansativos; que eles apresentam mais questões do que qualquer escola poderia encarar. Cremos que isso envolve uma compreensão equivocada de como os materiais podem ser usados. As escolas são complexas. Assim como um guia turístico de uma cidade, o *Index* capacita as pessoas a selecionar os lugares que desejam visitar, deixando em aberto a possibilidade de uma viagem de retorno, quando outros lugares poderão ser explorados. O *Index,* então, contém um guia abrangente que ajuda as pessoas a trabalharem juntas para decidirem oque querem desenvolver a seguir, delinear um plano e leva-lo a cabo. No entanto, assim como algumas pessoas não planejam a visita a um país e aterrissam no mesmo para então começar a explorá-lo, as pessoas podem encontrar uma parte do *Index* que lhes interesse, até mesmo uma única questão, e ampliarem suas perguntas e ação a partir dela.

O uso do *Index* não é uma iniciativa adicional, e sim uma forma de aprimorar as escolas de acordo com valores inclusivos. Ele não é uma alternativa à melhoria do rendimento, mas preocupa-se com todas as aquisições de todas as crianças, promovidas por meio de colaboração e atenção ao ambiente de ensino e de aprendizagem. Ele encoraja a aprendizagem ativa na qual as crianças integram o que aprendem com suas próprias experiências e se engajam com as realidades de seus mundos. É um documento prático, que convida à reflexão sobre o que a inclusão pode significar no que tange a todos os aspectos das escolas: nas salas de professores, salas de aula, pátios, nas relações dentro da escola e com as famílias e as comunidades. Ao prestar atenção às transformações nas culturas, ele ajuda a promover um desenvolvimento sustentável.

Convite ao diálogo

No coração do *Index* existem centenas de questões, qualquer uma das quais pode ser o começo de uma reflexão extensa e provocadora de novas questões e respostas. Os materiais do *Index,* portanto, não são prescritivos do que as pessoas deveriam fazer ou pensar, mas estão ali para promover o diálogo. Quando duas ou mais pessoas estão em diálogo existe uma exploração mútua da opinião de cada uma e prerrogativas baseadas na igualdade, honestidade e confiança. Escutar torna-se mais importante do que falar. O apego a preconcepções é "afrouxado", pelo menos temporariamente, de forma que uma investigação compartilhada é sentida como genuína por todos os envolvidos. Os esforços para dialogar são negociados e este movimento se torna uma responsabilidade compartilhada. O diálogo tem sido contrastado com discussão, derivada da mesma raiz que 'percussão' e 'concussão'.6 Embora a discussão também possa ter um sentido mais gentil, fazer este contraste pode ser instrutivo.

6 Boem, D. (1996) On Dialogue, London, Routledge.

Esclarecendo inclusão

No *Index*, portanto, inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todos: as crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este. Com efeito, muitas pessoas descobrem que sua noção de inclusão vai ficando mais clara à medida que se envolvem com os indicadores e questões do *Index*. Pode-se chegar a bem mais consenso pelo exame destas implicações práticas da inclusão do que se chegaria com longas discussões teóricas dissociadas da ação.

Algumas características da nossa abordagem à inclusão estão resumidas na Figura 1, página 11. Vemo-la como um processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos, e a promoção de valores inclusivos. Envolve o aumento da participação de todos nas culturas, comunidades e currículos das ambientações locais, e a redução de todas as formas de exclusão e discriminação. Procura ouvir o que dizem as crianças e sobre isto atuar. Interessa-se tanto pelas famílias e professores nas escolas quanto pelas crianças. Não compreendemos como dar suporte à participação das crianças em um grau apreciável se os adultos que trabalham com elas não tiverem voz nas decisões sobre detalhes de seu trabalho. No entanto, é comum pensar-se em inclusão como algo relacionado à participação de crianças que têm deficiências ou das classificadas como 'portadoras de necessidades educacionais especiais'. Tal visão, para nós, é problemática. Discutimos isto nas páginas 40-43 ao tratar das barreiras à aprendizagem e à participação.

A expressão 'inclusão social' confunde as ideias sobre inclusão. 'Inclusão social' algumas vezes se emprega no sentido de 'superar alguma privação', como pobreza ou moradia inadequada, embora outras vezes pareça referir-se mais à superação do estigma associado à desvantagem do que a esta em si. Inclusão social também se emprega em documentos oficiais e trabalhos de educadores com o significado de superar 'dificuldades comportamentais'. Uma professora que participava de um projeto de pesquisa[7] apresentou a si mesma e uma colega com estas palavras: 'Eu sou inclusão (necessidades especiais), e ela é inclusão social (meninos desobedientes)'. Contudo, a ideia de que 'inclusão' deve referir-se a um grupo, enquanto 'inclusão social' refere-se a outro não é de ajuda. Uma vez que a inclusão costuma ser interpretada como referente a pessoas com deficiências, isto pode encorajar a crença de que elas estão sujeitas a uma exclusão não-social surgida naturalmente, como resultado direto de sua deficiência. Todas as formas de a inclusão e exclusão são sociais, suscitadas nas interações interpessoais e com ambientes.

Aumentar a inclusão envolve reduzir a exclusão. Envolve combater as pressões exclusionárias que impedem a participação. Já que buscamos promover uma visão coerente de como desenvolver escolas, optamos por dar nossa própria definição dos conceitos que empregamos. Com frequência se emprega 'exclusão' na forma específica da Lei da Educação, de 1986 com referência a 'exclusão disciplinar', quando a criança é suspensa ou expulsa por infringir regras escolares. Tal emprego continua. É comum por isso as pessoas pensarem em exclusão como a retirada forçada de crianças da escola. A retirada de crianças da escola por razões disciplinares geralmente marca um estágio particular no jogo dos processos excludentes.

Aumentar a participação de todos envolve desenvolver sistemas e ambientações educacionais de modo que estes sejam responsivos à diversidade para valorizar igualmente a todos. Não basta que nossos sistemas e ambientações simplesmente respondam à diversidade das crianças, uma vez que isto ainda pode envolver a criação de uma hierarquia de valor dentro das escolas e entre elas. Em tais casos, as escolas respondem à diversidade selecionando as crianças segundo seus talentos, incapacidade, religião e riqueza. A divisão de crianças de acordo com o talento em geral é reforçada desde muito cedo pela imputação de rótulos de habilidade. Isto limita seu prognóstico para realizações futuras e afeta suas expectativas. Quando se valoriza a todos igualmente, a escola acolhe todas as crianças das comunidades circunvizinhas. A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos; para a educação inclusiva da comunidade nas pré-escolas e nas escolas de ensino fundamental e médio.

7 Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006) Improving schools, developing inclusion, London, Routledge.

Desenvolvendo um sistema de valores

A inclusão é vista principalmente como a colocação em prática de valores inclusivos. É um compromisso com determinados valores que explicam o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Se não estiver vinculada a valores profundamente enraizados, então a tentativa de inclusão pode representar a simples adesão a uma moda qualquer ou atendimento a instruções de cima para baixo.

Os valores constituem guias e sugestões fundamentais para a ação. Eles nos fazem avançar, dão um senso de direção e definem um destino. Não podemos saber se estamos fazendo (ou já fizemos) a coisa certa sem compreender a relação entre nossas ações e nossos valores. Porque todas as ações que afetam os outros são sustentadas por valores. Cada uma destas ações torna-se um argumento moral, estejamos ou não conscientes disto. É uma forma de dizermos que 'é a coisa certa a fazer'. Ao desenvolver um sistema de valores, declaramos como queremos conviver e educarmo-nos uns aos outros, agora e no futuro.

Ser claros sobre a relação entre valores e ações é o passo mais prático que podemos dar na educação. Leva-nos a saber o que fazer em seguida e a entender as ações dos outros. Nas escolas, isto significa associar valores aos detalhes de currículos, atividades de ensino e aprendizagem, interações em salas de professores e pátios de recreio e relações entre todas as crianças e adultos. O *Index* convida você a embasar o desenvolvimento educacional de sua escola em ações decorrentes de seus próprios valores profundamente enraizados, em vez de numa série de programas ou iniciativas concebidos por outros e com base em valores que você rejeita.

A montagem cuidadosa de um sistema de valores que em seu conjunto suportam o desenvolvimento inclusivo da educação resultou numa lista de títulos relacionados com igualdade, direitos, participação, comunidade, respeito pela diversidade, sustentabilidade, não-violência, confiança, compaixão, honestidade, coragem, alegria, amor, esperança/otimismo, e beleza. Cada uma destas palavras representa um valor que só se compreende com uma explicação mais detalhada de seu significado, conforme iniciamos a seguir. Cada valor resume uma área de ação e aspiração à educação e à sociedade mais amplamente. A lista é o resultado de numerosas discussões com professores, alunos e outros no RU e no mundo inteiro. Por exemplo, a decisão final de incluir os valores associados de honestidade, confiança e coragem surgiu de uma série de oficinas com a edição anterior do *Index* nas quais colegas em posição sênior nas escolas descreveram o processo de criar coragem para ser honestos sobre os pontos fracos bem como os fortes em suas escolas e como se tratou isto nas oficinas através do engajamento numa tarefa comum com outros que se comprometiam a nunca criticar nem culpar ninguém.

Todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas cinco – igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade – são os que mais podem contribuir no estabelecimento de estruturas, procedimentos e atividades inclusivas na escola. Os direitos emanam da valorização da igualdade, e foram incluídos separadamente. Isto se explica pela importância estratégica do conceito de direitos na promoção do reconhecimento do igual valor das pessoas e do combate à discriminação. Os outros valores foram acrescentados para completar o sistema, já que tínhamos pensado nos modos de vida que desejamos promover para nós mesmos e para nossos filhos. Se não acredita na contribuição de determinado valor, experimente retirá-lo da educação. Como ficaria a educação sem confiança, sem honestidade, sem coragem, sem compaixão, sem alegria, sem amor, sem esperança ou sem beleza?

É possível dividir ainda mais o sistema de valores como na Figura 2, verso, vendo alguns como estruturas de ênfase, outros como concernentes ao caráter e à qualidade das relações, e um terceiro grupo como interessado em alimentar o espírito humano. Entretanto, é importante reconhecer que todos estes valores afetam estruturas, dizem respeito a relações e possuem um vínculo espiritual.

Figura 2 Valores inclusivos

Estruturas	Relações	Espírito
Igualdade	Respeito à diversidade	Alegria
Direitos	Não violência	Amor
Participação	Confiança	Esperança/otimismo
Comunidade	Compaixão	Beleza
Sustentabilidade	Honestidade	
	Coragem	

Igualdade

Igualdade e as noções correlatas de equidade, lealdade e justiça são centrais para os valores inclusivos. Desigualdade, disparidade, parcialidade e injustiça são formas de exclusão. Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados da mesma forma, mas que todos sejam tratados como sendo de igual valor. Isto tem implicações sobre como os adultos e as crianças se comportam uns com os outros nas escolas. Afeta a maneira como as crianças são agrupadas entre as escolas e classes e dentro delas, de modo a se evitar hierarquias de valor. Também tem a ver com a forma como as escolas são administradas. Uma visão inclusiva da igualdade não se refere a 'igualdade de oportunidade' para os que têm status, riqueza e condições de vida desiguais, mas a reduzir estas desigualdades. A reflexão sobre a aceitabilidade das desigualdades para as pessoas em nível nacional e global, em termos de riqueza ou condições de vida, revela profundos desacordos sobre a inclusão. Com frequência, as pessoas não se comportam como se 'toda vida e toda morte tenham igual valor' não só porque naturalmente elas estão mais preocupadas com os que lhes são mais próximos mas porque elas não acham que o sofrimento dos outros fora de suas próprias famílias, vizinhanças ou país deva estimular ação no sentido de reduzi-lo.

Direitos

O foco em direitos constrói-se a partir da preocupação com a igualdade. É uma forma de expressar o igual valor das pessoas uma vez que elas são igualmente detentoras de direitos. Invocar direitos é argumentar que todos têm iguais direitos à liberdade de vontade e de ação. Assim, todos possuem igual direito à alimentação, abrigo, proteção e cuidados e à participação como cidadãos. Quando as ações conduzem a desigualdade, então elas não podem envolver um direito. É uma restrição a qualquer ideia de direito de opção ou posse de propriedade se esta exacerbar a desigualdade para outros exercerem seus direitos.

As crianças e jovens têm direito à educação gratuita, pública (fornecida pelo estado), de alta qualidade e em sua localidade. A promoção de direitos humanos no âmbito da educação encoraja o desenvolvimento de relações e cuidados recíprocos. As pessoas às vezes querem vincular direitos com responsabilidades, o que é um erro se ficar implícito que a concessão de um direito está condicionada a determinado comportamento. Os direitos são incondicionais, tidos em virtude de nossa humanidade. Mas eles podem conflitar e isto pode querer dizer, por exemplo, que o direito de uma pessoa à segurança pode envolver restrições à liberdade de outra. É evidente que como a igualdade, os direitos também são disputados na prática, apesar do aparente compromisso de cumprir sua expressão nos documentos das Nações Unidas. Isso fica evidente pelo generalizado descaso para com eles no mundo inteiro e a falta de tentativa de tratar de suas infrações. A consideração de direitos humanos também pode levar a questões sobre o tratamento de não-humanos e à ideia de estender direitos a todas as formas de vida e até mesmo à integridade do planeta (ver página 190).

Participação

A participação de professores, jovens e suas famílias, também, com frequência não é buscada em ambientes educacionais. A participação não se resume a isso, mas começa com um simples estar presente. A participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. Ela também implica o importante direito de não participar,

de afirmar sua autonomia contra o grupo ao dizer: 'não'. Isto pode envolver *coragem*. Quando estamos conscientes da fonte e natureza de nossas ações, intenções e sentimentos, isto pode nos ajudar a participar ativamente. A participação envolve *diálogo* com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder. A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos.

Respeito à diversidade

O respeito inclusivo envolve valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade bem como através de suas ações positivas. Não significa fazer deferências a pessoas por conta de sua posição de status ou autoridade. A 'diversidade' inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas: a diversidade diz respeito à diferença dentro da humanidade comum. Ela atinge a todos, não somente os que são vistos como desviados de uma ilusória normalidade. Contudo, seu uso algumas vezes é corrompido assim, e a diversidade fica então associada com alteridade; os diferentes de nós. Grupos e comunidades são vistos como homogêneos quando suas diferenças internas não são reconhecidas. Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros, não obstante as diferenças neles percebidas. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem, não um problema a superar. Esta resposta contrasta com uma resposta seletiva que tenta manter a uniformidade pela classificação e divisão das pessoas e as distribui em grupos dispostos segundo uma hierarquia de valor. Mas a valorização da diversidade tem seus limites. Não significa que aceitamos ou valorizamos os esforços destrutivos de umas pessoas para com outras ou o ambiente, envolvendo a infração de direitos, mesmo que isto esteja integrado em suas identidades. A rejeição da diferença comumente envolve a negação da alteridade em nós mesmos. Assim, quando as pessoas não querem reconhecer seu próprio potencial para deficiência e senilidade, isto pode reforçar seu desejo de segregar-se das pessoas idosas ou inválidas e discriminá-las. Uma abordagem inclusiva à diversidade envolve compreender e combater os profundos perigos destrutivos de equacionar diferença ou estranheza com inferioridade. Quando isto acontece e torna-se profundamente enraizado numa cultura, profunda discriminação ou até mesmo genocídio podem resultar.[8]

Comunidade

A preocupação com a edificação da comunidade envolve um reconhecimento de que vivemos em relação com os outros e que as amizades são fundamentais ao nosso bem estar. A comunidade edifica-se através de culturas que incentivam a colaboração. Uma visão inclusiva da comunidade estende vínculo e obrigação para além da família e das amizades a um sentimento mais amplo de companheirismo. Liga-se a um senso de responsabilidade para com os outros e as ideias de serviço ao público, cidadania, cidadania global e o reconhecimento da interdependência global. Uma comunidade escolar inclusiva fornece um modelo do que significa ser um cidadão responsável e ativo cujos direitos são respeitados fora da escola. As comunidades inclusivas estão sempre abertas aos novos membros que contribuem para sua transformação, e são enriquecidas por eles. Em educação, a inclusão envolve desenvolver relações mútuas consolidadas entre as escolas e as comunidades circunvizinhas. A preocupação com a comunidade refere-se a agir cooperativamente, com coleguismo e em solidariedade; isto leva a uma compreensão de como o progresso na mudança das instituições pode ser melhor alcançado quando as pessoas somam suas ações.

8 Esta última sentença exige referência a Primo Levi 1996, Survival in Auschwitz, New York, Collier Books, p9: "Muitas pessoas – muitas nações – podem achar-se convencidas, mais ou menos conscientemente, que 'todo estrangeiro é um inimigo'. Na maioria das vezes, esta convicção jaz nas profundezas, como uma infecção latente; ela se trai apenas em atos aleatórios, desconexos e não se assenta sobre a base de um sistema de razão. Entretanto, quando esta surge, quando o dogma tácito se torna a premissa maior de um silogismo, então no final da cadeia há [o campo de extermínio]."

Sustentabilidade

O mais fundamental objetivo da educação consiste em preparar as crianças e jovens para modos de vida sustentável dentro de comunidades e ambientes sustentáveis, em nível local e global. Um compromisso com valores inclusivos tem de envolver um compromisso com o bem estar das gerações futuras. As discussões sobre inclusão sempre postulam a pergunta: 'inclusão no quê?' As escolas desenvolvidas de forma inclusiva são lugares que encorajam o desenvolvimento sustentável de aprendizagem e participação de todos e a redução duradoura da exclusão e da discriminação. Elas evitam fazer mudanças não coordenadas apenas em curto prazo, inscrevendo-se em programas e iniciativas que estão intimamente ligados a seus próprios compromissos de longo prazo. A sustentabilidade ambiental é central para a inclusão de uma vez, quando a degradação ambiental, o desmatamento, o aquecimento global ameaçam a qualidade da vida de todos nós e já estão prejudicando a vida de milhões de pessoas pelo mundo a fora. As escolas que se desenvolvem inclusivamente precisam tratar da manutenção do ambiente físico e natural dentro de seus muros e para além deles. Mas a 'alfabetização ecológica' tem que vir de uma compreensão da natureza, e do respeito a ela, e não do medo de catástrofes. Ela precisa ligar-se à esperança e ao otimismo de que os desastres possam ser superados. Para ser sustentáveis, todas as mudanças devem estar integradas em culturas e por meio delas ao desenvolvimento de novas *identidades*.

Não violência

Não-violência exige ouvir e compreender o ponto de vista dos outros e avaliar a força dos argumentos, inclusive os próprios. Isto exige o desenvolvimento de habilidades de negociação, mediação e resolução de conflito nas crianças e adultos. Isto exige que os adultos modelem a não-violência em sua própria conduta. Dentro das comunidades de iguais, as desavenças são resolvidas pelo diálogo em vez de pela coerção derivada de diferenças de status e força física. Não quer isto dizer que as pessoas evitam desafiar ou ser desafiadas e negam o desacordo, mas que elas usam o desafio para provocar reflexão e invenção[9]. O bullying acontece quando pessoas abusam de seu poder para fazer com que outras se sintam vulneráveis, física ou psicologicamente. O assédio e o bullying de pessoas por causa de sua etnicidade, gênero, deficiência, idade, orientação sexual, crenças e religião são formas de violência. O compromisso com a não-violência pode envolver maneiras desafiadoras de resolver conflitos associados com algumas versões de masculinidade e daí uma necessidade de oferecer vias alternativas para uma identidade robusta de homem. Isto leva a dissecar as noções de 'ficar desacreditado' e 'perder respeito' e suas ligações com 'vingança'. Há que se encontrar um equilíbrio entre afirmação e agressão. A raiva pode ser vista como uma indicação importante da força dos sentimentos de alguém por uma pessoa ou um fato, mas deve ser também canalizada para ação produtiva e afastada da resposta agressiva. A violência institucional ou o bullying institucional pode ocorrer quando a humanidade e a dignidade dos que estão dentro das instituições não são respeitadas; quando as pessoas são tratadas como meios para um fim. Isto pode acontecer quando as escolas ou outras instituições educacionais são tratadas como empresas. Os valores de tais organizações podem estar ocultos sob a influência aparentemente neutra de software de negócios que dá às trocas entre funcionários um valor negocial. As instituições não-violentas são desenvolvidas em harmonia com as necessidades das pessoas em seu âmbito, com o ambiente e com as comunidades adjacentes.

Confiança

A confiança apoia a participação e o desenvolvimento de relações e identidades seguras. Ela é exigida para encorajar a aprendizagem independente e não observada e o início de diálogo. A educação pode ajudar a criar a confiança das crianças e jovens em outros fora de suas famílias, e pode envolver a discussão considerada da natureza de encontros seguros e não seguros com os outros. Isto pode ser especialmente importante para os que se sentem

9 Isto pede referência a John Dewey, in Boydston, J. (ed) (1988) John Dewey, Human Nature and Conduct 1922, Morals are human, Middle Works 1899-1924, Vol.14, p. 207. Ver também postagem de arquivo DEWEY-L por Richard Hake (2005): 'O conflito é o tavão do pensamento. Ele nos provoca a observação e a memória. Ele instiga a invenção. Ele nos sacode da passividade de cordeiros, e nos põe a observar e a urdir.'

vulneráveis em casa ou foram levados no passado a sentir desconfiança por causa de sua experiência rotineira com discriminação. A confiança está intimamente relacionada às ideias de responsabilidade e confiabilidade. A confiança é necessária no desenvolvimento do respeito próprio e do mútuo, na prática profissional. Quanto menos se confia nas pessoas, menos confiáveis elas podem se tornar.[10] A confiança de que os outros vão ouvir e responder com imparcialidade é necessária quando se pretende descobrir e tratar de questões difíceis que impedem o desenvolvimento educacional: as pessoas se sentem livres para dizer o que pensam quando confiam que os outros dialogarão respeitosamente, sem buscar nenhuma vantagem.

Honestidade

A honestidade não consiste tão só na livre expressão da verdade. A desonestidade pode ter mais a ver com a omissão deliberada de informações que com a mentira direta. Reter informações deliberadamente, ou induzir os outros a erro impede-os de participar. Pode tratar-se de uma forma de os detentores do poder controlarem os que têm menos poder. A honestidade envolve evitar a hipocrisia agindo de acordo com os próprios valores ou princípios declarados. Envolve cumprir promessas. Embora a honestidade esteja associada à integridade e sinceridade, também está relacionada aos valores de coragem e confiança. É mais difícil ser honesto quando isto exige coragem e mais fácil quando se conta com a confiança e o apoio de outros. A honestidade em educação envolve compartilhar conhecimento com jovens sobre as realidades local e global; incentivá-los a saber o que está se passando em seus mundos de modo que possam tomar decisões informadas no presente e no futuro. Isto envolve encorajar perguntas difíceis e estar pronto para admitir os limites do próprio conhecimento.

Coragem

A coragem é frequentemente requerida para você enfrentar o peso das convenções, do poder e da autoridade ou as visões e culturas de seu grupo; pensar com independência e dizer o que se pensa. Maior coragem pessoal pode ser necessária para defender a si mesmo ou a outros onde não existe a cultura do apoio mútuo, ou esta já se desgastou. O ato da denúncia, de pronunciar-se sobre práticas irregulares na sua organização põe em risco promoções, emprego ou amizades, e geralmente requer coragem. A denúncia pode ser vista como desleal pelos detentores do poder numa organização, embora a lealdade inclusiva seja para com a comunidade maior e o membro mais vulnerável dela. Também pode ser preciso coragem para se neutralizar a discriminação depois de tê-la identificado, denunciado e combatido.

Alegria

Os valores inclusivos têm que ver com o desenvolvimento de pessoas íntegras, inclusive seus sentimentos e emoções; com elevar o espírito humano; com alegre engajamento na aprendizagem, ensino e relacionamento. Eles concebem as ambientações para a educação como lugares onde se ‘estar’ mas também onde ‘tornar-se’. A educação alegre encoraja a aprendizagem através do lúdico, da jovialidade e do humor compartilhado. Ela encoraja e celebra a satisfação e o contentamento em adquirir novos interesses, conhecimento e habilidades como a melhor forma de sustentá-los. As ambientações para a educação que focalizam somente um grupo limitado de talentos nucleares, ou o papel da educação de garantir status pessoal e benefícios econômicos, podem ser lugares desprovidos de alegria, de humor. Isto pode diminuir os adultos e as crianças ao restringir sua auto expressão e pode levar ao distanciamento e desligamento.

Compaixão

A compaixão envolve compreensão do sofrimento de outros e desejo de seu alívio. Ela exige a tentativa deliberada de saber até que ponto vai a discriminação e o sofrimento, local e globalmente. Ela exige a disposição de se engajar com as perspectivas e sentimentos de outras pessoas. A compaixão quer dizer que o bem estar pessoal é limitado por uma preocupação com o bem estar de todos, embora não chegue a ponto de devermos encorajar o próprio sofrimento até que todos estejam sorrindo. Adotar a compaixão envolve substituir as abordagens punitivas para a infração a regras pelas obrigações profissionais de cuidado e desenvoltura. Ela envolve os adultos no assumir alguma responsabilidade quando há colapso nas relações com crianças e jovens. Por mais rota que a relação entre um jovem e a ambientação possa parecer, permanece a obrigação dos profissionais de continuar se perguntando: como pode este jovem receber o melhor apoio para desenvolver relações e engajar na aprendizagem na escola? A educação piedosa é aquela onde se pode, seja qual for o status da pessoa envolvida, reconhecer erros, aceitar desculpas, fazer restituições, e onde perdoar é possível.

10 O’Neill, O. (2002) A question of trust, Reith Lectures.

Amor

A compaixão está intimamente ligada ao valor do amor ou cuidado. Um profundo cuidado pelos outros, que nada pede em troca, é a motivação nuclear para muitos educadores e a base para um senso de vocação. Ela envolve nutrir os outros para serem e tornarem-se eles mesmos em reconhecimento da maneira como as pessoas se desenvolvem quando são valorizadas. Isto promove um senso de identidade, pertencimento e participação. A boa vontade de cuidar dos outros, e receber cuidados em retribuição, está na base da criação de comunidades ligadas pelo sentimento de companheirismo bem como pelas atividades comuns. Mas como um valor para educadores, 'amor' ou 'cuidado' é a característica de uma relação assimétrica. Ele pode ser uma obrigação profissional de que os educadores devem igualmente cuidar todas as crianças e jovens em suas ambientações, sem levar em conta nenhum calor, gratidão ou progresso que possam mostrar.

Esperança/otimismo

Um valor que tem a ver com esperança e otimismo pode também ser visto como uma obrigação profissional para os educadores e um dever pessoal para pais/responsáveis: podemos ter a obrigação de transmitir um senso de que as dificuldades pessoais, locais, nacionais e globais podem ser aliviadas. Ela também envolve mostrar como as pessoas podem fazer a diferença para suas próprias vidas e as dos outros, local e globalmente. Isto não quer dizer que não conseguimos engajar com as realidades do mundo, ou os motivos cínicos dos outros, e só olhar para 'o lado brilhante da vida'. Porque esperança e otimismo requerem desejo intenso de engajar com a realidade como a fundação para a ação baseada em princípios. A clareza sobre valores inclusivos pode prover uma estrutura para a ação, conectando os que têm valores similares, mas com diferentes rótulos para suas atividades. Isto pode aumentar o poder coletivo para neutralizar as tremendas pressões exclusionárias que se manifestam local e globalmente. Pode fazer a mudança para beneficio de pessoas e do planeta mais provavelmente. Portanto, a esperança suporta a possibilidade de se sustentar um futuro em que as pessoas podem se desenvolver.

Beleza

A preocupação com criar beleza pode parecer contenciosa, uma vez que é evidente que a beleza está nos olhos e na mente de quem a vê ou concebe. Fica evidente, também, como o marketing de noções particulares de beleza é opressivo e excludente para muitas pessoas. Mas ela faz parte desta lista, uma vez que muitas pessoas a veem como uma característica de suas realizações mais compensadoras ou os mais motivadores encontros que experimentam na educação. Sua inclusão permite que as pessoas associem valores com sua interpretação de realização espiritual. A beleza pode ser vista em atos gratuitos de afabilidade, em ocasiões preciosas onde a comunicação transcendeu o interesse próprio, em ação coletiva e suporte para demandar direitos, quando as pessoas encontram e usam sua voz. A beleza está presente quando a pessoa ama algo que ela ou alguém mais fez com as próprias mãos, numa apreciação de arte e música. A beleza Inclusiva é encontrável fora dos estereótipos, na diversidade das pessoas e na diversidade da natureza.

Respondendo ao sistema de valores no *Index*

Nem todos concordarão com nossa estrutura. Podem até concordar com as descrições de valores no conjunto, mas preferem usar títulos diferentes, mais fortemente relacionados com linhas de pensamento, motivação e experiência em suas próprias vidas. Uma vez que os valores devem incitar a ação, as palavras usadas para resumi-los diferirão entre pessoas e grupos. Quando algumas pessoas consideram a lista pela primeira vez elas imediatamente dizem que um ou outro de seus valores nucleares como 'responsabilidade' 'liberdade' e ''colaboração' estão faltando. Podem querer que a lista seja alterada embora examinando melhor descubram que suas preocupações estão cobertas na estrutura. Por exemplo, 'liberdade' está ligada com 'direitos' e 'participação', e 'responsabilidade' e ''colaboração' com a 'comunidade'.

Mas eles também podem achar que têm valores diferentes. Talvez seja questão de detalhes. As pessoas têm ideias muito diferentes sobre até onde se deve reduzir a desigualdade ou até onde se deve encorajar a participação de pessoas dentro das escolas e da sociedade. Definir o significado de valores inclusivos serve para identificar diferenças como estas. Quanto mais detalhadamente compartilhamos nossos valores, mais provável se torna o surgimento de diferenças quanto a nossas posições. Mas também está claro que algumas pessoas agem com base em valores radicalmente diferentes dos da estrutura aqui descrita. Há muitas evidências de que nem todas as pessoas tentam agir com base na crença de que toda vida e toda morte têm igual valor em seu próprio país ou nos outros. Algumas pessoas estão mais empenhadas que outras em buscar vingança e retribuição ou na a busca inescrupulosa de dinheiro e outras posses, movidas por finalidades egoístas e de curto prazo. É importante reconhecer como os valores induzem a ações que interpretamos negativamente.

Figura 3 Valores em nossa escola

Na nossa escola:

- Queremos que todos sejam tratados com imparcialidade e sintam-se parte de nossa comunidade.
- Cuidamos das crianças e adultos na escola.
- Gostamos de descobrir coisas sobre nós mesmos, no que temos em comum e no que diferimos.
- Sabemos que estamos ligados aos outros no mundo através do comércio e porque compartilhamos um planeta.
- Preocupamo-nos quando as pessoas passam fome, sofrem de doenças e pobreza.
- Aprendemos uns com os outros e compartilhamos nossos conhecimentos.
- Relacionamos o que aprendemos em casa e na escola.
- Nós resolvemos problemas ouvindo-nos uns aos outros e encontrando soluções juntos. Falamos
- com franqueza quando vemos que alguma coisa está errada.
- Celebramos todas as diferentes plantas e animais do mundo.
- Tentamos economizar energia e evitar desperdício.
- Ajudamos a tornar nossa escola e o mundo lugares melhores onde viver.

Precisamos reconhecer quando estes valores negativos também possam estar entre nós, influenciando nossas ações. O desenvolvimento tem de basear-se na consciência de tais realidades, para podermos evitar o involuntário enfraquecimento de nossas aparentemente boas intenções.

A estrutura não pretende constituir uma prescrição, mas um convite ao diálogo. À medida que as pessoas refletem juntas sobre os valores que sustentam suas ações e as dos outros, e os que gostariam de adotar mais constantemente, elas desenvolvem a alfabetização em valores e se tornam mais adeptas da argumentação moral. Isto depende da compreensão profunda e do compromisso com o que os títulos de valores significam, e como eles podem influenciar a ação. Ajudar nós mesmos, os outros adultos e as crianças a analisar os valores que estão na base das ações exige que desenvolvamos poderes de reflexão. Neste processo, pode ficar claro que algumas decisões dependem de equilibrar um valor com outro, por exemplo, quando a participação de uma criança prejudica a participação de outra. A alfabetização em valores e suas implicações para a ação envolvem fazermos juízos complexos entre argumentos morais conflitantes.

Um sistema de valores negociado pode resultar do diálogo com os professores, as crianças, as famílias e os gestores. Pode-se expressar isto com simples declarações, como na Figura 3, que são mais prontamente acessíveis que a nossa estrutura, ou sob os títulos concebidos numa escola primária na Figura 4, verso. Não obstante, um engajamento mais detalhado com o significado de valores faz-se necessário, se quisermos que eles formem um sistema de ação para crianças e adultos na complexidade da vida escolar.

Os valores são um elemento importante nas culturas. As escolas desenvolvem seus sistemas de valores, compreendem suas implicações para a ação e começam a implementá-los, mudam suas práticas e as culturas que as sustentam. O desenvolvimento de valores se torna um elemento da maneira como o *Index* promove o desenvolvimento, através de ação com base em princípios e mudança bem planejada.

Valores e parâmetros

Muitas escolas têm na entrada uma declaração de valores e documentos, escudos e placas certificando seu credenciamento por uma entidade externa por ter atingido um padrão na promoção de direitos ou saúde ou boa organização ou inclusão. Perguntamo-nos se existe uma incompatibilidade entre a concessão de credenciamento pela inclusão e pelos valores inclusivos, já que colocar em prática os valores inclusivos poderia ser a única recompensa. Também consideramos se que as escolas podem celebrar a conclusão de um período de trabalho com o *Index* designando o registro de suas próprias realizações com a contribuição dos professores, dos pais e das crianças. Mas não desejaríamos que nenhum certificado sugerisse que a escola atingiu a meta final da inclusão. As escolas estão sempre mudando; as crianças e os professores chegam e vão embora; novas formas de exclusão aparecem; novos recursos são mobilizados. A inclusão é um processo incessante. O único sentido em que queremos proclamar a escola como 'inclusiva' é quando ela está comprometida com uma jornada de desenvolvimento orientada por valores inclusivos.

Figura 4 Nossos valores[11]

Juntos	Bem estar	Aprendizagem
Ver uma comunidade diversa gostando de trabalhar junto.	Ver ações compassivas	Ver todos engajados com entusiasmo na aprendizagem
Ouvir pessoas contribuindo confortavelmente.	Ouvir vozes confiantes e corajosas	Ouvir momentos de sossego e momentos de intensa atividade
Observar altos níveis de participação	Observar que todos são ouvidos	Observar a confiança e a disposição de tentar
Sentir-se valorizado e em casa	Sentir-se seguro e protegido	Orgulhar-se do sucesso individual e do da escola

11 Valores da Harbinger school 2010, Tower Hamlets, London.

Fazendo alianças

Há outras tentativas de promover o desenvolvimento educacional nas escolas, que refletem valores similares aos do *Index* e possuem conteúdo e abordagem parcialmente comuns. O *Index* ajuda a aproximá-las, reduzir a política de fragmentação e a sobrecarga da iniciativa. A Figura 5 contém uma lista de atividades que podem ser todas incluídas sob um título de desenvolvimento educacional inclusivo.

Figura 5 **Alianças para desenvolvimento educacional inclusivo?**

- Desenvolvimento da educação/ aprimoramento da escola
- Educação Democrática
- Educação comunitária abrangente
- Educação com base em valores
- Educação com base em Direitos
- Pedagogia crítica
- Aprendizagem com base na experiência
- Aprendizagem colaborativa
- Escolas que promovem a saúde
- Educação para a Cidadania/Cidadania Global
- Educação para a sustentabilidade
- Educação das igualdades
- Educação antidiscriminativa/antipreconceito
- Coesão da Comunidade
- Aprendizagem sem rotulação por habilidade
- Educação pacífica/não-violenta
- Educação Dialógica
- Educação para Todos
- Escolas amistosas com crianças e meninas
- Educação responsiva

O trabalho em escolas com uso destes rótulos e outros amplia as comunidades de pessoas envolvidas com a implementação de valores inclusivos. Incluímos na lista atividades associadas com desenvolvimento educacional e aprimoramento da escola. Se elas serão vistas como promotoras ou opositoras da inclusão, dependerá de como o desenvolvimento estiver definido. 'Desenvolvimento', 'melhoria', 'qualidade', 'boa prática' pertencem a uma família de conceitos cujo uso implica valores subjacentes, embora estes raramente se explicitem. As pessoas veem a boa prática ou o desenvolvimento de formas muito diferentes. Para nós, *o desenvolvimento educacional consiste na mudança de acordo com valores inclusivos.*

O *Index* encoraja as escolas a ligarem o que acontece em suas vidas e localidade a ações e eventos de outras partes do mundo. Isto enfatiza as conexões globais entre pessoas e ambientes. A sustentabilidade dos modos de vida de comunidades e do ambiente é central no *Index* para a noção de inclusão, e portanto dá suporte ao desenvolvimento de 'escolas sustentáveis' e escolas de movimento ecológico. Muito dos materiais 'escolas saudáveis' se preocupa, como o *Index*, com a participação saudável e o bem estar de todos na educação. O *Index* promove a coesão em comunidades de modo que se refere a todos e não focaliza comunidades étnicas minoritárias particulares de forma possivelmente discriminatória. O *Index* está alinhado com o 'pensamento inovador', trata de 'aprendizagem sem limites' envolvendo um ensino que não recorre à rotulação de habilidades[12]. 'Colocando valores inclusivos em ação', significa que as escolas que usam o *Index* tornam-se 'com base em valores' e 'promotoras de direitos'.

'Desenvolvimento educacional inclusivo' é usado no título da Figura 5 porque 'inclusivo' pode ser usado como um conceito superior querendo dizer um sistema de valores ligados a uma gama de atividades educacionais. Outras palavras também são usadas

12 Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. e McIntyre, D. (2006) Learning without limits, Buckingham, Open University Press. Hart, S. (1996) Beyond special needs: enhancing child's learning through innovative thinking, Londres, Paul Chapman Publishing. Hart, S. (2000) Thinking through teaching: a framework for enhancing participation and learning, Londres, David Fulton.

para o mesmo fim – como 'democrático' ou 'com base em valores' ou 'sustentável' ou 'antipreconceito' para implicar uma abordagem genérica. Não importa qual a palavra escolhida para desempenhar uma função integrativa; desde que se reconheça a necessidade de um conceito superior, as atividades compatíveis se agrupam e seus proponentes fazem alianças entre si.

Aprendendo sobre Direitos

O *Index* encoraja desenvolvimentos similares aos do Prêmio Escolas Respeitadoras de Direitos iniciado pelo UNICEF UK[13], mas insere-os nas mudanças mais amplas nas culturas, políticas e práticas da escola que podem levar a mudanças mais duradouras. A aprendizagem sobre direitos pode não ser uma atividade familiar em algumas escolas, assim as páginas 188-189 apresentam documentos de direitos humanos e a página 190 refere-se aos direitos planetários ou os 'direitos da Mãe Terra', ligados ao indicador A2.3, 'A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta terra'.

Ligação com outros esquemas baseados em valores

Nossa fundamentação do desenvolvimento educacional em valores inclusivos tem muito em comum com outras abordagens à educação com base em valores, inclusive o esquema 'Valores Vivos', usado em diversas escolas no RU e em outras partes. Este esquema foi desenvolvido por adeptos do grupo religioso ou espiritual Brahma Kumaris, e popularizado pelo ex-diretor de uma escola primária de Oxfordshire, Neil Hawkes.[14] Ele se apoia em doze valores títulos considerados universais: liberdade, cooperação, tolerância, felicidade, honestidade, amor, paz, humildade, respeito, responsabilidade, simplicidade, e união. Os adultos e as crianças focalizam a atenção num valor diferente a cada mês, que forma um ponto de referência constante em atividades formais e menos formais para os adultos e as crianças. Na prática, algumas das escolas que adotam esta abordagem negociam seu próprio sistema de valores com os professores e/ou as crianças. Outras escolas consideram os resultados desta negociação como um conjunto de valores aplicados somente às crianças para melhorar sua conduta. Ainda assim, nossa estrutura de valores, assim como o esquema Valores Vivos, em geral são concebidos para aplicar-se a todos.

O exame da abordagem Valores Vivos fez lembrar que o valor título de não-violência tinha que ser incluído em nossa estrutura. Mas embora haja considerável superposição nas duas listas de valores, no Valores Vivos não há ênfase para igualdade, direitos, participação, comunidade e sustentabilidade, todos centrais na nossa visão de inclusão. Sequer proclamamos que os valores inclusivos sejam universais ou universalmente aceitos. Ao contrário, muitas pessoas agem com base em valores que puxam a educação e o desenvolvimento da sociedade para direções bem diferentes das que nós gostaríamos de ver.

Aderindo à sustentabilidade, dimensão global e inclusão

A Figura 6 mostra uma forma como os documentos oficiais dividem as preocupações das Estruturas Nacionais para escolas sustentáveis e a Dimensão Global para escolas. Estas se sobrepõem conforme mostra o diagrama. Contudo, as Figuras 7 e 8, verso mostram como cada um é integralmente representado nos indicadores do *Index*, provendo um forte argumento para tratar a ambos em sua estrutura de valores . Outras intervenções listadas na Figura 6 podem estar também refletidas nos indicadores particulares.

Desenvolvimento integral da escola; não iniciativas ou programas

Há diversas organizações que oferecem intervenção nas escolas para fornecer 'programas' ou iniciativas sobre uma ou outra destas áreas na Figura 5, que têm a ver com promoção de sustentabilidade ou saúde, por exemplo. Em seguida, os professores devem integrar os assuntos levantados e as lições aprendidas em seus próprios planos futuros de ensino e aprendizagem. Muitos destes programas são cuidadosamente considerados e inspiradores. Mas sua própria sustentabilidade pode ser questionada se ainda não há espaço e compromisso para integrá-los nas atividades de aprendizagem da escola. As oportunidades destes envolvimentos é crítica, de modo que eles se incorporam na escola num momento em que podem dar mais um impulso ao que já começou a acontecer. Pode ser que uma inovação de menor escala na área pesquisada pelos professores e firmemente estabelecida em seus horários, tenha impacto mais duradouro e conduza a mudanças mais dramáticas.

13 www.unicef.org.uk/rrsa

14 Hawkes, N. (2003) How to inspire and develop positive values in your classroom, Cambridge, LDA. Frances Farrer (2000): A quiet revolution, The story of the development of values education at West Kidlington Primary School in Oxfordshire, Oxford, Rider.

Figura 6 **Iniciativas superpostas**

Figura 7 **Indicares das oito portas para a sustentabilidade**[15]

Dimensão Global

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo.
C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre pessoas.
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo.
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

Inclusão e participação

A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos.

Todos os outros indicadores.

Aquisições e desperdício

B1.13 A escola contribui para a redução do desperdício.

Energia e água

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água.
C1.2 As crianças investigam a importância da água.
C1.9 As crianças investigam as fontes de energia.

Alimento e bebida

C1.1 As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos.
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

Viagem e tráfego

C1.5 As crianças consideram como e por que as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo.

Prédios e terrenos

B1.11 Os prédios e terrenos são desenvolvidos para dar suporte à participação de todos.
C1.4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente construído.

Bem estar local

A1.10 A escola e as comunidades locais se desenvolvem mutuamente.
A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a se sentirem bem sobre si mesmos.
A2.10 A escola contribui para a saúde das crianças e adultos.
C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relações.

15 www.teachernet.gov.uk/sustainableschools

Figura 8 **Indicadores de oito conceitos chave para a Dimensão Global**[16]

Cidadania Global

A1.7 A escola é um modelo de cidadania democrática.

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo.

Dimensão C, onde todos os indicadores se conectam local e globalmente.

Diversidade

A1.9 Os adultos e as crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.

C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre pessoas.

Desenvolvimento sustentável

A2.3 A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra.

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água.

B1.13 A escola contribui para a redução do desperdício.

C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo.

C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

C1.9 As crianças investigam as fontes de energia.

Valores e percepções

A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados.

Direitos Humanos

A2.2 A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos.

Justiça social

A2.7 A escola se opõe a todas as formas de discriminação.

Interdependência

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo.

C1.1 As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos.

C1.2 As crianças investigam a importância da água.

C1.3 As crianças estudam vestimentas e adornos do corpo.

C1.5 As crianças consideram como e por que as pessoas se locomovem por sua localidade e pelo mundo.

C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo.

Resolução de conflitos

A2.8 A escola promove interações não-violentas e resoluções de disputas.

16 http://esd.escalate.ac.uk/2179

Tratando do Currículo

Que implicações têm os valores inclusivos sobre formas e conteúdos do que aprendemos e ensinamos? Se os valores têm a ver com como devemos viver juntos, então o currículo tem a ver com o que devemos aprender para viver bem. Depois que as últimas edições do *Index* foram publicadas, algumas vezes nós atribuímos a ele o estabelecimento das implicações de valores inclusivos para todos os aspectos da escola, seja nas salas de professores, nas salas de aula, nos pátios de recreio, nas relações entre todas as crianças e adultos ou na forma como ensinamos e aprendemos. Mas agora percebemos que havia uma grande lacuna nele. Não tínhamos conseguido especificar as implicações de nossa estrutura de valores para o conteúdo de atividades de aprendizagem e ensino. Num longo período de rigidez a respeito do planejamento de currículos escolares após a introdução do Currículo Nacional no fim da década de 80, parecia impossível neutralizar o peso da determinação do governo sobre o que se deveria ensinar e considerar alternativas.

Passamos agora a tentar preencher esta lacuna curricular, muito embora o façamos em momento de grande restrição a inovações nos currículos, em particular os das escolas secundárias. Sugestões curriculares constituem a nova seção da Dimensão C desta edição revisada do *Index* (Ver páginas 121-158). Esperamos que isto estimule diálogos no Reino Unido e em outros países sobre a natureza dos currículos inclusivos, o que se ensina nas escolas e por que, e o que deve ser um currículo apropriado no século XXI. Vemos como um assunto urgente a necessidade de mudar a maneira como os conhecimentos e habilidades se acham estruturados nas escolas se quisermos que a educação faça parte da solução dos prementes problemas ambientais e sociais em níveis nacional e global. Assim, esperamos que nossas ideias sobre currículo tenham alguma repercussão e que esta se fortaleça ao somar-se à dos esforços dos outros.

O significado do currículo escolar tem dois elementos. Pode referir-se ao ensino de intenções, atividades de aprendizagem planejada e como estas se estruturam sob seus respectivos títulos. Pode também denotar tudo o mais que as crianças e adultos aprendem com sua experiência de estar na escola. O modo como aprendemos e como ensinamos pode ser parte deste currículo menos formal. O *Index* encoraja as pessoas a refletirem sobre a relação entre ensino e aprendizagem. Com a devida atenção à experiência de aprendizagem das crianças, é possível aproximar mais o que se ensina do que se aprende. Dá oportunidade a adultos e crianças de exercerem algum controle sobre os aspectos menos formais e às vezes mais importantes do currículo. Por exemplo, ao desafiar a criação de hierarquias através das quais crianças e adultos aprendem qual é seu lugar, o *Index* promove o diálogo sobre como a educação pode transformar, em vez de simplesmente reproduzir os padrões de relações sociais já existentes.

Mas nesta edição do *Index* também examinamos detidamente as implicações de valores inclusivos nos aspectos mais formais do currículo, o conteúdo programático das aulas. Estamos cientes de que a forma como os currículos se estruturam depende da nossa concepção de escolas e salas de aula. As escolas podem ser concebidas como contribuidoras na educação das comunidades, em vez de monopolizadoras. Pode-se compreender que as salas de aula, bem como suas quatro paredes, abarcam o mundo. Se estes forem os nossos conceitos, então o currículo serve para a educação de comunidades, de todos nós, e não somente das crianças. Ele pode expressar como nós, adultos e crianças, queremos estruturar nossa aprendizagem e conhecimento sobre o mundo, e portanto não estamos confinados a escolas ou anos letivos.

Ouvindo os imperativos

Um sistema de valores é uma forma branda de expressar compromissos e determinar conteúdos curriculares. Mas pode ser importante avivá-los. No final de sua vida, Theodor Adorno, um teórico social, discursou expressando preocupação com como a educação tinha respondido às lições do Holocausto:

> "A demanda primária de toda a educação é que Auschwitz não se repita. Sua prioridade antes de qualquer outra exigência é tal que acredito não precisar nem dever justificá-la. Não consigo entender por que se deu tão pouca importância até agora a isso."[17]

Adorno usou o Holocausto como uma metáfora para os conflitos destrutivos, devastadores no mundo, que a educação deveria assumir o seu papel de evitar. Ele nos insta a permitir que o nosso conhecimento de que as sociedades podem degenerar em barbárie faça a diferença na forma como educamos nossos filhos. O *Index* tem indicadores diretamente relacionados com valores de não-violência e respeito pela diversidade, que podem estar mais intimamente ligados à preocupação de Adorno. Mas os argumentos para levar as pessoas a terem uma nova relação com seu ambiente, se quiserem preservar as fontes da vida, são tão urgentes quanto a necessidade de evitar o racismo e outros conflitos. É o caso de aprender sobre os efeitos do nosso consumo e como mudá-lo. A Literatura produzida pelo governo para estimular o desenvolvimento de escolas sustentáveis, com consciência ambiental e ativas, quase sugere que a sustentabilidade pode tornar-se um principio orientador para todo currículo e levar a sua revisão:

> "O desenvolvimento sustentável é uma dimensão transversal dos Currículos Nacionais...Um currículo programado para realizar...um futuro em que nada se possa desconsiderar... diferiria do que se ensina em muitas escolas."-[18]

Nosso sistema de valores portanto incita a pensar sobre a natureza do currículo de forma que ele encoraje ação para a sustentabilidade, reflita direitos, ligue pessoas globalmente, dê às crianças algum controle sobre suas vidas e as prepare para serem cidadãos ativos, nacionais e globais. Estruturamos propostas para um currículo inspirado nestas ideias.

Tópicos e esboços curriculares

Estabelecemos os tópicos para dois currículos na Figura 9, verso. À direita há um conjunto de tópicos tradicionais. Eles seriam reconhecíveis para as escolas em qualquer momento nos últimos cem anos e são familiares na maioria dos países em todo o mundo. Ao pensar em suas origens, conclui-se que eles não foram concebidos para atrair o interesse de todas as crianças, mas para preparar um grupo de elite para a Educação Universitária tradicional. À esquerda há tópicos para um currículo global, baseado em direitos e sustentabilidade. Estes tópicos não são matérias, mas pretende-se que recebam o mesmo status dos assuntos ou disciplinas tradicionais.

O novo currículo foi elaborado a partir da consideração das implicações de nosso sistema de valores, nossa leitura, experiência e conversas com colegas. Por exemplo, um colega em Hong Kong sugeriu em adição a um rascunho relacionar o currículo a necessidades básicas de alimento, água, roupas, abrigo, saúde e cuidados. 'Sun Yat-sen 19 dissera que as necessidades básicas eram de alimento, roupas, abrigo e transporte'.20 Através desta conversa, incorporamos o transporte como tópico essencial do currículo, ampliado para incorporar 'quando, por que e como as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo'. Isso inclui questões de meios de transporte, comércio e da migração dentro dos países e entre eles. Permite que se faça vínculos do currículo com uma das questões de inclusão mais importantes nos países economicamente ricos: 'o que é uma política ética de imigração?' Ao explorar esta questão, pode-se ajudar as crianças a

17 Adorno, T. (1966) First presented as a radio lecture on 18 April 1966, under the title 'Padagogik nack Auschwitz'. English translation 'Education after Auschwitz' in Adorno, T. (2005) Critical Models: Interventions and Catchwords, New York, Columbia University Press. Available online at http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf

18 Department for Children, Schools and Families (2009): S3: Sustainable school self-evaluation, London, DCSF.

19 A mid 20th century Chinese political leader.

20 Heung, V. (2009) personal communication.

Figura 9 Comparando tópicos curriculares

Currículo baseado em direitos globais	Currículo tradicional
Alimento	Matemática Língua e
Água	Literatura Moderna Línguas
Vestimenta	estrangeiras Física
habitação/construção	Química
Transporte	Biologia
Saúde e relações	Geografia
Ambiente	História
Energia	Desenho e Tecnologia
Comunicação e Tecnologia da	Arte
Comunicação	Música
Literatura, artes e música	Religião
Trabalho e atividade	Educação Física
Ética, poder e governo	Educação Pessoal, de Saúde e Social

compreender os níveis de desconfiança mostrados a muitos daqueles que fogem de conflito ou pobreza e buscam asilo, ou trabalho, no novo país.

Os tópicos à esquerda da Figura 9 abrangem preocupações comuns de pessoas em toda a parte. Eles poderiam ser usados para construir um currículo em cidades e aldeias na China, em Burma ou na República Democrática do Congo bem como na Inglaterra e na Alemanha e assim ligar pessoas e circunstâncias entre estes países. Eles dão a base curricular para pessoas de três a cento e três anos, para educação pré-escolar, primária, secundária e superior. São tópicos que podem estar vinculados a experiências compartilhadas por todas as crianças, independentemente de seu rendimento. Eles dizem respeito às atividades das pessoas nas comunidades circunvizinhas

das escolas e assim reforçam as contribuições das famílias de todas as crianças que podem ser dadas ao currículo. Atividade e trabalho são considerados em conjunto, assim as escolas preparam as crianças a interpretar o trabalho remunerado como uma atividade paga em meio a outras atividades gratificantes em suas vidas. Ao refletir os tipos de trabalho com que as pessoas normalmente se envolvem, este currículo pode acabar com distinções entre a educação vocacional e a acadêmica.

O currículo baseado em direitos na Figura 9 é delineado pelos indicadores e questões na Dimensão C seção 1: Construindo currículos para todos (ver Figura 10). Você pode ver agora mesmo esta seção do currículo. Demos a suas páginas um matiz distintivo, em reconhecimento a seu status especial como uma área do *Index* que as escolas podem tratar diferentemente. Estas poucas páginas providas de diretrizes iniciais em cada indicador podem ser ampliadas e adaptadas para as circunstâncias de qualquer escola. Cada área é dividida sob diversos tópicos, o que constitui mais um traço distintivo desta área do *Index*. O resultado são as linhas gerais de um currículo apresentado de forma suficientemente detalhada para a escola criar o seu próprio, se conseguir recriar a maneira como trabalhavam antes de estarem sujeitas à direção central do currículo nacional. Os assuntos foram conferidos na medida do possível com especialistas e consulta a ampla literatura.

Figura 10 **Indicadores para a Dimensão C, Seção 1: Construindo currículos para todos**

1. As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos.
2. As crianças investigam a importância da água.
3. As crianças estudam as vestimentas e adornos do corpo.
4. As crianças descobrem sobre habitação e ambiente construído.
5. As crianças consideram como e por que as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo.
6. As crianças aprendem sobre saúde e relações.
7. As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo.
8. As crianças estudam a vida na Terra.
9. As crianças investigam as fontes de energia.
10. As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologia da comunicação.
11. As crianças se envolvem com (e criam) literatura, artes e música.
12. As crianças aprendem sobre trabalho e ligam-no ao desenvolvimento de seus interesses.
13. As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

Mas você bem pode encontrar omissões e assuntos que sente estarem imprecisamente expressos. Seu envolvimento é muito bem vindo. Estamos criando um website para este envolvimento expressar-se (www.tonybooth.org – contact info@tonybooth.org).

Cada área segue o padrão de relacionar assuntos em nível local e global, considerando ética e política e ligando o passado com o presente e o futuro.[21] A forma do currículo reflete a longa tradição de encorajar o desenvolvimento de currículos a partir da experiência compartilhada das crianças. Os assuntos ambientais têm lugar de destaque. Toda escola é encorajada a ligar-se a uma fonte de água: um riacho ou rio local e também a um rio em outra parte do mundo.[22] A compreensão dos rios alheios confere perspicácia sobre suas vidas, seus climas e talvez a origem de seus conflitos.

Adaptando currículos tradicionais

Há duas setas na Figura 9. As escolas primárias e secundárias na Inglaterra ampliam seus currículos, como sugerimos por meio de atividades 'intercurriculares', e tópicos dos títulos à esquerda. Muitas escolas já integraram aspectos das propostas em atividades de ensino e de aprendizagem sobre cidadania, sustentabilidade, promoção da saúde, e mais uma Dimensão Global em tópicos intercurriculares, projetos e soluções de problemas. As escolas estabelecem dias verdes e semanas de sustentabilidade, e acompanham a década da sustentabilidade, usam os jogos olímpicos ou drama para explorar a interdependência, finanças, alimentos, ética, poder e governos globais. Elas estabelecem projetos de tecnologia para transmitir informações e explorar a reciclagem e conservação de energia. Elas ainda podem usar o material para relacionar o currículo mais tradicional com as vidas e a experiência das crianças, colhendo ideias em áreas que receberam menos atenção como 'roupas e adornos do corpo' e 'transporte'.

Desenvolvendo os currículos do século XXI

Contudo, há duas setas na Figura 9. Ao esboçar um currículo alternativo, nossa preocupação foi assegurar que os conhecimentos associados aos currículos tradicionais estejam incluídos no novo esquema. Pode-se considerar o conteúdo de física e Química como incluído na compreensão da terra, sistema solar

21 Kari Nes descreveu a discussão correlata de um currículo fundamentado em princípios desenvolvido na Nuruega: Nes, K. (2003) Por que a educação para todos tem que ser educação inclusiva? In Allan, J. (ed.) Inclusão, Participação e Democracia: Qual é o propósito? Londres, Kluwer Academic Publishers.

22 A ideia da conexão com um rio local vem de 'Alfabetização Ecológica': Stone M. e Barlow, Z. (2005) Alfabetização Ecológica: Educando as nossas crianças para um mundo sustentável. San Francisco, Sierra Club Books. Ele também homenageia a prática Maori de identificar seu rio, a fonte de sua vida, como primeira coisa numa apresentação formal.

e universo, mas eles também surgem em diversas outras áreas e em particular para a física na consideração da energia. A Biologia surge na compreensão dos ciclos de alimento e saúde, mas mais coerentemente no contexto da compreensão da biodiversidade. Qualquer escola há obviamente de querer que as crianças saibam ler, escrever e contar. Neste esquema, dispensa-se atenção à alfabetização na área de comunicação e em todas as demais áreas do currículo.

A História aparece em todas as áreas pela exigência de ligar o passado, presente e futuro, um movimento aparentemente de acordo com a posição que a Associação de História tomou na revisão do currículo primário do governo em 2009:

> "Apoiamos integralmente ...o desenvolvimento de um Currículo Nacional menos prescritivo e mais flexível que lança mão de temas como a história como ferramenta para a aprendizagem."[23]

A Matemática também se torna um tema intercurricular. Externaram-se preocupações com o fato de a natureza hierárquica do conhecimento Matemático exigir que se o ensine como disciplina separada, e interpretá-lo como informativo de muitos assuntos diferentes pode impedir sua compreensão. Ao mesmo tempo, revelou-se inquietação sobre a motivação das crianças para adquirirem compreensão matemática, e um possível rendimento limitado, quando se ensina Matemática como um assunto desvinculado do mundo real. Ver a Matemática como um recurso intercurricular não é incompatível com as crianças buscarem a Matemática como um sistema complexo de pensamento à medida que progridem na escola. Quando fazemos as coisas de modo diferente, encontramos novos problemas para resolver.

Fazendo comparações

A Revisão Rose foi uma das três revisões primárias que apresentaram propostas para um currículo revisado no final da primeira década do século XXI. Suas estruturas propostas são apresentadas na Figura 11. Todas estas revisões baseiam-se em princípios que têm algo em comum com o sistema de valores do *Index*. Contudo, elas se estruturam em torno de títulos curriculares mais familiares. Apesar da ênfase em temas transversais, os títulos carregam o peso das expectativas tradicionais. Cada um se preocupa em 'encaixar' o currículo mínimo com um currículo expandido baseado em disciplinas e isto limita suas aspirações.

O que se pode conseguir propondo mudanças ao currículo?

Nem a Revisão Rose, nem a mais extensa Revisão Alexander foram implementadas pelo governo, portanto não é de se esperar que nossas sugestões sejam imediatamente nacionalizadas. O único poder que temos vem da força que nossas ideias têm de engajar outros no diálogo. Estamos encorajados por saber que o currículo que propomos está muito mais próximo que um currículo tradicional daquilo que as pessoas geralmente aprendem fora da escola e na educação além da escola. É o currículo que mais de perto reflete as vidas, a experiência e o futuro das crianças. Acreditamos tanto na necessidade de mudanças no currículo escolar como na das pessoas se livrarem da dependência do petróleo, das crenças de que podem continuar aumentando o consumo dos outros recursos esgotáveis do seu planeta, e que seu planeta pode saudavelmente absorver quantidades cada vez maiores de seu lixo. Acreditamos que estes assuntos estão relacionados. Nós continuamos otimistas.

23 Associação Histórica (na Revisão Independente do Currículo [de nível] Primário DCSF 2009)

Figura 11 Novos currículos no lugar dos velhos?

Revisão Independente (Iniciada pelo Governo) do Currículo primário (Revisão Rose)	Revisão Primária de Cambridge (Revisão Alexander)	Bacharelados Internacionais Programa dos Anos Primários [24]
Compreensão de inglês, comunicação e línguas	Língua, oralidade e alfabetização	Língua
Compreensão matemática	Matemática	Matemática
Compreensão científica e tecnológica	Ciência e Tecnologia	Ciência
Compreensão histórica, geográfica e social	Espaço e tempo	Estudos sociais
Compreensão do desenvolvimento físico, saúde e bem estar	Saúde física e emocional	Educação pessoal, social e física.
Compreensão das artes	Artes e criatividade	Artes
Educação religiosa	Fé e crença	
Cidadania	Cidadania e ética	

24 www.ibo.org/pyp/curriculum/Index.cfm

Barreiras, recursos e suporte

Os adultos e as crianças ligados a escolas já possuem, entre si, uma vasta quantidade do conhecimento detalhado de que necessitam para desenvolvê-las. Este conhecimento pode ser posto em prática com mais eficácia quando é abertamente compartilhado e acolhido como uma contribuição ao diálogo.

'Barreiras à aprendizagem e à participação', 'recursos de apoio à aprendizagem e à participação' e 'suporte à diversidade' são três ideias chave no *Index*, que podem ajudar a moldar e orientar este conhecimento compartilhado e dar atenção ao que poderia ser mais investigado para poder-se tomar decisões informadas. As questões na Figura 12 vinculam estas três noções. Quando compartilhadas por um processo participativo e associadas ao desenvolvimento de valores inclusivos, elas podem gerar ideias para revisão, planejamento e implementação mesmo sem os indicadores e questões da Parte 4 do *Index*.

Barreiras à aprendizagem e à participação

A aprendizagem e a participação ficam impedidas quando as crianças encontram 'barreiras'. Estas podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todas as crianças e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem. Também se podem encontrar barreiras fora da escola, entre famílias e comunidades, e entre eventos e políticas nacionais e internacionais. Mas talvez tenhamos de resistir à tentação de ver barreiras à aprendizagem e à participação somente nos lugares que estão fora da nossa responsabilidade, onde temos pouco poder de atuação. Embora devamos nos preocupar com todas as barreiras, nossas tentativas de remover as barreiras escolares devem focalizar aquelas sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos.

Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, no espírito de colaboração aberta, são sempre lances positivos.

Substituindo necessidades educacionais especiais

Usar a noção de 'barreiras à aprendizagem e à participação' no sentido de ajudar a resolver dificuldades educacionais pode substituir a identificação de crianças como tendo 'necessidades educacionais especiais'. A ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas rotulando-se as crianças desta maneira e em seguida intervindo individualmente tem limitações consideráveis. A visão das 'deficiências" das crianças como principal causa de suas dificuldades educacionais nos desvia das barreiras em todos os demais aspectos das ambientações e sistemas e obscurece as dificuldades experimentadas pelas crianças sem o rótulo. Isto encoraja as crianças a serem vistas pela lente da 'deficiência' em vez de como pessoas integrais que podem sofrer uma gama de pressões exclusionárias.

Figura 12 Barreiras, recursos e apoio
Que barreiras à aprendizagem e à participação surgem no âmbito da escola e de suas comunidades?
Quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação?
Como minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação?
Que recursos de apoio à aprendizagem e à participação existem?
Como mobilizar recursos adicionais de apoio à aprendizagem e à participação?
Como os recursos de apoio à aprendizagem e à participação devem ser aplicados?

As necessidades educacionais especiais tendem a ignorar representações exageradas naquelas categorizadas por gênero, classe e etnicidade. Por exemplo, na Inglaterra o número de meninos categorizados como 'portadores de necessidades educacionais especiais' é quase o dobro do das meninas.[25] Este desequilíbrio também é marcante entre os que apesar de não serem assim identificados são vistos como de relativamente pouco talento ou com dificuldades no comportamento. Estes números vêm persistindo há décadas, embora se lhes dê relativamente pouca atenção. Eles sugerem que a dificuldade educacional, barreiras à aprendizagem e à participação, pode ter algo a ver com a interação entre gêneros e as condições nas escolas e também que a redução das barreiras depende de se pensar e agir sobre gênero de outra maneira. O *Index* insta os professores nas escolas a reconsiderar a maneira como promovem os modelos de masculinidade, feminilidade e outras identidades de gênero e como respondem a eles.

Rotular crianças como 'portadoras de necessidades educacionais especiais' pode levar a expectativas menores. Quando associados com a categorização de crianças como 'dotadas e talentosas', isto pode fazer parte da criação da hierarquia de valor das crianças vistas como aprendizes 'abaixo do normal', 'normais' e 'acima do normal'. Na prática, algumas crianças são categorizadas tanto como 'portadoras de necessidades educacionais especiais' quanto como 'dotadas e talentosas'. Muitas escolas trabalham arduamente para valorizar todas as crianças igualmente apesar dos rótulos, mas elas estão trabalhando contra percepções mais generalizadas que sua categorização também ajuda a promover.

Devemos refletir bem, portanto, antes de rotular alguém como 'portador de necessidades educacionais especiais' ou 'PNE' ou seja qual for a sigla para categorias de 'anormalidade' do tipo 'DEC' (distúrbio emocional e comportamental/ às vezes com um S de Social acrescentado) ou 'TDAH' (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e a crescente popularidade de sugerir que as crianças que não se adaptam 'têm TOD' (Transtorno da Oposição Desafiadora). Reduzir a criança a uma sigla, prática comum, envolve um ato particularmente desrespeitoso.

Uma resposta estereotipada à dificuldade educacional foi dada em termos de currículos separados, 'diferenciados', individualizados e a detida atenção dos professores assistentes que pode impedir relações com outras crianças e adultos. Quando a atividade de classe exige trabalho de grupo um monitor, em geral menos qualificado que o professor, pode frequentemente encontrar-se trabalhando com as crianças agrupadas porque elas presumivelmente têm maior dificuldade. A persistência do modelo de pareamento para assistir as crianças que supostamente experimentam dificuldades, a despeito de considerável quantidade de aconselhamento para engajar em outras abordagens, é um tributo ao poder do conceito das 'necessidades educacionais especiais' de restringir o pensamento criativo sobre como se deve administrar o suporte.

O conceito de 'necessidades educacionais individuais' substituiu a noção de 'necessidades educacionais especiais' em aspectos da prática de algumas Autoridades Locais e suas escolas. Este tem a virtude de aproximar políticas e práticas para todas as crianças vulneráveis a pressões exclusionárias nas escolas. Mas ele retém o foco numa resposta individual em vez da remoção de barreiras e mobilização de recursos nas culturas, políticas e práticas de ambientação como um todo.

A noção de que as dificuldades educacionais são para se superar pela 'remoção de barreiras à aprendizagem e à participação' foi usada mais amplamente na década seguinte à apresentação do *Index* para a inclusão em 2000, em parte por sua influência. Contudo, o uso desta ideia em documentos oficiais não se fez acompanhar do correspondente desafio a maneiras anteriores de pensar, e assim as pressões para continuar usando o termo 'necessidades educacionais especiais' continuaram. A expressão é empregada em 'declarações de necessidades educacionais especiais', na identificação de aluno com dificuldades no Código de Prática das Necessidades Educacionais Especiais,[26] no uso de Planos de Educação Individual e nas informações que as escolas têm de fornecer sobre seus gastos. Embora não sejam obrigadas por lei a usar o título, as escolas são encorajadas a designar alguém como 'coordenador de necessidades educacionais especiais'.[27]

25 Office for Standards in Education, (2010) Revisão de necessidades educacionais especiais e deficiência, Londres, Ofsted.
26 Departamento de Educação e Habilidades (2001) Código de Prática para Necessidades educacionais especiais, Londres, DfES.
27 Código de Práticas das necessidades educacionais especiais 'normas para o coordenador de necessidades educacionais especiais'da Agência de Treinamento de Professores.

Os termos alternativos ‘coordenador de suporte à aprendizagem’, ‘coordenador de desenvolvimento de aprendizagem’ ou ‘coordenador de inclusão’ são preferíveis porque encorajam uma resposta mais imaginativa e flexível às barreiras à aprendizagem e à participação e como é possível reduzi-las.

Se os profissionais devem ter controle sobre a maneira como pensam as dificuldades educacionais, então eles podem usar uma linguagem de ‘necessidades educacionais especiais’ somente em atendimento a exigências oficiais e permitir o pensamento alternativo baseado nas barreiras à aprendizagem e à participação para permear as culturas, políticas e práticas de sua escola. Esta reflexão sobre como os conceitos são usados é importante para que formas ultrapassadas de pensamento não voltem a se impor. ‘A criança que experimenta barreiras à aprendizagem e à participação’ pode facilmente degenerar na ‘criança com barreiras’ como um eufemismo para ‘criança com necessidades educacionais especiais’.

Modelos social e individual de deficiência

O uso do conceito ‘barreiras à aprendizagem e à participação’ para as dificuldades que as crianças encontram, em vez do termo ‘necessidades educacionais especiais’, contrasta a visão social com a ‘médica’ ou de ‘déficit individual’ de dificuldades educacionais. Esta pode associar-se aos modelos de deficiência social e médico. Pode-se definir deficiência como uma ‘limitação de função física, intelectual ou sensorial’, de longo termo[28] embora a noção de deficiência intelectual seja problemática e possa sugerir uma base física não garantida para dificuldades na aprendizagem. Deficiências podem ser vistas como barreiras à participação para pessoas com deficiências, dor crônica ou doença. O modelo médico ou individual de deficiência vê as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiências como uma consequência direta de suas deficiências. A versão do modelo social vê a deficiência como formada a partir da experiência de pessoas com deficiências nas interações entre seus corpos e o ambiente social e físico. Frequentemente, as deficiências são criadas inteiramente dentro do ambiente na forma de atitudes e práticas discriminatórias e a não remoção dos obstáculos ao acesso e participação. Outras vezes, elas surgem da interação entre o ambiente e a pessoa com uma deficiência, dor ou doença crônica.

Deve ser relativamente pouco o que as escolas podem fazer para superar deficiências, embora a prevenção de doenças e a atenção a um ambiente seguro possam ajudar a evitá-las em algumas crianças. Contudo, as escolas podem reduzir consideravelmente as barreiras produzidas pelas atitudes e ações discriminatórias e pelas barreiras institucionais postas no caminho das crianças e adultos com deficiências. As escolas são obrigadas por lei a fazer ‘ajustes razoáveis’ para dar suporte à participação de crianças com deficiências[29]. As mudanças nas culturas da escola podem ser imensamente ajudadas pela boa acolhida a professores que também tenham deficiências.

Discriminação institucional

As barreiras que afetam a participação de determinados grupos, e surgem no caminho das instituições são estruturadas ou administradas, envolvem ‘discriminação institucional ’. O Relatório Macpherson[30] após a sindicância sobre a maneira como a polícia tratou o assassinato do adolescente negro Stephen Lawrence, focalizou a atenção sobre o ‘racismo institucional’ nas forças policiais e na educação, saúde e serviços sociais, embora evidentemente tal discriminação não esteja confinada ao setor público. O racismo institucional foi definido como serviço discriminatório ‘através de preconceito involuntário, ignorância, negligência, e estereótipo racista, que põe em desvantagem pessoas de minorias étnicas’[31] de acordo com a definição de Stokely Carmichael nos US há quarenta anos. Mas a discriminação vai além do racismo. Ela inclui as maneiras como as instituições colocam pessoas em desvantagem por causa de sua pobreza, gênero, deficiência, classe, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião,

28 Adaptado de Internacional de Pessoas com Deficiência (1982) Atas do Primeiro Congresso Mundial, Singapura: Internacional de Pessoas com Deficiências.
29 Department for Education and Skills (2006) Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings, London, DFES.
30 Macpherson, W. (1999) Stephen Lawrence inquiry (Macpherson report) Command Paper 4261, vol 1, London, Stationery Office.
31 Ibid para 6.34

crenças e idade. A discriminação institucional se torna profundamente incrustada nas culturas e influencia a maneira como as pessoas são percebidas e as respostas que recebem. A discriminação institucional é da responsabilidade de todos os membros de instituições. Assim, embora possa impedir a adesão de um membro particular à instituição e funcionar como uma pressão em suas ações, cada pessoa ainda é responsável por qualquer discriminação e consequente mágoa causada pelas práticas discriminatórias que podem irrefletidamente herdar. A discriminação institucional cria barreiras à participação e pode impedir a aprendizagem na educação. A discriminação grave pode criar uma história educacional empobrecida e qualificações reduzidas que tornam as pessoas menos capazes para conseguir trabalho. Pode levar a professores nas escolas a não serem representativos de suas comunidades locais. O desenvolvimento da inclusão pode envolver pessoas no doloroso processo de desafiar suas próprias práticas, atitudes e culturas institucionais discriminatórias.

Racismo, sexismo, generismo, classismo, homofobia, transfobia, deficientismo, etarismo e discriminação com relação a religião e crença, compartilham uma raiz comum na intolerância à diferença e no uso de poder para criar e perpetuar desigualdades. Porque as pessoas estão frequentemente mais familiarizadas com a discussão do racismo ou sexismo do que com a do deficientismo, elas podem estar menos conscientes do envolvimento de pessoas e instituições na criação de deficiência. A aceitação geral e cega, no âmbito da escola, da exclusão de crianças por apresentarem uma deficiência ou serem classificadas como 'tendo dificuldades de aprendizagem' resulta em discriminação institucional.

A intolerância à diferença está ligada ao 'monoculturalismo' pelo qual as instituições, ou grupos de pessoas, definem um modo particular de vida e as identidades que suporta como o único modo aceitável de ser. Quando as pessoas não se sentem aceitas dentro de instituições monoculturais, elas podem experimentar esta rejeição como racismo, deficientismo, sexismo etc. Nas primeiras décadas do século XXI, vozes de políticos europeus, mas também de diversas pessoas e organizações igualmente envolvidas com a redução da desigualdade, levantaram-se contra o 'multiculturalismo'. [32], [33] Sugeriu-se que o multiculturalismo falhara como forma de aproximar pessoas de etnias diferentes. Mas ao rejeitar a forma particular do multiculturalismo, estavam promovendo deliberada ou inadvertidamente a continuação do monoculturalismo e a discriminação institucional que ele engendra.

O *Index* ajuda o desenvolvimento de escolas complexas, multiculturais abertas sustentadas pelo desenvolvimento de políticas antidiscriminatórias. A natureza destas políticas pode ir além, mas é informada por instrumentos do governo tais como a Lei da Igualdade 2010. Todas estas exigências podem estar estabelecidas no contexto da escola determinadamente responsiva à diversidade valorizada de todos os seus membros. As políticas antidiscriminatórias seriam então ativadas porque promovem os valores compartilhados no âmbito da escola, e não apenas para cumprir a legislação.

Recursos para o apoio à aprendizagem e à participação

Reduzir barreiras à aprendizagem e à participação envolve mobilizar recursos. Quando os valores são deixados claros e compartilhados pelas comunidades da escola, isto se torna um grande recurso para ela. Cria uma direção comum para o desenvolvimento, molda decisões e ajuda a resolver conflitos. Os valores inclusivos se tornam constantes incitadores do aumento da participação na aprendizagem e na vida mais ampla da escola. Da mesma forma, a aproximação de intervenções com base em princípios na escola, envolvendo programas com uma variedade de títulos dentro de uma abordagem singular ao desenvolvimento, torna-se um recurso por sua grande clareza e coerência. Recursos, assim como as barreiras, também podem encontrar-se em todos os aspectos da escola; em suas culturas, políticas, e práticas; nos prédios, equipamento da sala de aula, livros, computadores; em seus professores docentes e não-docentes, crianças e jovens, pais/responsáveis, comunidades e gestores.

Há sempre mais recursos de apoio à aprendizagem e à participação do que são realmente utilizados em qualquer ambientação. Existe uma riqueza de conhecimento na escola sobre o que impede a aprendizagem e a participação das crianças. Um dos principais propósitos do *Index* é ajudar escolas a explorar este conhecimento para informar seu desenvolvimento. A ideia de que a diversidade pode ser um recurso para a aprendizagem permeia os indicadores envolvendo a colaboração entre todas as crianças e adultos. Os recursos nas crianças, em sua capacidade de dirigir sua

32 Alibhai-Brown. Y (2000) Depois do multiculturalismo, Londres, Foreign Policy Centre.

33 Phillips. T (2004) Guardian, May 28th, 2004

própria aprendizagem e de brincar e apoiar a brincadeira umas das outras, a aprendizagem e participação podem ser particularmente subutilizadas, como pode o potencial dos professores para dar suporte ao desenvolvimento uns dos outros.

As propostas para um currículo reestruturado com base em princípios inclusivos ligam local e globalmente cada área do currículo, e isto leva as escolas a explorar os recursos locais para suporte ao currículo. Uma vez que o novo currículo se relaciona intimamente com a vida das crianças e a vida de pessoas de suas comunidades, fica claro como o ambiente humano e físico local se torna um recurso para o currículo. As fronteiras da sala de aula absorvem a localidade e além dela o mundo.

Apoio à diversidade

Quando se pensa que as dificuldades educacionais surgem das 'necessidades educacionais especiais' das crianças e jovens, pode parecer natural pensar em suporte como reforço de pessoal para se trabalhar com crianças individualmente e superar *seus* problemas. Adotamos uma noção muito mais ampla de 'suporte' como *todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de responder à diversidade das crianças e jovens de modo que sejam igualmente valorizados*. Assim, os esforços para descobrir e reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação, e a mobilização de recursos, são atividades de suporte.

Uma vez que, em nossa definição, o desenvolvimento inclusivo de ensino e aprendizagem são atividades de suporte, o suporte envolve todos os professores, as crianças e suas famílias. Se as atividades de aprendizagem forem destinadas a dar suporte à participação de todas as crianças, a necessidade de suporte individual diminui. O suporte é provido quando os professores planejam aulas com todas as crianças em mente, reconhecem seus diferentes pontos de partida, interesses, experiência e abordagens à aprendizagem. Ele é administrado quando as crianças ajudam umas às outras. Há uma equivalência entre sentar com a criança que peleja para compreender a terminologia da lição sobre biodiversidade, e revisar a atividade de modo a deixá-la enraizada na experiência comum das crianças, estender a aprendizagem de todos e a linguagem poder ser bem compreendida por todos. O suporte individual às crianças deve sempre ser dado com a intenção de encorajar maior independência: aumentar a capacidade de aprender da criança e a capacidade de adultos e crianças de incluir estas nas atividades de aprendizagem.

Os materiais de revisão

Desenvolver a escola pela exploração de um sistema de valores, ou através da identificação de barreiras, recursos e oportunidades para suporte, é algo que pode ser feito mais ou menos sistematicamente. Pode envolver indivíduos, grupos ou escolas inteiras. As dimensões, seções, indicadores, questões e questionários do *Index* fornecem ainda uma estrutura que pode contribuir ao diálogo extensivo sobre o que adultos e crianças querem fazer em seguida no desenvolvimento de sua escola. Eles também podem ser usados sistematicamente para revisar a ambientação, servir-se de um plano inclusivo de desenvolvimento e implementá-lo. Se você ainda não fez isso, considere consultar a lista de indicadores na Parte 1 e os indicadores com questões na Parte 4, observando como se estruturam, e como servem de títulos para questões que lhes conferem significado.

Dimensões e seções

A revisão da ambientação usando os materiais do *Index* explora possibilidades para desenvolvimento ao longo de três dimensões interconectadas: **Criando culturas inclusivas**, **produzindo políticas inclusivas** e **desenvolvendo práticas inclusivas**. A Figura 13 repete o triângulo da supervisão que ilustra a maneira como as dimensões se conectam e a Figura 14, verso dá um resumo do conteúdo de cada uma.

A experiência com o *Index* em muitas escolas de muitos países confirma que estas dimensões são amplamente vistas como tendo significado para estruturar o desenvolvimento da escola. Elas podem ser vistas como parte da teoria do desenvolvimento da escola. Embora cada uma represente uma área importante de foco para o desenvolvimento, elas se sobrepõem. Somente a partir das evidências da prática podemos detectar a influência de culturas e políticas. Os valores são compreendidos pela observação de ações, assim como a compreensão da natureza das políticas depende da observação de tentativas de influenciar a prática. Colocar a palavra 'política' na capa do documento não o torna uma política em nenhum sentido importante, a menos que represente a clara intenção de regular a prática. Sem uma estratégia de implementação, a dita política documental se torna retórica, usada talvez somente para impressionar inspetores e visitantes.

Figura 13 O *Index para inclusão*

Dimensões para o desenvolvimento da escola

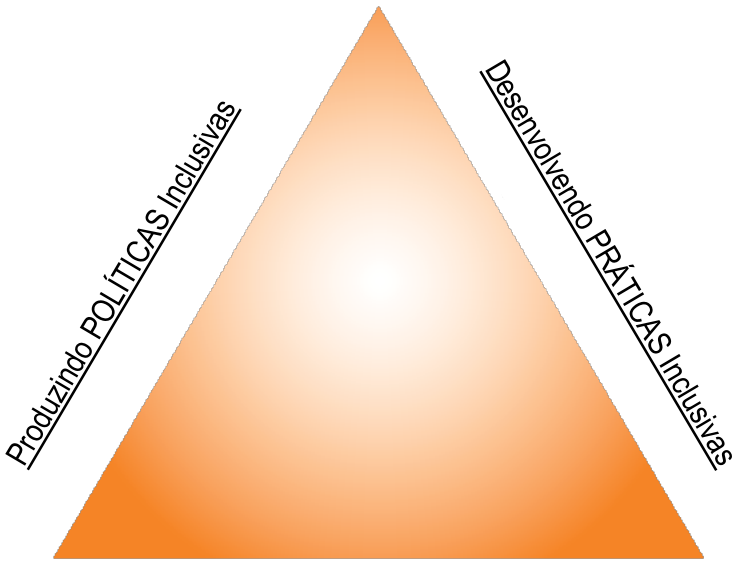


Figura 14 As Dimensões do *Index*

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

Esta dimensão refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola.

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo.

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhadas na seção 'Construindo currículos para todos' (ver páginas 121-158). Esta liga a aprendizagem à experiência, local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças.

A importância das culturas

Colocamos as culturas na base do triângulo e sua significância é destacada. Quando as políticas e práticas fizerem a diferença para as culturas da escola, provavelmente serão sustentadas. Mas a permanência relativa das culturas torna o desenvolvimento de comunidades, instituições e sistemas tanto possíveis, quanto difíceis. É através das culturas que a mudança encontra não só apoio, mas também resistência.

As culturas são modos relativamente permanentes de vida que criam comunidades de pessoas, e são construídos por elas. As culturas são estabelecidas e expressas através da linguagem e dos valores, em histórias, conhecimento, habilidades, crenças, textos, arte, artefatos, regras formais e informais, rituais, sistemas e instituições compartilhados. As culturas podem outorgar, reforçar ou contestar diferenças de poder. Elas estabelecem um senso coletivo de como as coisas são e devem ser feitas. Elas contribuem para a formação de identidades, de forma que as pessoas veem a si mesmas como refletidas nas atividades do grupo, e afirmadas por meio delas. Uma identificação com as atividades do grupo oferece um motivo para mostrar os modos da comunidade aos recém chegados. Na condição de identidades, as culturas são formadas de múltiplas influências interagindo e portanto são complexas. Elas refletem as influências diferentes bem como as semelhantes atuando sobre pessoas e assim geralmente envolvem redes de subculturas superpostas. Usamos culturas para refletir esta pluralidade. Geralmente evitamos a palavra etos ou clima institucional que pode refletir a visão limitada da escola, uma imagem transmitida pelos administradores da instituição em vez da reflexão da experiência compartilhada por todos.

As culturas envolvem regras explícitas ou implícitas para identificar e responder a visitantes e estranhos. As culturas inclusivas encorajam o reconhecimento de que uma variedade de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, que a comunicação entre eles é enriquecedora e exige que se deixe de lado a diferença de poder. Onde a flexibilidade e a variação nas atividades é

banida, qualquer mudança pode ser experimentada como uma perda de identidade pelos membros da comunidade e resistida. Culturas inclusivas entrelaçadas através dos valores compartilhados acolhem novos membros e, portanto, sempre envolvem preparo para mudança.

Cada dimensão é dividida em duas seções, conforme ilustrado na Estrutura de Planejamento, Figura 15, verso e na página 175. A Estrutura pode prover uma visão geral do plano de desenvolvimento da escola. As escolas podem considerar o que planejam mudar a cada seção para desenvolvê-la como um todo.

Indicadores e questões

Os indicadores e questões na Parte 4 do *Index* compõem o principal de suas páginas e representam nossa contribuição para responder à questão: 'o que os valores inclusivos implicam para as atividades de todos os aspectos das escolas?' Os indicadores são aspirações sugeridas para desenvolvimento. Cada seção contém até 14 indicadores. Eles podem ser usados na revisão dos arranjos existentes para estabelecer prioridades de desenvolvimento. Eles são títulos destinados a designar um importante objetivo possível para a escola comprometida com desenvolver-se inclusivamente. Às vezes a importância de uma questão como etnicidade, ou deficiência, é refletida por disseminar-se através dos indicadores como um todo, em vez de ganhar um indicador próprio. A preocupação com questões de gênero tanto tem seu próprio indicador como também são levantadas em muitos outros lugares. A permeação de assuntos através das questões limita até que ponto as prioridades para desenvolvimento podem ser determinadas pela focalização nos indicadores.

As questões definem o significado dos indicadores. Eles desafiam a pensar sobre um indicador particular e se servem do conhecimento existente na escola. Elas aguçam uma investigação da situação atual na escola, dão novas ideias para atividades de desenvolvimento e servem como critério para a avaliação do progresso. Frequentemente, é quando as pessoas começam a se engajar com o detalhe das questões que elas percebem o poder prático do *Index*. Algumas escolas usando o *Index* começam com diálogos sobre bem poucas questões escolhidas por um grupo de colegas que trabalham juntos. Os indicadores e questões podem ser usados para iniciar diálogos sobre valores e a conexão entre valores e ações.

Ao final de cada grupo de questões há um convite a acrescentar outras questões. Desta maneira, os adultos e as crianças em toda a escola podem fazer sua própria versão do *Index* adaptando e mudando as questões existentes e acrescentando suas próprias.

Alguns indicadores e questões referem-se a matérias para as quais as escolas compartilham a responsabilidade com as autoridades locais, como o acesso aos prédios da escola, declarações de 'necessidades educacionais especiais' e políticas de admissão. Esperamos que as escolas e as autoridades locais trabalhem construtivamente juntas para produzir planos de construção, procedimentos para desenvolver declarações, e políticas de admissão, que encorajem a participação na escola regular de todos os alunos da localidade de uma escola.

Em algumas escolas, os professores e gestores podem concluir que não desejam se engajar com indicadores particulares agora, ou que estes não apontam para a direção que eles desejam tomar. Espera-se que as escolas respondam de maneira diferente e ajustem os materiais a suas próprias exigências. Contudo, a adaptação deve encontrar resistência se for proposta porque um indicador ou questão coloca um desafio desconfortável.

Em outras escolas, os indicadores e questões podem não se aplicar por conta do caráter da escola. As escolas não-coeducacionais e muitas escolas de denominação religiosa não partem para a inclusão de todos os alunos de sua localidade. Contudo, os professores nestas escolas frequentemente desejam planejar para seu desenvolvimento inclusivo e podem querer adaptar os indicadores e questões para se adequarem a seus propósitos. Eles estão sujeitos às mesmas exigências para a mudança inclusiva, por exemplo no Currículo Nacional, ou na legislação que trata de deficiência, etnicidade e igualdade de gênero, como outras escolas. Quando o *Index* foi publicado pela primeira vez, não se previa que ele fosse servir para incitar o desenvolvimento de escolas especiais. O *Index* é claro ao encorajar escolas a incluir todas as crianças de sua localidade. Contudo, várias escolas especiais usaram-no para remover restrições à participação de crianças e professores em suas escolas.

Figura 15 **Estrutura de Planejamento**

Criando culturas inclusivas	
Edificando a comunidade	Estabelecendo valores inclusivos
Produzindo políticas inclusivas	
Desenvolvendo a escola para todos	Coordenando o apoio
Desenvolvendo práticas inclusivas	
Construindo currículos para todos	Orquestrando a aprendizagem

Questionários

Há quatro questionários na Parte 5 do *Index*, que podem ser usados para estimular o diálogo e as expressões iniciais das prioridades para desenvolvimento das crianças, pais/responsáveis, gestores e professores. O primeiro baseia-se nos indicadores e é para qualquer pessoa envolvida na escola. Eles devem ser usadas com referência a questões, de modo que se possa explorar o significado de qualquer indicador particular. Os outros três são para os pais e as crianças. Eles, como os indicadores e questões, foram construídos a partir da reflexão sobre as implicações da estrutura de valores do *Index* para a natureza das escolas. Ao realizar essa tarefa, os questionários rapidamente se tornaram extensos demais, e tivemos que reduzi-los. Fomos encorajados pela maneira como a estrutura de valores se traduziu nestas declarações práticas. As escolas podem querer encurtá-las ainda mais ou adaptá-las para seus próprios propósitos.

Engajando-se com os materiais

O uso dos questionários ainda é discutido na parte seguinte do *Index*, que descreve uma forma como ele pode ser usado em processos participativos. Sublinhamos que não existe um modo certo de usar os materiais. O desenvolvimento inclusivo de escolas pode ser ativado por: engajamento com valores; ver a importância da integração de iniciativas coincidentes; questionar a natureza dos currículos planejados e experimentados; usar os conceitos de 'barreiras à aprendizagem e à participação', 'recursos de apoio à aprendizagem e à participação' e 'suporte' para mudar a maneira como as dificuldades educacionais são consideradas; servindo-se do papel das culturas no apoio e resistência à mudança. Todas estas atividades podem ser realizadas separadamente. Mas foram as questões que incitaram o desenvolvimento dos indicadores e questões do *Index*. Assim, elas são aproximadas ao empregar os materiais de revisões para permitir uma exploração detalhada do que está se passando na escola e o que se precisa mudar para promover o desenvolvimento inclusivo.

3 Usando o *Index* para agir

Usando o *Index* para agir

Se você, a esta altura, leu e pensou sobre inclusão e refletiu sobre que ação pode empreender, então você já se envolveu com o desenvolvimento inclusivo. A contribuição do *Index* para o desenvolvimento da escola, ou qualquer outra ambientação, começa pelo primeiro engajamento com os materiais. Na Parte 3 do *Index* sugerimos algumas formas como você pode trabalhar com eles. Reconhecemos que o modo como você usa os materiais dependerá de seu tempo e de sua posição para influenciar os outros e que você pode descobrir sua própria melhor forma de trabalhar em seu contexto.

Nesta Parte, reforçamos a ideia de que usar os indicadores e questões pode ajudar a colocar os valores inclusivos em ação, reduzir barreiras, mobilizar recursos e integrar iniciativas. Descrevemos uma forma possível de se dar apoio à inclusão nas escolas através das fases e conjuntos sobrepostos de tarefas com elas. Todos os usuários do *Index* podem completar algumas destas tarefas. Vemos um encorajamento para engajar nos diálogos sobre valores como um fio que perpassa todas as fases.

Conservamos a meta de que os adultos e as crianças nas escolas que usam o *Index* devem adotar o compromisso compartilhado de colocar os valores inclusivos em ação, através de um plano inclusivo de desenvolvimento da escola e processos colaborativos para implementá-lo. Descrevemos como os materiais do *Index* podem ser usados para alcançar que objetivo enquanto o planejamento permanece flexível e oportunista. Quando os usos do *Index* são mais fragmentários, enfocando um aspecto da escola ou mesmo o trabalho de um só professor, isto pode contribuir para diálogos que no final vão conduzir à inclusão mais ampla e profundamente disseminada pela instituição. Mas seja como for que se utilize o *Index*, a meta deve ser o desenvolvimento inclusivo permanente, e não a mera realização do projeto com uso dos nossos materiais.

Caminhos para a inclusão 51
Fase 1: Iniciando 54
Fase 2: Descobrindo juntos 62
Fase 3: Produzindo um plano 67
Fase 4: Agindo 68
Fase 5: Revendo o desenvolvimento 71

Caminhos para a inclusão

Na Parte 2 discutimos diversas maneiras de abordar o desenvolvimento inclusivo que pode ser reunida em uma 'abordagem singular' pelo uso do *Index*. Os indicadores e questões do *Index* derivaram do trabalho detalhado de respostas às três questões relacionadas:

- Quais são as implicações dos valores inclusivos para a ação em todos os aspectos da escola?
- Como podemos aproximar as abordagens com base em princípios ao desenvolvimento da educação?
- Como podemos remover as barreiras à aprendizagem e à participação e mobilizar recursos de apoio à aprendizagem e à participação de todos?

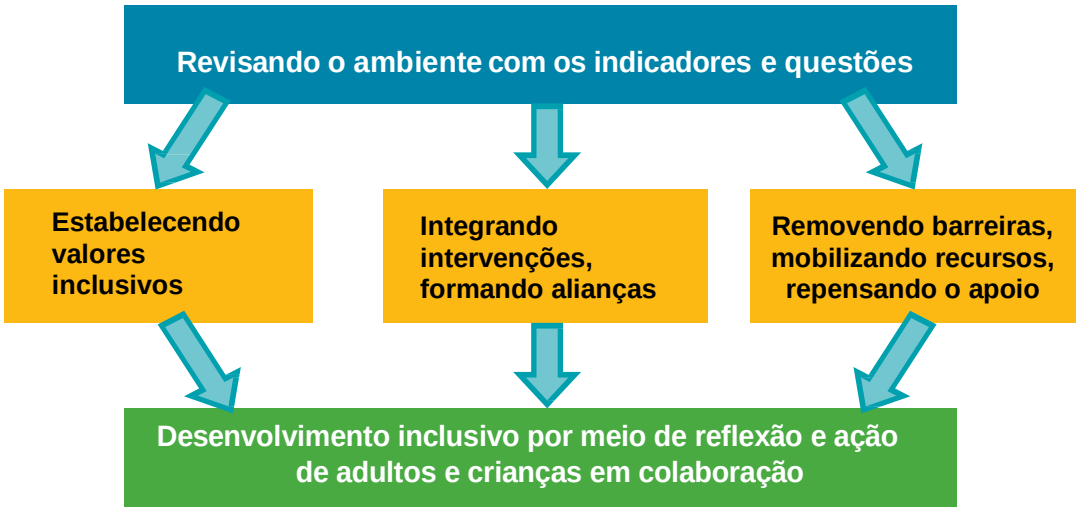
Uma vez que foram construídos a partir destas questões, os indicadores e as questões do *Index* promovem o desenvolvimento inclusivo nestas três maneiras conforme resumido na Figura 16. O diagrama mostra como o desenvolvimento inclusivo pode começar a partir de uma preocupação com a colocação dos valores em ação, um desejo de formar alianças entre abordagens ao desenvolvimento baseadas em princípios e uma preocupação com minimizar barreiras e mobilizar recursos; quando acrescentamos o engajamento com os indicadores e questões do *Index*, as três abordagens recebem suporte adicional.

Esperamos que os indicadores e a massa de questões que a eles associamos ofereça novo e duradouro suporte à participação de adultos e crianças na educação, encorajando o engajamento crítico e incitando as pessoas a considerar as questões que não nos ocorreram. Assim, consultar a lista dos indicadores nas páginas 14-15, ou os questionários dos indicadores nas páginas 176-177, e a seguir começar a ligar os indicadores a questões levará você diretamente ao coração do *Index*. O aconselhamento do coordenador de ensaios do manuscrito da presente edição do *Index* a um diretor que não conseguiu comparecer à primeira reunião da área de coordenação reiterou este ponto (ver relato 1, verso).

Incluímos, nesta Parte 3, diversos relatos da experiência de outros que usaram o *Index*. Como tudo o mais neste livro, eles estão lá para estimular ideias, não por representarem prática perfeita.

O processo do *Index* pode ser representado como um ciclo do desenvolvimento da escola como mostra a Figura, embora isto possa fazer o desenvolvimento parecer mais sistemático do que geralmente é em qualquer escola real. Na prática as Fases se sobrepõem e não representam períodos de tempo inteiramente distintos. Nas escolas desenvolvem-se continuamente,

Figura 16 Apoiando o desenvolvimento da inclusão com o *Index para a inclusão*



atividades sob cada Fase podem estar acontecendo simultaneamente. A Fase 1 trata de um grupo de planejamento aprendendo como trabalhar com o *Index*. Este pode ou não conseguir imediatamente a tarefa de integrar seu trabalho no plano de desenvolvimento normal do ciclo de estudo da escola, mas pode ser importante para eles desenvolverem a estratégia para fazê-lo, se quiserem que seus esforços de desenvolvimento sejam permanentes

Decompusemos ainda cada Fase num conjunto de tarefas como mostra a Figura 18 e elaboramos estas no restante desta parte do *Index*.

Relato do *Index* 1 **Carta a um diretor**

Se você não ler mais nada, as páginas 176-177 (questionário dos indicadores) merecem fotocópia e colocação num quadro. Digo isto porque, de fato, estas duas páginas cobrem tudo o que há no *Index*. Se eu fosse diretor, consultaria estas páginas com relação ao desenvolvimento completo de qualquer tema da escola. O *Index* divide-se em 3 dimensões (culturas, políticas e práticas) e na minha opinião, a maioria das coisas estão cobertas por elas. Se você olhar na última seção (Orquestrando a aprendizagem) da terceira linha para baixo está escrito "As crianças são encorajadas a serem pensadoras críticas seguras" Agora vá para a página 161 e você encontrará um desmembramento de questões relacionadas ao que isto pode parecer. Estas questões podem ser usadas para grupos com foco em professores, autorrevisão, ou mesmo monitoramento da Equipe de Administração Sênior. E este é justamente um dos títulos! A estrutura é a mesma para todos os títulos naquelas páginas. Procure então no livro as questões relacionadas ao título. A essência do *Index* é que você pode usar algumas destas questões, então novamente se eu fosse diretor, escolheria umas 5 a 8 delas e as construiria em meus procedimentos de inspeção ou monitoramento. Por isto é que eu teria as páginas 176-177 à mão, para saber o que há ali. A página 9 e a página 13 são úteis para fotocopiar como um primeiro resumo do que o *Index* realmente é e oferece. Outros colegas no projeto disseram que usaram estas páginas para distribuir aos gestores como um incitamento inicial.

Conselheiro Sênior
Conselho do Condado de Norfolk

Figura 17 **Um processo do *Index* /um ciclo de plano de desenvolvimento**

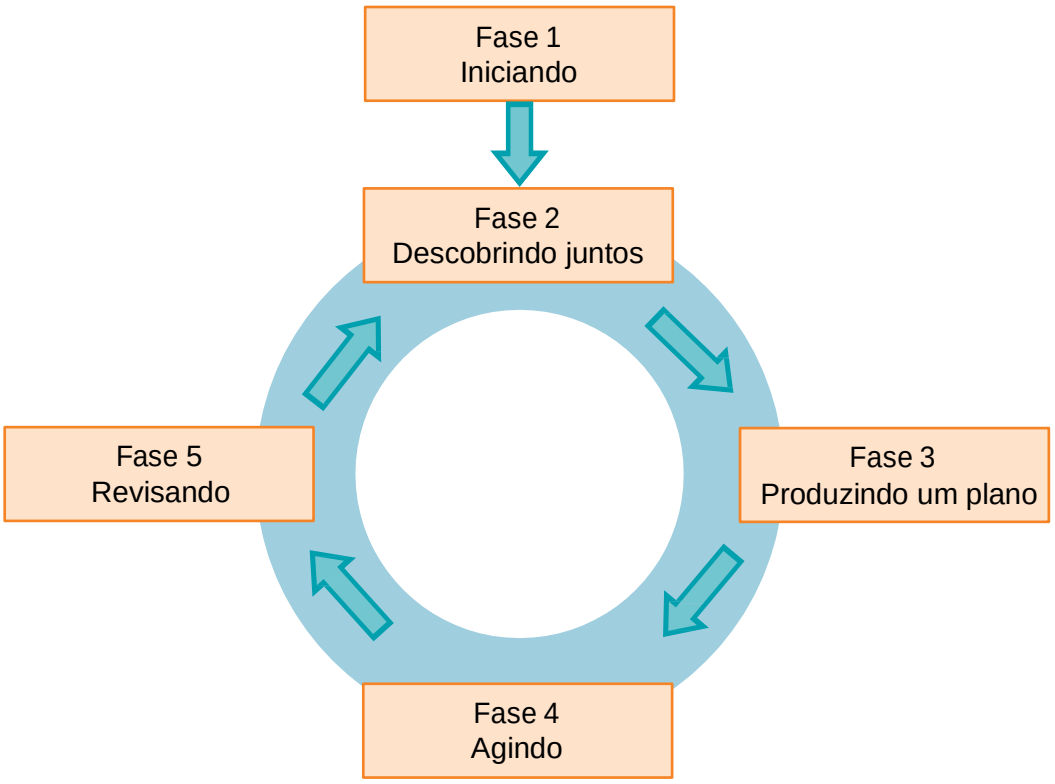


Figura 18 **Fases para o desenvolvimento do *Index***

Fase 1: Iniciando

- Comece onde e como puder
- Constitua seu grupo de planejamento
- Encontre apoio
- Trabalhe inclusivamente
- Insira-se na situação
- Mantenha um registro
- Use os indicadores e questões
- Participe dos diálogos sobre valores
- Desenvolva uma linguagem comum: inclusão, barreiras, recursos e suporte à diversidade
- Revise a mudança e o desenvolvimento na escola
- Considere a integração de intervenções
- Explore a Estrutura de Planejamento
- Aborde as barreiras ao uso do *Index*

Fase 2: Descobrindo juntos

- Desperte consciências
- Explore as ideias de profissionais e gestores
- Explore as ideias das crianças
- Explore as ideias de pais/responsáveis e membros de comunidades locais
- Negocie prioridades para o desenvolvimento
- Integre consultas na vida diária

Fase 3: Produzindo um plano

- Reveja as prioridades
- Coloque prioridades no plano de desenvolvimento

Fase 4: Agindo

- Coloque as prioridades em ação
- Mantenha o desenvolvimento

Fase 5: Revisando o desenvolvimento

- Revise e comemore progressos
- Reflita sobre o trabalho com o *Index*
- Considere os próximos passos

Fase 1: Iniciando

Comece onde e como puder

Milhares de pessoas usaram edições anteriores do *Index*, portanto sabemos como o uso que dele se faz é variado. Como qualquer outro livro, é usado como fonte de ideias, ao preparar tarefas para os alunos, para ensinar alunos e trabalhar com pessoas nos diversos ambientes da comunidade.

Nesta parte do *Index* discutimos como ele pode contribuir para o desenvolvimento da escola. Ela pode não ser necessariamente iniciada pelos professores. Pode vir dos pais/responsáveis, gestores ou do conselho escolar das crianças ou jovens. O relato 2 é o relatório do primeiro encontro do professor que trabalha como coordenador de inclusão, nomeado por sua escola para trabalhar com o manuscrito desta edição do *Index*. Anteriormente podíamos ver o grupo discutido no relatório como tendo limitações quanto ao modo de começar a trabalhar com o *Index*. Descobrimos que ele é ideal por servir para dar a partida. É um passo bem sucedido rumo à inclusão. Um encontro, em que ocorre algum diálogo, é uma realização e pode deixar uma impressão permanente.

Constitua seu grupo de planejamento

Contudo, como o relatório do professor sugere, é objetivo do trabalho com o *Index* que a abordagem única, inclusiva, ao desenvolvimento da escola seja posta em prática. Futuros encontros do grupo podem trabalhar a estratégia para conseguir isto. Criar um grupo para trabalhar na escola que cuide paralelamente da revisão comum e das atividades de desenvolvimento significa sobrecarga ao trabalho geral dos profissionais. Suscita preocupações com a coerência das atividades da escola e a sustentabilidade de quaisquer mudanças que se façam.

Às vezes o trabalho com o *Index* é iniciado pelos membros da equipe existente de um plano de desenvolvimento da escola. Como quer que inicie, pode haver necessidade de aumentar a adesão ao grupo para representar professores docentes e não-docentes, pais, crianças, jovens e gestores. É importante que um grupo reflita a composição de gênero e étnica da escola. Novas pessoas podem ser aliciadas à medida que o trabalho progride. Na grande escola secundária cada departamento pode ter seu próprio grupo de planejamento, vinculado a um grupo central.

Os materiais do *Index* têm de ficar acessíveis a todos os membros do grupo. As escolas são encorajadas a fotocopiar quaisquer dos materiais para uso da escola.

Encontre apoio

As escolas comumente acham útil ter o suporte de alguém com experiência de apresentar o *Index*. Frequentemente o *Index* começa a ser usado através de negociação com tal pessoa. Um apoiador de fora da escola pode ajudar a julgar a melhor maneira de movimentar as coisas e engajar professores e outros no processo. Ele ou ela pode ajudar a facilitar o acesso aos materiais, para abrandar os receios de quando se assume tarefas novas e grandes. É importante, contudo, que um apoiador de fora do *Index* encoraje professores, crianças e pais/responsáveis a possuir o trabalho, aumentando o senso de que eles detêm algum controle sobre o desenvolvimento da escola.

Alguns também acharam útil incluir um 'amigo crítico' em seu grupo de planejamento. Este pode também ser pessoa de fora da escola que a conheça bem e seja apoiador mas desafiador. Pode ser alguém capaz de ajudar com as investigações detalhadas da escola e a coleta e análise de opiniões de profissionais, gestores, pais/responsáveis e das crianças. As pessoas a quem foi solicitado desempenhar o papel de amigo crítico podem ser inclusive profissionais de outras escolas, conselheiros educacionais, gestores, psicólogos educacionais e acadêmicos. A escola primária e secundária escolhe usar a oportunidade do *Index* para estabelecer elos mais estreitados entre si ao ter o coordenador de desenvolvimento da aprendizagem em cada escola como um amigo crítico de outra.

Contudo, qualquer pessoa de fora da escola terá de comprometer-se a acompanhar o processo por um período considerável, e é mais conveniente que os membros do grupo de planejamento se tornem amigos críticos uns dos outros do que aceitar como

Relato do *Index* 2 Aproveitando uma oportunidade de começar na Escola Winterburn de Ensino Médio

Eu tive um primeiro encontro fascinante. Fui oportunista quanto a quem convidar. Meu gerente de linha estava lá, representando uma Equipe de Administração Sênior. Eu tinha uma criança tutelada que prometera dar suporte. Eu tinha uma menina asiática no registro 'dotada e talentosa' e o pai de meninos atletas, um gestor envolvido com colocações de emprego e o gestor de proteção à criança que faz parte de nossa equipe administrativa. Convidei também os profissionais que estavam livres no momento.

Eu queria tudo bem informal, então comprei refrigerantes – é impressionante o que se pode fazer com um pacote de biscoitos de festa e um saco de uvas. Fiz uma introdução simples e usei a ideia de lançar o projeto em nossa área onde, em grupos de três, as pessoas contam umas às outras duas verdades e uma mentira sobre si mesmas para quebrar o gelo, só para fazer todos falarem. Fiz com que eles compartilhassem suas ideias sobre inclusão – e houve um consenso de que significava 'envolver todos'.

Quando discutimos as barreiras, as crianças disseram que era injusto que os alunos formandos pudessem se comportar de modo não tolerado para as outras turmas da escola e os pais e professores concordaram. Era também notável que os professores, pais e alunos todos tinham as mesmas preocupações sobre comunicação. Se a criança fosse posta fora da sala de aula poderia levar até uma semana para a carta ser enviada aos pais. A escola tinha passado para um sistema de quase não usar mais papel e presumia que os pais tinham acesso a Internet, embora vários não tivessem computador em casa. Embora houvesse telas disponíveis na escola, eles não sabiam usá-las. Mesmo nas tardes de pais nada era passado para eles sobre seus filhos – esperava-se que eles vissem on-line em casa. A questão de fumar foi levantada. Alguns funcionários da lanchonete iam fumar no mesmo no lugar que os formandos.

Houve pontos positivos bem como negativos; para assuntos de necessidades educacionais especiais chegou-se ao consenso de que a comunicação era boa, e os conselhos de alunos de casa e o conselho da escola estavam indo bem. Havia muitos bons recursos na escola embora estes se achassem sob pressão à medida que ela se expandia por ser popular.

Combinamos dois encontros por período para dar continuidade às coisas. Eles perceberam que aquilo era só o começo e trabalhar com o *Index* envolveria mudanças mais profundas após um engajamento mais detalhado com os materiais. Mostrei-o à pessoa responsável pelo relatório de auto avaliação da escola, que achou-o uma ferramenta de auto avaliação realmente boa. Isto nos dava uma oportunidade de nos afastarmos da forma hierárquica como o plano de desenvolvimento da escola fora produzido. Este era o outro lado da moeda. Não teríamos feito isto sem o suporte do *Index*. Poderíamos – e deveríamos – ter feito sem o *Index*, mas foi ele que nos deu uma razão para trabalhar desta maneira e eu estou gostando.

Coordenador de Inclusão
Escola de Ensino Médio Winterburn

amigo crítico alguém que não pode se comprometer com uma série de encontros por mais ou menos um ano. Todos os membros do grupo podem estar dispostos a desafiar gentilmente seus colegas a produzir provas para suas opiniões e conclusões sobre a escola.

Trabalhe inclusivamente

Tornar-se amigos críticos uns dos outros, passando da discussão ao diálogo, é um processo inclusivo. O grupo de planejamento tem de ser um modelo de prática inclusiva na escola, operando de modo colaborativo, assegurando que todos sejam bem ouvidos, independentemente de gênero, antecedentes ou status, e que ninguém domine a interação.

Os membros do grupo precisarão sentir que podem confiar uns nos outros e que é possível falar livremente e em confiança. Cada membro do grupo precisa oferecer suas opiniões de maneira que convide ao diálogo. Diferenças de visão devem ser acolhidas como um recurso para fazer o grupo avançar em seu pensamento.

Coloquem-se nas situações

Pode ser tentador pensar em inclusão e exclusão como relacionadas ao que acontece em determinados lugares ou algo que afeta determinadas pessoas. Pensamos em inclusão e exclusão como tão relacionada aos adultos quanto às crianças; tão relacionada a nós mesmos quanto às outras pessoas;

e tão relacionada a nossas atividades domésticas quanto às de trabalho. Assim, para promover a inclusão e reduzir a exclusão temos que explorar nossos próprios valores e crenças, nossos preconceitos, nossas experiências de barreiras à aprendizagem e à participação, de exclusão. Os membros do grupo podem sentir-se mais livres para reconhecer e explorar seus próprios preconceitos e a maneira como influenciam a ação, à medida que a confiança no grupo vai se desenvolvendo.

Atividade 1: Identificando-se com inclusão e exclusão

Os membros do grupo podem compartilhar tanto as ocasiões em que se sentiram valorizados quanto as em que se sentiram desvalorizados ou excluídos, e os efeitos que isto provocou em suas emoções, comportamento e realizações.

Mantenha registro

O registro será de imensa valia na hora de refletir sobre qualquer progresso feito nos últimos três, seis meses ou no ano anterior. Ele pode ajudar a conservar na mente a ideia de juntar provas do progresso para apresentar aos outros. Pode conter reflexões, questões, fotografias bem como relatos de encontros ou outras intervenções. À medida que o trabalho progride, várias pessoas podem contribuir para um registro geral. Isto pode se tornar particularmente importante para documentar as providências tomadas para desenvolver a escola. Esta documentação pode incluir descrições, fotografias e filmes de práticas bem como o trabalho dos professores e das crianças. Isto pode contribuir para a ação dando uma base para a reflexão compartilhada[34]. O trabalho com o *Index* na escola pode ser reforçado quando os profissionais licenciandos ou em outros cursos usarem o trabalho para completar dissertações e tarefas que compartilham com colegas.

Use os indicadores e as questões

Ao iniciar num primeiro encontro pode ser bom ir logo ao coração do *Index* e apresentar os indicadores e questões. O Relato 3 conta como um diretor assistente apresentou o *Index* a profissionais céticos numa grande escola secundária, enquanto o Relato 4 conta como as visões de inclusão dos profissionais mudaram rapidamente à medida que eles se engajavam com os indicadores ao comentar suas respostas a um questionário de indicador do *Index*.

Relato do *Index* 3 — Encarando a realidade

Na Escola St Simon's, o diretor assistente apresentou o *Index* aos profissionais após uma sessão inicial de treinamento da autoridade local. Formou-se um grupo de coordenação que incluía o diretor, o diretor assistente, um professor, o assistente que dava fisioterapia e outro suporte às crianças, o intérprete para os surdos, um supervisor de recreio, que também era pai de aluno, e o zelador que também era gestor. Um colega da autoridade de educação local fez as vezes do amigo crítico. A escola tinha entrado numa pequena discussão aberta sobre inclusão, que as crianças antes classificadas como tendo 'necessidades educacionais especiais' deviam ser educadas nas salas de aula normais. O diretor assistente relatou na apresentação do *Index*:

Na primeira reunião eu expliquei… todo o processo… Fizemos um rápido exercício [com indicadores]... Mas depois nós repassamos as questões e conversamos sobre elas. Quando começamos, dizíamos que certamente éramos inclusivos, nunca descartávamos ninguém, e podíamos pensar em várias coisas que fazíamos. Mas quando começamos a olhar as questões do *Index*, começamos a ver também o que nós não fizemos …

34 Isto se aproxima da a ideia de 'documentação pedagógica' emanada da prática com jovens e crianças em Reggio Emilia na Itália, que se popularizou na última década. Ver: Dahlberg, G., Moss, P. e Pence, A. (2007) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care, Languages of Evaluation, 2ª edição, Abingdon, Routledge.

Relato do *Index* 4 Transformando visões de inclusão

Na Comprehensive Garside School, a vice-diretora dirigiu-se a profissionais reunidos depois que os questionários tinham circulado para todos. Ela começou sugerindo que o processo do *Index* era uma forma de reforçar e sustentar realização:

Eu comecei dizendo que a inclusão… não é…um lugar onde queremos que todos estejam felizes o tempo inteiro e onde ninguém tenha regras a obedecer…eu apresentei [o *Index*] como uma oportunidade para a escola ver claramente onde nos situávamos como comunidade que facilita a realização inclusiva … A apresentação foi feita. A diretora então acrescentou algumas palavras, foi embora e deixou a coisa acontecer. Você nem imagina todas estas 140 pessoas lá no auditório discutindo sobre o que elas queriam derrubar… De uma situação onde a inclusão tinha sido muito, muito marginalizada, tornou-se a ideia central. Algumas pessoas ainda estavam lá às quinze para as seis debatendo, tendo entrado no grupo às três e vinte, porque algo no processo desencadeara uma resposta intelectual que dizia 'Ei, isto realmente tem a ver conosco – tem a ver comigo e com àquela menina ali [classificada como portadora de necessidades educacionais especiais]. Tem realmente a ver com todos nós.'

O grupo coordenador precisa familiarizar-se com os indicadores e questões. A Figura 16, página 51 resume como explorar detalhadamente culturas, políticas e práticas na escola quando estas são usadas, e ao mesmo tempo encorajar o diálogo sobre valores, reunir intervenções com base em princípios, remover barreiras e mobilizar recursos. Sugerimos diversas atividades para ajudar neste processo.

Atividade 2: Questões favoritas

Pode-se solicitar aos membros do grupo que vejam pelo menos alguns dos indicadores e questões na Parte 4 antes da reunião e cheguem à discussão com a pergunta favorita que achem provável de levantar uma questão importante para a escola. Cada pessoa pode apresentar sua questão, mostrar onde ela está e dizer por que é importante. A pessoa que conduz o grupo também pode vir depois de escolher três ou mais questões de diferentes partes do Index que suponha que provocará discussão e levar as pessoas a explorar melhor os materiais. Algumas pessoas descobriram que sejam quais forem as questões escolhidas, sua discussão geralmente leva à consideração dos principais desafios da escola.

Atividade 3: Usando os indicadores para identificar preocupações

O propósito desta atividade é usar os indicadores para identificar preocupações que podem requerer maior exame. A lista completa de indicadores está impressa nas páginas 14-15. Elas podem ser examinadas seja em forma de questionário (ver páginas 176-177) ou pelo uso de cartões, cada um contendo um indicador. As pessoas podem trabalhar individualmente para responder os questionários e em seguida comparar suas respostas com as de outros do grupo, para poder-se discutir as diferenças. O grupo também pode distribuir os cartões em quatro pilhas segundo que declaração melhor descreve a escola. Cada indicador tem quatro opções de resposta: 'com certeza concordo', 'concordo e discordo', 'discordo' e 'preciso de mais informações'. Na tarefa de distribuição, os cartões devem ficar em pilhas com estes mesmos títulos. 'Preciso de mais informações' é escolhido quando o significado do indicador não está claro ou a informação que há é insuficiente para uma tomada de decisão.

O significado de cada indicador pode ser esclarecido ao se buscá-lo na Parte 4 e ver as questões relacionadas. No final do questionário há espaço para mencionar três coisas de que se gosta e três prioridades para desenvolvimento na escola. O grupo deve compartilhar e discutir suas prioridades para mudança.

A Atividade 3 também oferece uma oportunidade de discutir o valor de usar questionários. A análise detalhada de questionários, compilação de gráficos, gráficos de barras e tabelas, pode ser demorada e atrasar o início do trabalho de desenvolvimento. Pode ser importante lembrar que quando usado em consulta com os profissionais, os pais ou as crianças, é a prioridade que resume o que as pessoas sentem que precisa ser desenvolvido na escola que precisa ser organizada e não o questionário inteiro. Todos os indicadores são descritos de modo que a concordância de serem verdadeiros para a escola pode ser vista como uma avaliação positiva. As pessoas às vezes representam sua escola como mais inclusiva do que realmente é. À medida que os membros do grupo desenvolvem confiança e se sentem capazes de ser honestos entre si, pode parecer que a inclusão na escola diminui. Isto limita até que ponto os questionários do Index podem ser usados sem maiores investigações para avaliar o progresso no desenvolvimento da inclusão.

Atividade 4: Respondendo à Seção C1: Construindo currículos para todos

O grupo pode considerar especificamente como respondeu aos indicadores na Seção C1. É provável que nas escolas primárias e nas secundárias seja diferente, embora ambas trabalhem sob restrições curriculares. Eles podem revisar os argumentos para um currículo alternativo nas páginas 34-39 na Parte 2.

- *Até que ponto os indicadores e questões em C1 oferecem uma forma sensata de estruturar currículos?*
- *Até que ponto os aspectos de C1 podem ser usados para aprimorar um currículo mais tradicional?*
- *Como o grupo pode usar o Index para engajar outros no diálogo sobre o conteúdo dos currículos?*

Atividade 5: Discutindo as evidências

O grupo pode combinar sobre um indicador onde ache que a escola está desempenhando bem e outro onde ache que há considerável espaço para desenvolvimento. Em cada caso pode-se apresentar provas em apoio à opinião. Pode-se avaliar o quanto ajuda ligar o indicador a questões.

Atividade 6: Revisando os demais indicadores e questões

Esta atividade pode ser realizada entre as reuniões. Todos os membros do grupo coordenador precisam se familiarizar com os indicadores e questões do Index, se ainda não tiverem feito isto como primeira atividade. Eles verão como por vezes as questões sugerem um aspecto da escola que pode ser facilmente mudado, enquanto outras questões podem levar à reflexão sobre mudanças profundas e amplas que precisam ser feitas. Eles podem compartilhar suas considerações na reunião seguinte.

Participe de diálogos sobre valores

Explorar os indicadores e questões é provavelmente levantar discussão de valores. O grupo pode continuar a discussão iniciando um diálogo sobre valores em torno do indicador 'A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados'. Pode-se ver o sistema de valores nas páginas 21-28 e a maneira como este se traduz em declarações para a escola na Figura 3, página 27.

Atividade 7: Valores e ação

O grupo pode ser dividido em subgrupos, que concordarão em considerar um valor em particular, explorar seu significado e discutir que ações a adoção dele pela escola encoraja ou desencoraja. Os resultados destas discussões podem ser compartilhados pelo grupo

- *Como podem as atividades na escola mudar, se houve concordância geral sobre um sistema de valores inclusivos?*
- *Até que ponto podem os diálogos de valores entre profissionais e com as crianças promover mudanças nas ações na escola?*

Desenvolva uma linguagem comum: inclusão, barrreiras, recursos e apoio à diversdade

Pode ser uma boa ideia para o grupo coordenador compartilhar sua visão dos conceitos do *Index* antes de apresentá-los aos outros. As atividades 8, 9 e 10 podem funcionar melhor após as pessoas terem lido os indicadores e questões que se servem destes conceitos. As pessoas que usam o *Index* descobriram que revisam e desenvolvem sua abordagem à inclusão, barreiras, recursos e suporte à diversidade à medida que trabalham com ele.

Atividade 8: O que é inclusão?

O grupo coordenador pode compartilhar suas opiniões e as dos outros na escola sobre inclusão usando o indicador A.2.4 'A inclusão é vista como aumentando a participação de todos'. Em seguida pode-se olhar para a Figura 1, página 11. As ideias na Figura 1 resumem aspectos da abordagem à inclusão no Index e cada elemento pode ser discutido rapidamente, um de cada vez. O primeiro se refere à ideia de inclusão como valores em ação conforme se discute nas páginas 21-28.

As conversas sobre inclusão frequentemente revelam visões fortemente enraizadas. É improvável que todos concordem com todos os aspectos da visão de inclusão no Index. Ainda assim, esperamos que faça sentido interpretá-lo como preocupado com todas as crianças e todos os adultos; ele envolve mudanças nas culturas, políticas e práticas da escola. Para além deste consenso amplo, pode- se simplesmente reconhecer ou resolver as diferenças mais profundas a prazo mais.

Atividade 9: Barreiras e recursos

O grupo coordenador pode considerar as barreiras à aprendizagem e à participação e os recursos de apoio à aprendizagem e após uma leitura sobre eles na Parte 2, páginas 40-44. Pode-se considerar as seguintes questões:

- *Que barreiras à aprendizagem e à participação aparecem na escola?*
- *Quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação?*
- *Que recursos de apoio à aprendizagem e à participação existem entre os adultos, as crianças e o ambiente dentro e no entorno da escola?*
- *Como se podem mobilizar mais recursos de apoio à aprendizagem e à participação na escola?*

A ideia de mobilizar recursos entre os adultos, as crianças e o ambiente é enfatizada através do Index e pode ser de valia para os membros do grupo considerarem como a ideia permeia os indicadores e questões. Enfatiza-se no currículo, por exemplo, na ideia de que todas as suas áreas na Seção C1 devem estar ligadas local e globalmente, na ideia de tarefas da escola em A1.7 e em muitos outros indicadores.

Atividade 10: O que é apoio à diversidade?

Uma noção ampla de suporte é apresentada na página 44, como: 'todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de responder à diversidade de forma a valorizar todos igualmente'. O grupo coordenador pode considerar as seguintes questões:

- *Que atividades contam com suporte na escola?*
- *Quais são as implicações da definição do Index para suporte ao trabalho de profissionais?*
- *Quais são as implicações da definição do Index para suporte a sua coordenação?*

Revisão das mudanças e do desenvolvimento na escola

O *Index* pode prover uma oportunidade de revisar a maneira como o desenvolvimento ocorre na escola. As escolas diferem muito em sua abordagem ao plano de desenvolvimento. Algumas envolvem um grande grupo de pessoas trabalhando em equipe de uma forma relativamente sistemática. Em outras escolas, pode-se produzir um documento escrito por muito poucos membros ou mesmo uma só pessoa. O *Index* pode ajudar qualquer pessoa a escrever o plano de desenvolvimento da escola. Esperamos que este engajamento encoraje aqueles com abordagem não-participativa a ver os benefícios de aplicar e aprofundar o envolvimento dos profissionais, das crianças e jovens e de suas famílias.

A maioria das escolas estão envolvidas nos vários desenvolvimentos das atividades ou programas que não aparecem em seu de desenvolvimento. Estes podem ter sido iniciados pela escola ou em resposta a uma visita de inspeção local ou nacional. O grupo do *Index* pode fazer uma lista deles e avaliar até que ponto encorajam ou desencorajam o desenvolvimento inclusivo.

Atividade 11: Revisando o plano de desenvolvimento da escola

Os membros do grupo podem considerar o plano de desenvolvimento atual de sua escola. Eles podem discutir o processo do plano de desenvolvimento respondendo as questões do Indicador B1.1: 'A escola tem um processo de desenvolvimento participativo'. Eles podem então revisar o plano de desenvolvimento escolar usando as questões seguintes.

- *Como a escola mudou no último ano e por que?*
- *Qual é o conteúdo do plano e até que ponto ele reflete as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo?*
- *Que atividades de desenvolvimento ocorrem que não estão no plano?*
- *Até que ponto as prioridades no plano dão suporte à inclusão?*
- *Como é implementado o plano?*
- *Como podem ser melhorados o processo de planejamento e conteúdo e a implementação do plano?*

Considere a integração das intervenções

As escolas podem estar engajadas em atividades iniciadas por razões de todos os tipos: pelo entusiasmo de profissionais e pais, a emergência de possibilidades de patrocínio ou pressões do governo. Às vezes as iniciativas do governo podem colocar nas atividades um novo rótulo que em parte obscurece os que já estão ocorrendo na escola. Por exemplo, a promoção de 'aprendizagem fora da sala de aula'[35] pode não integrar a forma como os professores vêm respondendo nas aulas à aprendizagem que ocorre nas casas das crianças.

Atividade 12: Economias de esforço

O grupo pode examinar as intervenções, iniciativas e programas que ocorreram na escola no ano anterior e estão planejados para o futuro tanto dentro como fora do plano de desenvolvimento da escola. Eles podem então olhar as listas de atividades reunidas sob o título de desenvolvimento educacional inclusivo na Figura 5, página 29. Pode-se considerar o exemplo da maneira como as preocupações do governo de aumentar o engajamento de escolas com assuntos globais e sustentabilidade apresentam-se superpostos na página 31 e como ambos podem ser promovidos pela abordagem única ao desenvolvimento com base em princípios do Index. Eles podem também considerar a ênfase no longo prazo, toda a escola comprometida com desenvolvimento em vez dos programas ou iniciativas levantados na página 30. Os diálogos podem tratar das seguintes questões:

- *Até que ponto as intervenções, iniciativas e programas na escola se superpõem?*
- *Como as iniciativas e programas podem ser mais bem coordenados?*
- *Como as iniciativas e programas podem ser mais bem integrados nas atividades comuns da escola?*
- *Como o sistema de valores pode ajudar a reunir intervenções e apoiar sua implementação?*

Explore a Estrutura de Planejamento

O grupo pode fotocopiar 'Planejando a Estrutura', página 175 e usar para o registro de suas prioridades de desenvolvimento. Pode-se considerar a possibilidade de serem necessários desenvolvimentos em cada dimensão e seção do *Index* se quiserem ter o suporte adequado. A prioridade pode estabelecer-se em termos de um indicador ou grupo de indicadores, a questão ou grupo de questões ou um assunto importante não abordado nos indicadores e questões. Pode-se considerar como um bom plano tem uma mistura de desenvolvimentos a curto, médio e longo prazo

A atividade 4, página 58 examina como o grupo apresentará aos colegas a seção de currículo, C1 Construindo currículos para todos. As entradas

35 Departamento de Educação e Habilidades (2006) Aprendizagem fora da sala de aula, manifesto, Londres, DfES.

nesta seção da Estrutura de Planejamento dependerá de até que ponto a escola se engajará com a seção de currículo. Mas as escolas comumente desenvolvem seus currículos para aproximá-los das experiências das crianças e refletir assuntos contemporâneos. Por exemplo, os planos de aumentar vínculos intercurriculares para sustentabilidade ambiental e cidadania global entrariam nesta seção.

Atividade 13: Apoiando prioridades e planejando intervenções

Ao selecionar-se a prioridade de uma dimensão, pode ficar manifesta a necessidade de desenvolvimentos em outras dimensões para lhe dar suporte. Por exemplo, se o desenvolvimento de uma política antibullying for adotado como prioridade para trabalho de desenvolvimento a partir da dimensão B, ela deve estar relacionada aos indicadores sobre relações na dimensão A.

O grupo pode escolher uma prioridade proposta para desenvolvimento, talvez levantada na discussão de suas respostas anteriores aos indicadores e questionário, colocá-la na estrutura de planejamento e em seguida considerar o seguinte:

- *Que mudanças teriam que realizar-se em outras seções para garantir apoio ao desenvolvimento?*
- *Como se pode implementar uma prioridade a ser desenvolvida?*

Atividade 14: Como o Index pode ajudar a implementar ações que já são parte do plano atual?

Os membros do grupo podem ver as ações planejadas no plano de desenvolvimento da escola e explorar como o trabalho com o Index pode ajudar sua implementação.

Aborde as barreiras ao uso do *Index*

Após revisar os materiais, o grupo pode ter ideias sobre como melhor apresentar o *Index* aos outros na escola e que problemas se pode encontrar. Pode-se querer compartilhar ideias sobre as melhores formas de apresentar o *Index* aos outros na escola, as barreiras que provavelmente encontrarão, e as estratégias para superá-las.

Fase 2: Descobrindo juntos

Desperte consciência

Antes de se tomar qualquer decisão específica sobre planejamento, a comunidade geral da escola terá de ser informada sobre o *Index*. Isto pode ser incluído no dia do desenvolvimento profissional como sugerido abaixo. Uma sessão de despertar de consciência pode ser conduzida por um ou vários membros da equipe do planejamento familiar com os materiais do *Index*. A apresentação do grupo pode servir de modelo para colaboração. Ela pode envolver alguém de fora da escola, desde que os profissionais confiem na pessoa com suas opiniões abertamente expressas. Pode ser alguém da Autoridade Local, não visto em seu papel inspetoral, ou um colega de outra escola que já tenha trabalhado com o *Index*. Os profissionais talvez precisem ser tranquilizados pela analogia com o guia na página 19 que não se espera que eles mudem tudo de uma vez na escola. O *Index* ajuda na seleção das prioridades para o plano de desenvolvimento escolar e a fazer mudanças inclusivas e coerentes. Adições ao grupo de planejamento podem ser feitas como resultado desta ocasião.

Explore as ideias dos profissionais e gestores

A maneiras de recolher visões sobre a escola podem depender de seu tamanho. Em escola grande, pode não ser prático trabalhar com todos profissionais juntos, exceto para uma sessão inicial de despertar de consciência. O engajamento com o processo pode ser conduzido em grupos de departamentos ou ano, com um membro da equipe do planejamento fazendo a ligação entre eles. Diferentes grupos podem precisar reunir-se para considerarem diferentes conjuntos de assuntos. Pode haver necessidade de dispor a variedade de oportunidades para contribuir com a coleta de informações de modo que aqueles que não puderem comparecer às reuniões, ou que forem relutantes em falar no grupo grande, possam ter voz. Por exemplo, o grupo coordenador pode considerar discussões separadas para professores assistentes, supervisor de recreio ou professores menos experientes, ou eles podem encorajar o manejo das respostas individuais aos indicadores e questões isoladamente.

Contudo, qualquer necessidade destes encontros pode incitar ação para remover as barreiras que lhes deram ensejo.

Um dia de desenvolvimento profissional

Um dia de desenvolvimento profissional, quando os profissionais e gestores possam trabalhar juntos, é uma forma de iniciar a coleta de informações. A Figura 19 apresenta um esboço de um evento destes e pode incluir algumas das atividades para a Fase 1. O dia pode envolver mais que uma escola trabalhando de forma colaborativa, talvez onde uma das escolas já tenha iniciado trabalho com o *Index*. Uma meta para o dia pode ser compartilhar prioridades de desenvolvimento para a escola, que serão organizadas pela equipe do planejamento. Mas o ímpeto criado pelo dia pode levar o desenvolvimento a direções imprevistas.

Antes do dia, as atividades terão que ser selecionadas e adaptadas. Será necessário decidir como iniciar os diálogos e desenvolver a estrutura de valores; como explorar os indicadores e se haverá necessidade de cópias do Indicador e questionário e do plano de desenvolvimento da escola. As pessoas podem ser encorajadas a virem com uma questão favorita como na Atividade 2, ou os organizadores do dia podem escolher questões que entendam como mais pertinentes para a escola. Haverá necessidade de arranjos para o registro das opiniões expressas por diferentes grupos e o recolhimento dos questionários e folhas de planejamento.

O grupo coordenador saberá julgar sua própria experiência de trabalho com os materiais, quanto tempo será necessário para os outros completarem as tarefas. Eles precisarão manter pessoas se movimentando entre as tarefas, se quiserem que todas as atividades planejadas para o dia sejam concluídas.

A apresentação do *Index*, que pode ser colaborativa, pode começar com a ilustração da página 9, que resume algumas das maneiras como o *Index* contribui para o desenvolvimento de escolas. Pode-se discutir a estrutura de valores, a forma como as iniciativas poderão ser integradas, e o uso dos conceitos de barreiras, recursos e suporte.

Figura 19	Um dia de desenvolvimento profissional: explorando valores, aprendizagem e participação na escola
9 am – 9.30 am	Apresentação do *Index* (todos os profissionais)
9.30 am – 10.30 am	Questões favoritas (*Atividade 2*) Usando os indicadores para identificar preocupações (*Atividade 3)*
10.30 am -11.00 am	Chá/café
11.00 am – 11.30 am	Valores e ação *(Atividade 7)*
11.30 am – 12.30 pm	Inclusão, barreiras, recursos e apoio *(Atividades 8, 9,10)*
12.30 pm – 1.30 pm	Almoço
1.30 pm – 2.30 pm	Revisão do plano de desenvolvimento da escola *(Atividades 11, 12, 13)*
2.30 pm – 3.30 pm	Compartilhando ideias sobre prioridades para posterior desenvolvimento e investigação (grupos, depois todos os profissionais)
3.30 pm – 3.45 pm	Próximos passos no processo (conduzido pelo coordenador do grupo)
3.45 pm	Chá/café

Áreas provisórias para desenvolvimento e posterior investigação

Geralmente, as pessoas são capazes de identificar áreas específicas onde acreditam que o desenvolvimento deve se dar na escola como um todo tão logo tenham engajado com os indicadores e questões, mas também podem ver coisas que se pode começar a mudar imediatamente por si mesmas ou com colegas. Algumas áreas podem ser identificadas onde se requer mais investigação antes de tomar alguma decisão. Contudo, algumas prioridades só emergirão quando as informações de diferentes grupos forem reunidas e as a consultas estendidas e terminadas.

Planejando os próximos passos

No final do dia do desenvolvimento profissional o presidente do grupo de planejamento pode delinear o que acontecerá com as informações reunidas e as opiniões expressas. O coordenador do grupo precisa terminar de coletar informações dos profissionais e gestores e organizá-las. Áreas podem ser identificadas onde se necessite de mais informações das crianças, pais/responsáveis e demais membros comunidade. O grupo precisará planejar como recolher as opiniões dos que não puderam comparecer no dia.

Explore as ideias das crianças

As escolas que usam o *Index* descobrem que as consultas com as crianças e jovens podem revelar barreiras à aprendizagem e recursos a superar que ainda não tinham sido considerados. A coleta de informações das crianças sobre a escola pode ser integrada no currículo, por exemplo em trabalho de língua, na procura de provas em ciência, ou como providência da escola para tornar-se um modelo de democracia. Todas as crianças na escola devem ter a oportunidade de contribuir de alguma forma, mesmo que só o modesto contributo do diálogo detalhado.

Os Questionários podem ser úteis na coleta de informações com as crianças, mas podem contribuir mais quando usados com um grupo para incitar diálogo. Dois questionários sobre 'minha escola' estão incluídos na Parte 5, um tanto para crianças do primário como do secundário e outro para as crianças menores. As crianças podem precisar de ajuda para responder a declarações sobre um questionário. Com as crianças menores pode ser melhor ler cada questão e oferecer ajuda a quem tiver dificuldade com a linguagem ou as instruções, ou para escrever suas prioridades no final dos questionários. As crianças podem precisar de incentivo para dar uma visão considerada e honesta em vez de qualquer coisa só para agradar professores ou outras as crianças. Os questionários podem ser adaptados a uma determinada faixa etária e refletir a história recente e o conhecimento compartilhado da escola. O Relato 5, página 65 dá um exemplo.

Além de usar questionários, há diversas maneiras como os professores podem engajar as crianças a expressarem seus gostos e desgostos sobre a escola e sua avaliação das barreiras,

e recursos para a aprendizagem. Ouvir atentamente o que as crianças dizem e não dizem pode ser o guia mais poderoso para suas preocupações, assim como para as dos adultos. Os pontos de vista das crianças também podem ser obtidos através de fotografias, passeios guiados pela escola e pela área adjacente, mapas e desenhos, suas próprias brincadeiras representadas por outras crianças ou bonecos, e suas respostas a histórias, filmes e peças. Tanto as crianças quanto os adultos podem ser envolvidos na observação, documentação e relato sobre práticas, para engajar na revisão compartilhada e sugestões de mudança. Tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias, mas em particular nestas últimas, a permissão das crianças para acompanhar as aulas do grupo por um dia pode dar a compreensão de sua experiência de diferentes atividades de ensino e aprendizagem, pátios de recreio, amizades, os professores e professores assistentes.

A combinação das opiniões da experiência das crianças pode ser reunida em um mosaico.[36]

Atividade 15: Captando imagens de barreiras e recursos

Câmeras digitais ou outras foram usadas com as crianças como um poderoso modo de obter as opiniões sobre escola. As crianças podem tirar fotos com relação às seguintes questões:

- *O que ajuda você a aprender?*
- *O que atrapalha sua aprendizagem?*
- *O que faz você se sentir bem na escola?*
- *O que você gostaria de mudar?*

Explore as ideias de pais, responsáveis e membros das comunidades locais

A consulta com pais/responsáveis e outros membros da comunidade pode revelar mais perspectivas sobre a escola de pessoas que pensam profundamente sobre a educação das crianças. Há também o questionário 'a escola de meu filho' para pais/responsáveis, na Parte 5. Como os outros questionários, este pode ser usado como um convite aos pais a dialogar mais detalhadamente sobre as barreiras e recursos na escola.

As escolas tentaram diversas maneiras de encorajar os pais a responder questionários. Em uma, as opiniões dos pais foram reunidas durante sua 'feira anual de verão'.

Em outra da mesma autoridade local, os pais receberam questionários durante a consulta da escola noturna, que responderam enquanto esperavam para falar com os professores . Os questionários no dia seguinte foram enviados pelo correio para os pais que não tinham vindo. Cada questionário tinha uma tira destacável para participação em um sorteio.

O grupo de planejamento pode considerar outras maneiras de aumentar o envolvimento de pais em particular onde o comparecimento aos encontros da escola tinha sido baixo anteriormente. Pode-se considerar encontrar-se com pais longe da escola se o comparecimento em outro ambiente for provavelmente maior. A variedade de oportunidades para contribuir pode requerer arranjos. Numa escola um profissional de ligação com a família na escola, e um membro do grupo de planejamento, providenciaram a tradução de perguntas para os pais/responsáveis fluentes em outras línguas que não o inglês e serviram como intérpretes nos grupos de discussão. Outras escolas trocaram as traduções de questionários.

Os encontros serão baseados na vontade de ouvir as opiniões dos pais/responsáveis e podem ser marcados como uma colaboração entre professores e pais/responsáveis. A reunião pode explorar as seguintes questões:

- Quais são os pontos fortes da escola?
- O que ajudaria a melhorar a aprendizagem de seus filhos/das crianças nesta escola?
- O que poderia ser feito para tornar seu(s) filho(s) mais feliz(es) na escola?
- O que você mais gostaria de mudar nesta escola?

Os pais podiam vir para a reunião após preencherem o questionário ou estes poderiam ser usados como um acompanhamento da reunião, ou como um modo de reunir informações dos que não podiam comparecer. Assim como trabalhar com pais/responsáveis, pode ser de ajuda descobrir as opiniões de outros nas comunidades circunvizinhas à escola. A população de crianças pode não refletir a composição da área, em termos de etnicidade, deficiência ou classe. Descobrir as opiniões de membros da comunidade pode ajudar a escola nos esforços para torná-la mais representativa.

Negocie prioridades a serem desenvolvidas

Para traçar um plano, o coordenador do grupo precisará analisar as prioridades para serem

36 Clark, A. e Moss, P. (2005) Espaços para brincar, como ouvir mais as crianças pequenas com uso da abordagem de mosaico, Londres, National Children's Bureau.

Relato do *Index* 5 **Fazendo perguntas específicas**

Em Leander, uma escola secundária do centro da cidade, quase todas as crianças tinham uma herança de Bangladesh embora uma minoria substancial de crianças fossem brancas na área da escola. Também havia muito mais meninos que meninas na escola, uma vez que alguns pais muçulmanos da área preferiam que suas filhas frequentassem escolas não-mistas. Havia preocupação com meninos entrarem para gangs locais e estava criada uma forma de conflito na escola. Os membros da comunidade local atribuíram estes problemas, em parte, à falta de espaço em seus apartamentos e casas e à falta de comodidades para os jovens da área. Havia uma diferença de opinião na escola sobre por que tão poucas crianças faziam prova de Bengali no certificado geral de educação secundária. O diretor de línguas modernas sugeriu que as crianças não estavam interessadas, enquanto outros profissionais de origem Bangladesh sentiam que era porque se atribuía valor insuficiente à língua materna das crianças, Sylheti, um dialeto Bengali. Os pais também se queixaram da falta de modéstia permitida na hora do banho.

As declarações específicas abaixo foram acrescidas ao questionário geral de escolas:

- Eu gostaria que houvesse o mesmo número de meninos e meninas nesta escola.
- Eu gostaria que houvesse a maior presença de crianças de origens diferentes.
- Eu gostaria de estudar Bengali para o certificado geral de educação secundária.
- Minha família tem uma boa compreensão do que acontece na escola.
- Os profissionais têm uma boa compreensão das comunidades em torno desta escola.
- As crianças deveriam poder conversar em Sylheti durante as aulas.
- As crianças que estão aprendendo inglês conseguem a ajuda que precisam.
- Os banhos na educação física são satisfatórios.
- Eu me sinto incomodado com certas aulas por causa das minhas convicções religiosas.
- Eu tenho medo de ter problemas com gangues.
- Dentro escola eu posso me relacionar com as crianças que não são da área onde moro.
- Fora da escola eu posso me relacionar com as crianças que não são da área onde moro.
- Minha família não aprovaria com quem eu me relaciono na escola.
- É mais fácil me relacionar com as crianças do sexo oposto dentro do que fora da escola.
- Há um lugar para eu fazer meu dever de casa em casa.

desenvolvidas selecionadas por todos os que foram consultados. Esta tarefa pode envolver considerável trabalho, em particular na escola grande. Um amigo crítico ou um apoiador de fora da escola pode ser escolhido por sua capacidade de ajudar neste processo. As escolas usaram uma variedade de pessoas; colegas cursando pós-graduação, professores conselheiros da autoridade local, psicólogos educacionais e acadêmicos. Mas embora isto seja feito, pode ser necessário continuar a encorajar o envolvimento e participação no desenvolvimento de todos os profissionais, pais/responsáveis, crianças e gestores de escola e dos membros da comunidade local. À medida que a participação aumenta, novas ofertas de compartilhamento no trabalho podem aparecer.

Uma vez que as consultas ocorrem durante um período de tempo, pode ser possível organizar as opiniões de cada grupo enquanto elas são recolhidas. Inicialmente, as informações das crianças, pais/responsáveis, profissionais e gestores podem ser guardadas separadamente para que as diferenças de perspectiva possam se revelar e ser exploradas. Pode ser importante examinar opiniões de subgrupos de professores como os professores assistentes ou os de outros departamentos.

Colhendo mais informações

Informações adicionais podem ser necessárias antes que se possam finalizar as prioridades. Durante as consultas, assuntos que podem ser esclarecidos pela coleta de mais informações serão identificados. Por exemplo, pode ser necessário analisar os registros de presença ou os resultados de provas de crianças de diferentes gêneros e grupos étnicos. A coleta de informações adicionais pode ter surgido durante o processo de consulta, quando um grupo identificou questões que precisavam ser abordadas por outros grupos. Por exemplo, pode haver necessidade de indagar os novos profissionais especificamente sobre o sucesso de sua recepção. A coleta de mais informações pode ser parte do trabalho de desenvolvimento, por exemplo, quando os professores e professores assistentes observam, registram e refletem sobre a prática uns dos outros para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Delineando prioridades

Finalizar prioridades não é simplesmente uma questão de incluir os assuntos que foram mais comumente identificados durante a consulta. O grupo coordenador precisará assegurar-se de que as opiniões de grupos menos poderosos não se perderam e que a vozes das crianças e pais/responsáveis em particular estão refletidas na lista final. As prioridades nesta lista variarão amplamente em escala, e no tempo e recursos requeridos para implementá-las. Poderá ser aconselhável reter uma mistura de prioridades de curto e de longo prazo. A Figura 20 fornece alguns exemplos de prioridades que podem ser identificadas pelas escolas. O relato 6 mostra os resultados de consulta em uma escola.

Integrar enquetes à rotina da escola

Encorajar envolvimento amplo com o planejamento é um aspecto do desenvolvimento de uma comunidade inclusiva e deve ser permanente quando acaba uma agitação inicial de consulta. Assim, expandir as formas como estes grupos rotineiramente contribuem com suas ideias é tão importante como fazer uma consulta ampla. O grupo coordenador pode revisar a estruturas vigentes para ouvir as vozes de todos os profissionais, crianças, pais/responsáveis e gestores e buscar as ideias destes grupos para expandi-las. Eles podem compartilhar ideias com outras escolas ou pela autoridade local. As crianças podem pesquisar maneiras de aumentar a participação como um projeto na língua de trabalho ou educação para cidadania. Uma sala de pais pode ser criada, uma vez por mês o hall pode transformar-se num fórum democrático. Participação é um dos valores subjacentes do *Index* e os indicadores e questões contêm muitas sugestões para dar aos adultos e crianças mais oportunidades de expressão em suas escolas.

Figura 20 Exemplos de prioridades escolares

- Introduzir rituais para receber novas crianças e profissionais e marcar sua despedida.
- Estabelecer atividades de desenvolvimento de professores para tornar as aulas mais responsivas à diversidade.
- Introduzir planos de carreira para professores assistentes.
- Vincular o trabalho de cultivar legumes no terreno da escola, cozinhar na cozinha da escola e produzir alimento em fazendas locais.
- Melhorar o acesso na escola para as crianças e adultos com deficiência.
- Integrar todas as formas de suporte na escola.
- Introduzir valores de alfabetização transversalizados no currículo.
- Arranjar treinamento conjunto para os professores e professores assistentes.
- Desenvolver aprendizagem colaborativa para as crianças.
- Pesquisar o bullying e revisar a política antibullying.
- Aumentar o envolvimento das crianças nas tomadas de decisão sobre políticas da escola.
- Promover visões positivas sobre a diversidade étnica no ensino e nos avisos.
- Melhorar a comunicação entre a escola e pais/responsáveis.

Relato do *Index* 6 Construindo sobre o que já existe de bem sucedido

'Em Craythorne, o *Index* foi muito apoiador ao revelar o que estávamos fazendo bem e encorajar-nos a identificar as prioridades. Já tínhamos criado um posto geral de coordenador de inclusão, combinando o inglês com supervisão de uma outra língua com 'necessidades educacionais especiais'. Tínhamos mudado o nome da unidade de língua para 'recurso de língua e comunicação' para designar seu suporte às crianças dentro das escolas regulares em vez de sua segregação. Tínhamos planejado treinamento para professores assistentes e supervisores de recreio. Mas o *Index* levantou outros assuntos que não tínhamos identificado: relações ruins com o gestor, problemas com dever de casa, necessidade de envolver comunidades locais e de usar os recursos da comunidade, e a inacessibilidade física de nosso velho prédio vitoriano. Conseguimos colocar estes assuntos no plano para o ano seguinte.

Fase 3: Produzindo um plano

Revisando as prioridades

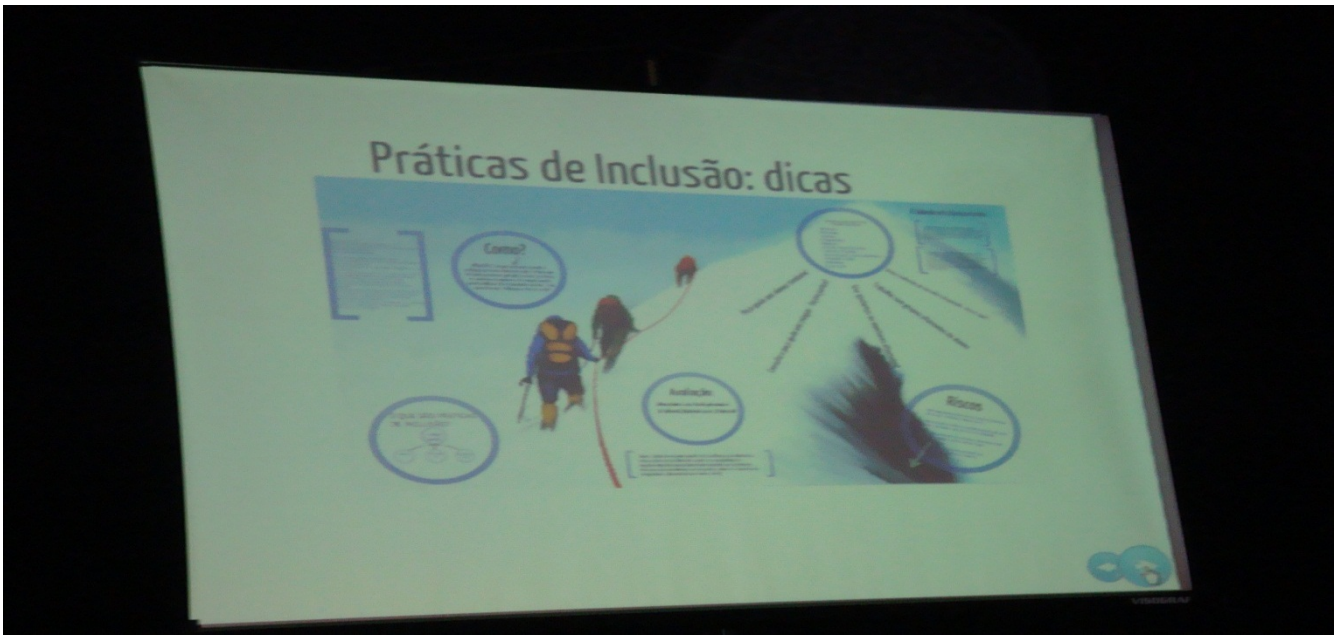
O grupo de planejamento pode usar a estrutura de planejamento na Parte 5, página 175 para ver as implicações de prioridades identificada em uma dimensão e uma seção do *Index* para trabalho nas outras. O grupo precisará considerar se as prioridades que representam cada uma destas áreas foram identificadas. Eles podem examinar até que ponto haverá necessidade de mobilizar recursos para colocar em ação as prioridades identificadas. Quando os membros do grupo de planejamento tiverem desenvolvido suas propostas, poderão negociá-las com outros profissionais e gestores para chegar a um consenso.

Insira as prioridades no plano de desenvolvimento

Para aumentar as possibilidades de que novas ações empreendidas pela escola serão permanentes, o grupo de planejamento também precisará revisar as prioridades já no plano de desenvolvimento da escola e poderá sugerir modificações a elas. Isto em si pode requerer uma estratégia cuidadosa e certamente requererá suporte do diretor e outros membros seniores da escola. É importante tentar fazer todos os planos da escola contribuírem para seu desenvolvimento inclusivo. Pode ser necessário chegar a um compromisso honesto no claro reconhecimento dos diferentes interesses que o plano reflete dentro da escola e além dela. Isto pode ser melhor do que permitir que o resultado de amplas consultas tenha pouco impacto por causa de barreiras na escola que foram identificadas, mas nada se fez sobre elas. Esta negociação com os processos de desenvolvimento existentes e suas conexões com diferentes valores, visões e ambições na escola está entre as mais importantes tarefas do grupo de planejamento.

Para cada nova prioridade, o grupo precisará considerar o cronograma, recursos, alocações de responsabilidades e implicações profissionais do desenvolvimento. Poderá haver progresso relativamente rápido em algumas prioridades, enquanto outras envolvendo novo prédio, mudanças no terreno da escola ou mudanças amplas nas culturas ou maneiras de trabalhar podem ser realizadas durante um período mais longo. Ter objetivos de curto e médio prazo pode ajudar a sustentar um foco em prioridades mais ambiciosas.

A responsabilidade geral de acompanhar o progresso de cada prioridade pode ficar a cargo de um membro da equipe do planejamento, mas as responsabilidades pelo trabalho de desenvolvimento podem exigir mais amplo compartilhamento. O critério para avaliar a implementação de prioridades terá de ser estabelecido. As questões do *Index* podem formar a base destes critérios onde prioridades emergiram dos indicadores particulares. Ao usá-las desta maneira, pode ser útil ver as interconexões entre os indicadores de modo a poder-se usar questões de vários deles.



Fase 4: Agindo

Coloque as prioridades em ação

A ação como resultado de diálogos que ocorreram in revisando a escola pode ter feito as pessoas começarem a refletir sobre os assuntos levantados. As pessoas não precisam esperar uma emergência de um plano da escola para examinar seus próprios sistemas de valores e suas implicações para o engajamento com outros nas salas de aula e de professores, para começar a fazer uso diferente de recursos dentro e além da escola, para relacionar cada vez mais atividades de aprendizagem com eventos locais e globais. O registro de trabalho com o *Index* pode tentar captar estes impactos.

Frequentemente, a coleta de mais informações discutida na Fase 3 pode ser melhor vista como parte da implementação na Fase 4. Desenvolver a escola se torna uma forma de pesquisa de ação, por exemplo, quando os professores e professores assistentes observam, registram e refletem sobre a prática uns dos outros para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Relatórios de tentativas das escolas de implementar planos derivados do trabalho com o *Index* foram reunidos no passado [37] e pretendemos reunir experiências de trabalho com esta nova edição. Os Relatos 7 e 8 fornecem breves exemplos de ações em duas escolas

Mantenha o desenvolvimento

Quando as prioridades são postas em ação, o compromisso com elas tem que ser mantido. As atividades para criar culturas mais inclusivas podem ser contínuas. Elas podem prolongar-se e ser prolongadas pelo ativo envolvimento de profissionais, gestores, crianças e pais/responsáveis ao fazer mudanças com base em princípios.

Onde as prioridades desafiam crenças e valores profundamente enraizados, pode ser necessário considerável esforço para superar a resistência. Alguns profissionais, as crianças ou pais/responsáveis podem não concordar com algum desenvolvimento particular. A equipe do planejamento pode encorajar o diálogo sobre diferenças e pode precisar refinar desenvolvimentos de modo que eles sejam amplamente apoiados. A recompensa pode consistir em mudanças consideráveis na experiência escolar de adultos e crianças. O Relato 9 fornece um exemplo onde o trabalho com o *Index* apoiou adultos e crianças na escola a fazerem mudanças amplas.

Relato do *Index* 7 **Mudando as práticas de professores assistentes**

A Escola Kingsway desenvolveu o trabalho de professores assistentes e criou um vídeo para suporte a mudanças na prática. Estes contrastaram exemplos de maneiras desejáveis e menos desejáveis de trabalhar. Para os cenários positivos, a prática real na sala de aula foi filmada e para exemplos negativos alunos de teatro (15 e 16 anos) ajudaram a improvisar seis cenários. O vídeo foi então usado para a recepção de novos professores na escola e mais amplamente pela Autoridade local para desenvolver as atribuições dos professores assistentes.

37 Rustemier, S. e Booth, T. (2005) Aprendendo sobre o Index em uso, um estudo do uso do Index em escolas e LEAs na Inglaterra, Bristol, CSIE.

Relato do *Index* 8 Problemas que não desaparecem

Na Escola primária Lintern, professores que acreditavam tratar-se de assunto do qual a escola já cuidara foram surpreendidos com a identificação de bullying como um problema. Eles revisaram então seu comportamento e políticas antibullying integrando-a em uma única 'Política de Manejo do Comportamento'. Os supervisores de recreio receberam treinamento, em colaboração com outras escolas. Apresentou-se um boletim para os pais sobre como a escola estava respondendo ao bullying. Uma companhia teatral veio à escola para conduzir oficinas de drama sobre assuntos relacionados ao bullying e resolução de conflito. Todas as crianças receberam treinamento como 'pacificadoras do pátio' e algumas receberam treinamento adicional como líderes de brincadeiras. Os professores ficaram impressionados pelo modo como as crianças responderam. O suporte do coordenador de aprendizagem deu um exemplo:

Havia diversos assuntos acontecendo no pátio entre as três crianças e todos os três grupos de pais estavam vindo independentemente, [sentindo] que seria sua criança talvez vitimada, e assim foi acontecendo. Acabei tendo todas as três crianças na minha sala de aula, e nós repassamos o procedimento que elas aprenderam. Demos a cada uma delas a chance de falar e dizer como estavam se sentindo, sobre o que estava acontecendo e o que achavam, e juntos listamos toda sorte de coisas possíveis que poderíamos tentar, e escolhemos uma ou duas que elas queriam experimentar e revimos. E eu fiquei pasma por sua maturidade – quer dizer, eram crianças do segundo ano [seis e sete anos]. Aquilo me fez parar, como adulto, de ficar furioso e frustrado, e dizer 'vá e resolva isso' ou 'bem, só não brinquem juntos'. Estávamos conscientes de que como professores tínhamos falado esse tipo de coisas e não estava necessariamente funcionando. Foi bom.

Relato do *Index* 9 Provendo um novo senso de direção

Antes de usar o *Index*, a escola primária Hind estava em 'medidas especiais', por ter problemas com profissionais e com disciplina. As relações entre os profissionais e com os gestores e pais eram ruins. A diretora reconheceu que os professores 'presumiam saber' o que os pais queriam. Os profissionais eram solicitados a 'fazer coisas nas quais em particular não acreditavam'. Os professores expressaram decepção com o desempenho das crianças, mas ignoravam suas realizações positivas. Um grupo coordenador do *Index* incluiu gestores, pais e profissionais e foi conduzido por um amigo crítico, respeitado na escola e autoridade local. As consultas foram amplas, e os resultados foram 'muito desafiadores'. Por exemplo, pais/responsáveis registraram suas opiniões das atitudes dos profissionais para com seus filhos: 'eles não se importam com eles', 'eles têm favoritos'.

A primeira preocupação da diretora foi a comunicação com os pais, que requeria particular atenção. Ela começou assegurando-se que os pais/responsáveis e gestores fossem mais bem informados. A brochura da escola foi reescrita in inglês claro, ela fixava hora para conversar sobre o currículo e dever de casa e oportunidades para os pais participarem das atividades com seus filhos. Ela achava que os professores se sentiam envolvidos no que estava acontecendo, mas descobriu que precisava marcar reuniões regulares de professores porque eles se sentiam excluídos de seus planos.

O ato de entrar para a escola ou deixá-la passou a ser visto como significativos 'ritos de passagem'. A manhã da recepção de novas crianças envolvia os pais, os profissionais, a presidência de gestores e a presidência da associação de pais e professores. Ela começava com uma reunião geral e terminava com um almoço compartilhado. Os pais foram convidados para a próxima reunião onde as crianças eram apresentadas com a leitura do folheto com o logotipo da escola. No final do ano, houve um churrasco para os que estavam deixando a escola, com pais e gestores convidados e música ao vivo.

Os profissionais apresentaram mais mudanças: fotos de todos professores eram colocadas na entrada da escola com interfone e circuito fechado de televisão na porta para reduzir as preocupações dos pais/responsáveis com a segurança; as crianças formavam um portfólio com seus melhores trabalhos em toda a escola; semanalmente um informativo da escola era produzido pelo clube de informática do sexto ano; a diretora ficou mais acessível e visível no início e no final do dia; a sessão incluía menções positivas de bom comportamento e trabalho; dois professores assistentes estavam disponíveis para facilitar no dia as crianças que estavam tendo dificuldades em casa.

Os profissionais sentiram que o *Index* ajudou a escola a colocar 'a criança no centro':

"com todos, os supervisores de refeitório, os professores docentes, os professores assistentes, os professores de atividades culinárias, os zeladores, faxineiros, todos no círculo em torno daquela criança, todos com suas falas. Tudo isso tem a ver com a aprendizagem da criança e ter altas expectativas mas também com a criança ter o que dizer, não só fazer coisas para elas, mas elas fazerem coisas, igualmente."

O conselho escolar foi planejado e eleito as crianças receberam treinamento de autoconfiança e manejo de conflito de forma que pudessem dar suporte às crianças que estavam isoladas ou sofriam bullying. A diretora sentiu que usar o *Index* representou 'aproximar-nos num foco comum':

"Eu posso ver os benefícios em todas as escolas, mas pensando nas que passaram por períodos de insurreição e transtornos, como esta, ele realmente provê um bom avanço."

Fase 5: Revisando o desenvolvimento

Revise e comemore progressos

O membro da equipe de planejamento da escola com a responsabilidade genérica de implementar uma prioridade de desenvolvimento vai certificar-se de que o progresso seja verificado e registrado e que se façam os devidos ajustes nos planos de desenvolvimento. Isto pode envolver discussões com profissionais, crianças, gestores e pais/responsáveis, e o exame dos documentos de política, bem como observações de prática. Um registro de progresso a cada meio período pode ser mantido sobre a implementação de prioridades, com referência aos critérios postos no plano na Fase 3. Isto pode ser circulado pelo informativo da escola.

O grupo de planejamento pode refletir sobre mudanças à luz do critério de sucesso no plano e como elas tiveram que ser modificados à medida que novos assuntos apareciam. Pode-se considerar como continuar o trabalho no ano seguinte. O desenvolvimento também pode ser avaliado como um resultado da revisão da escola usando os indicadores e questões como um novo plano anual começar. Este pode revelar alterações nas culturas que ultrapassam qualquer prioridade particular planejada.

Todos devem manter-se informados sobre os progressos. Isto pode ser feito através de assembleias, reuniões de professores, dia do desenvolvimento para profissionais, informativos, registro/tutoriais, atividades de sessão, conselhos de crianças, observação de quadros, websites e organizações comunitárias. A par de fornecer informações, o grupo deve continuar ouvindo os outros, em particular os que têm menos oportunidades ser ouvidos.

A equipe pode convidar outros usando o *Index* para reuni-los na celebração do que se realizou no último ano. Eles podem envolver profissionais, pais/responsáveis, as crianças, gestores e membros da comunidade na apresentação de sua experiência com o trabalho, ser tão criativos quanto sua energia permita. Eles podem delegar um grupo misto para preparar uma exibição mostrando uma rede de realizações. Eles podem tratar esta amostra, ou uma fotografia dela, como seu prêmio de inclusão *Index* para o ano e colocá-la em seu hall de entrada até que se possa substituí-la pelo registro de suas próximas realizações.

Reflita sobre o trabalho com o Index

A equipe do planejamento pode revisar a maneira como o *Index* foi usado e decidir como os materiais podem ser usados mais eficazmente para dar suporte ao desenvolvimento da escola no futuro. Eles podem avaliar até que ponto o *Index* ajudou a escola a adotar um compromisso maior com as maneiras inclusivas de trabalhar.

A equipe pode refletir sobre a composição do grupo de planejamento do *Index* e sua relação com as estruturas de planejamento da escola. Ela pode avaliar quão bem preparada estava para suas tarefas, a maneira como se consultou com outros grupos, seu êxito ao compartilhar responsabilidades para mais investigações e como as prioridades do plano estão implementadas. Um apoiador do *Index* ou amigo crítico pode ser valioso neste processo. Contudo, o êxito da auto avaliação exige que todos os membros do grupo queiram desafiar suas próprias práticas. A Figura 21, verso contém questões que podem ajudar a equipe a revisar seu trabalho.

Considere os próximos passos

Nesta fase final do processo, que pode coincidir com o fim do ano de trabalho com o *Index*, a equipe de planejamento do desenvolvimento da escola pode fazer revisões na maneira como é coordenado o trabalho do *Index*. Em muitas escolas, a maioria dos profissionais já estará familiarizada com o *Index* a esta altura, mas os novos profissionais podem receber a explicação do processo como parte de seu programa de recepção. Rever os indicadores e questões como parte da revisão de progresso pode conduzir a mais exame da escola. A fase 5 se mescla num retorno à Fase 2, e a continuação do ciclo de planejamento do desenvolvimento da escola.

Figura 21 **Revisando o trabalho com o *Index***

- Como funcionou o grupo de planejamento, em termos de sua composição, o compartilhamento de tarefas no grupo, consultas com outros, e atribuição de responsabilidade para suporte ao desenvolvimento?
- Até que ponto o *Index* influenciou mudanças na escola?
- Até que ponto houve mudança no compromisso com formas mais inclusivas de trabalhar na escola?
- Até que ponto o *Index* influenciou diálogos sobre valores?
- Até que ponto o *Index* ajudou a reunir intervenções, iniciativas e programas?
- Até que ponto o *Index* incitou o aumento da atenção às culturas da escola?
- Até que ponto os conceitos chave do *Index* (inclusão, barreiras, recursos e suporte à diversidade) foram absorvidos no pensamento sobre as políticas e práticas da escola?
- Até que ponto um processo de consulta é inclusivo e quem mais poderia contribuir nos anos futuros?
- Até que ponto os indicadores e questões ajudaram a identificar prioridades que tinham sido ignoradas?
- Até que ponto as dimensões e seções do *Index* foram úteis para estruturar o planejamento do desenvolvimento da escola?
- Até que ponto recolheu-se evidências adequadas na avaliação de prioridades e implementação do desenvolvimento e como se poderia melhorar esta?
- Até que ponto os desenvolvimentos foram permanentes e como este processo poderia ser aprimorado?

4 Indicadores com questões

Indicadores com questões

A Seção 4 contém indicadores com as questões que definem seu significado e fornecem uma revisão detalhada da escola.

A lista completa dos indicadores foi dada na Parte 1 do *Index* nas páginas 14-15. Logo abaixo da maioria dos indicadores nesta seção referimo-nos a diversos outros indicadores para mostrar interconexões dentro das dimensões e entre elas. Os que mencionamos são nocionais, encorajando você a fazer suas próprias conexões quando for planejar o desenvolvimento dentro da sua escola. Cada dimensão é codificada por cores na borda da página e a mudança de tom mostra a mudança de seção. Para todos os indicadores na dimensão A e B e para a seção 2 na Dimensão C paramos de fazer perguntas quando a página estava cheia. Também evitamos ir além do z na numeração e isto significou que algumas questões foram combinadas. Outras questões importantes que você queira incluir como parte da investigação das culturas, políticas e práticas de sua escola podem aparecer e as linhas no final de cada indicador sugerem que você pode querer fazê-lo.

A Seção 1 da Dimensão C é uma exceção. Ela contém um esboço para um currículo, com cada indicador contendo questões não numeradas, indicando a área do currículo, agrupadas sob diversos subtítulos, mas sempre começando com 'Vinculando local e globalmente' e sempre terminando com 'Ligando presente, passado e futuro'. Para facilitar a consulta, demos aos subtítulos uma letra. Cada área ocupa no mínimo duas páginas.

Dimensão A: Criando Culturas Inclusivas 75

A1: Edificando a comunidade 76

A2: Estabelecendo valores inclusivos 87

Dimensão B: Produzindo Políticas Inclusivas 97

B1: Desenvolvendo a escola para todos 98

B2: Organizando o apoio à diversidade 111

Dimensão C: Desenvolvendo Práticas Inclusivas 120

C1: Construindo currículos para todos 121

C2: Orquestrando a aprendizagem 159

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

A1: Edificando a comunidade

1 Todos são bem vindos.
2 Os profissionais cooperam.
3 As crianças ajudam umas às outras.
4 Os profissionais e as crianças se respeitam entre si.
5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram.
6 Os profissionais e gestores trabalham bem juntos.
7 A escola é um modelo de cidadania democrática.
8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre as pessoas ao redor do mundo.
9 Os adultos e as crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.
10 A escola e as comunidades locais se desenvolvem mutuamente.
11 Os profissionais associam o que acontece na escola à vida das crianças em casa.

A2: Estabelecendo valores inclusivos

1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados.
2 A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos.
3 A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra.
4 A inclusão é vista como aumentando a participação de todos.
5 As expectativas são altas para todas as crianças.
6 As crianças são valorizadas igualmente.
7 A escola combate todas as formas de discriminação.
8 A escola promove interações não-violentas e resoluções de disputas.
9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem consigo mesmos.
10 A escola contribui para a saúde das crianças e adultos.

A1.1 Todos são bem vindos.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
B1.6 A escola procura admitir todas as crianças de sua localidade.

a) O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é acolhedor?

b) Os profissionais, os alunos e as famílias criam um senso de comunidade na escola?

c) A escola é receptiva a todos os pais/responsáveis e outros membros das comunidades locais?

d) A escola é receptiva àqueles que tenham chegado recentemente de outro local no país ou de outro país?

e) Os profissionais, alunos e pais/responsáveis se cumprimentam de forma educada e amistosa?

f) Os profissionais, crianças, pais e gestores esforçam-se por aprender os nomes uns dos outros?

g) O espírito das pessoas se eleva ao visitarem a escola?

h) A qualidade das relações é vista como mais importante para fazer as pessoas se sentirem bem vindas do que a qualidade dos prédios e equipamento?

i) A escola acolhe todas as crianças de suas comunidades locais, independentemente de circunstâncias financeiras, arranjos de família, bagagem e talentos?

j) A escola se preocupa em acolher os que podem ter sofrido exclusão e discriminação como os viajantes, refugiados, os que buscam de asilo e as crianças portadoras de deficiências?

k) Os documentos, avisos e murais demonstram que a escola acolhe pessoas com bagagens e identidades não representadas na escola no momento?

l) As informações fornecidas aos pais/responsáveis e candidatos a emprego deixam claro que ter crianças e profissionais com origens e interesses diversos é importante para a escola?

m) As informações sobre a escola ficam accessíveis a todos, por exemplo traduzidas, em Braille, gravadas em áudio, ou em letras ampliadas quando necessário?

n) Intérpretes de língua de sinais e outras línguas maternas estão disponíveis, quando necessário?

o) A entrada reflete todos os membros da escola e suas comunidades em placas e avisos?

p) Os trabalhos expostos ligam a escola a outras partes do país e ao mundo?

q) A entrada foi projetada para apreciação dos adultos e das crianças ligados à escola em vez de para impressionar inspetores?

r) Os avisos e materiais expostos evitam o uso de jargão e clichês?

s) Há rituais positivos para receber novas crianças e profissionais e para marcar sua despedida sempre que isto acontece e quem quer que envolva?

t) As crianças se sentem donas de suas salas de aula ou das salas de tutoria?

u) As crianças, pais/responsáveis, profissionais, gestores e membros da comunidade se sentem todos donos da escola?

v) _____

w) _____

x) _____

A1.2 Os profissionais cooperam.

C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos;
C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

a) Os profissionais criam a cultura de colaboração para todos na escola?

b) Os profissionais identificam as barreiras a uma maior colaboração e tentam resolvê-las?

c) O trabalho de equipe entre profissionais serve de modelo para a colaboração entre as crianças?

d) Os profissionais são todos bons ouvintes?

e) Os profissionais se dão bem?

f) Os profissionais se interessam pela vida e pelo trabalho uns dos outros?

g) Os profissionais todos, tanto os docentes quanto os não-docentes, gostam de trabalhar juntos?

h) Os profissionais se tratam entre si com respeito, sejam quais forem os seus papeis e status percebido?

i) Os profissionais se respeitam entre si sem considerar gênero, orientação sexual, etnicidade ou deficiência?

j) Os profissionais todos se sentem valorizados e apoiados?

k) Os profissionais engajam em diálogo exploratório em vez de em discussão competitiva?

l) Entende-se que os profissionais da área local dão uma contribuição particular para desenvolver culturas na escola?

m) Os profissionais que vêm de uma área próxima à escola sentem que seu conhecimento do local é valorizado?

n) Os profissionais todos se sentem bem vindos em eventos sociais para profissionais?

o) Os profissionais costumam trocar ideias sobre as atividades de sala de aula e as de fora da escola?

p) Os eventos significativos como nascimentos, aniversários, mortes, casamentos e parcerias civis recebem a mesma atenção independentemente do papel e status percebido dos profissionais?

q) Todos os profissionais são convidados para as reuniões, comparecem e participam?

r) Os profissionais sentem-se à vontade para discordar nas reuniões?

s) Os profissionais sentem-se à vontade para pedir conselhos uns aos outros sobre ensino e aprendizagem?

t) Os profissionais sentem-se à vontade para discutir entre os colegas suas dificuldades nas relações com as crianças?

u) Os profissionais observam quando os colegas estão estressados, ou com dificuldades, e oferecem suporte?

v) As dificuldades de colaboração entre os profissionais conseguem ser discutidas e resolvidas construtivamente?

w) Os profissionais consideram como superar barreiras á colaboração que surgem quando muitos deixam a escola ou chegam a ela?

x) Os profissionais se defendem uns aos outros quando estão sofrendo bullying por outros profissionais?

y) Os profissionais contratados ou temporários são encorajados a se envolverem ativamente na vida da escola?

z) Os sindicatos são encorajados a contribuírem com a vida da escola?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

A1.3 As Crianças ajudam-se umas às outras.

B1.7 Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodarem na escola;
C2.5 As crianças aprendem umas com as outras.

a) Os alunos se interessam pelas vidas uns dos outros e sobre como cada um aprende?

b) Os alunos e os adultos identificam barreiras que impedem uma colaboração maior por parte dos alunos?

c) Os alunos entendem o quanto a aceitação e a valorização do outro o ajuda a sentir-se bem consigo mesmo?

d) As amizades receptivas e que oferecem apoio são estimuladas?

e) Os alunos aprendem a compartilhar amizades, ao invés de competir por elas?

f) As crianças convidam outras a participar de seus jogos quando percebem que não têm com quem conversar ou brincar nos intervalos e horas de almoço?

g) Todos professores encorajam a edificação de relações para as crianças nos intervalos e antes e depois das aulas?

h) As crianças compreendem como ver as coisas do ponto de vista do outro?

i) As crianças engajam juntas fora da escola em atividades que estavam desenvolvendo na escola?

j) As crianças buscam a ajuda umas das outras?

k) As crianças estão conscientes das coisas que podem fazer para ajudar os outros e de como os outros podem ajudá-las?

l) As crianças compartilham espontaneamente seus conhecimentos e habilidades?

m) As crianças oferecem ajuda umas às outras quando acham é necessário, sem esperar nada em compensação?

n) As crianças recusam educadamente a ajuda quando não precisam?[38]

o) As crianças sentem prazer nas realizações umas das outras?

p) Os trabalhos expostos celebram o trabalho colaborativo das crianças bem como as realizações individuais?

q) As crianças apreciam os esforços de outras crianças independentemente de seus níveis de rendimento?

r) As crianças compreendem que diferentes graus de conformidade com as regras da escola podem ser esperados de diferentes crianças?

s) As crianças comunicam a profissionais quando elas ou alguém mais precisa de assistência?

t) As crianças sentem que disputas entre elas são resolvidas imparcialmente?

u) As crianças aprendem como resolver desavenças que surgem entre elas?

v) As crianças aprendem a defender outros que percebem como tratados injustamente por outras crianças ou por adultos?

w) _____

x) _____

y) _____

38 Esta questão veio de Sapon-Shevin, M. (1999) Porque podemos mudar o mundo: um guia prático para edificar comunidades de sala de aula cooperativas e inclusivas Boston, Allyn and Bacon.

A1.4 Os profissionais e as crianças respeitam-se mutuamente.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
C2.8 A disciplina baseia-se no respeito mútuo.

a) Todos são chamados respeitosamente, pelo nome que preferem que os chamem, corretamente pronunciado?

b) Faz-se referência a todos pelo pronome de gênero que eles preferem que seja usado?

c) Os profissionais veem as crianças como seres humanos como eles mesmos e não como seres menores?

d) As crianças veem os profissionais como seres humanos como eles mesmos e não como inimigos ou opressores?

e) As crianças e os adultos respeitam as necessidades de privacidade uns dos outros?

f) As crianças e adultos respeitam os pertences uns dos outros?

g) Toda criança é bem conhecida por alguns dos profissionais da escola?

h) As crianças sentem que são apreciadas pelos seus professores e por outros profissionais?

i) As crianças tratam todos os profissionais com respeito independentemente de seus papeis na escola?

j) As crianças ajudam os profissionais quando solicitadas?

k) As crianças oferecem ajuda quando percebem que é necessário?

l) Os profissionais e as crianças cuidam do ambiente físico da escola?

m) As instalações básicas para as crianças e adultos como banheiros, chuveiros e armários, são mantidas em boa ordem?

n) As crianças sabem a quem procurar quando têm algum problema?

o) As crianças confiam que são levadas a sério quando dizem que estão com um problema?

p) As crianças confiam que terão ajuda caso experimentem dificuldades?

q) Todos os profissionais da escola são considerados tanto como aprendizes quanto como profissionais?

r) Os eventos significativos, como nascimentos, casamentos, uniões civis, mortes e doenças, divórcio, dissolução, separação e doença são adequadamente reconhecidos?

s) Reconhece-se que todos, não só membros de 'minorias étnicas', têm uma cultura ou culturas?

t) Reconhece-se que todas as culturas e religiões abrangem uma gama de visões e graus de observância?

u) As crianças e adultos podem ser apoiados a reconhecer que estão magoados, deprimidos ou zangados num determinado dia?

v) Quando os profissionais se sentem mal-humorados ou frustrados eles continuam a falar respeitosamente com as crianças?

w) É aceitável que sentimentos pessoais negativos sobre outros possam ser expressos em particular, como uma forma de superá-los?

x) Os profissionais e as crianças respeitam a confidencialidade de conversas privadas a não ser que estas resultem em dano a terceiros?

y) _____

z) _____

aa) _____

A1.5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si.

B1.1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo;
Seção C1 (Vinculando local e globalmente).

a) Os pais/responsáveis e profissionais respeitam-se entre si, seja qual for a sua classe ou status percebido?

b) Todos os pais/responsáveis sentem que suas crianças são valorizadas pela escola?

c) Os profissionais sentem que seu trabalho é apreciado pelos pais/responsáveis?

d) Os pais/responsáveis são bem informados sobre o que se passa na escola?

e) Os pais são clara e prontamente informados quando surge um problema grave na escola?

f) Há uma variedade de oportunidades para pais/responsáveis estarem envolvidos na escola?

g) As diferentes contribuições que os pais/responsáveis podem dar à escola são igualmente apreciadas?

h) Os profissionais usam sua própria experiência de ser pais para melhorar suas relações com os pais/responsáveis das crianças na escola?

i) Os profissionais evitam culpar os problemas das crianças por elas virem de 'uma família monoparental' ou de um 'lar destruído'?

j) Os profissionais apreciam o suporte que as crianças recebem dos pais/responsáveis quer vivam ou não em tempo integral com ambos os pais em sua casa?

k) Os profissionais sabem sobre a variedade de famílias estendidas das crianças?

l) Os profissionais e pais/responsáveis negociam como preferem que os chamem?

m) Os profissionais evitam usar um genérico 'mãe' ou 'pai' se dirigirem ou referirem aos pais?

n) Os pais/responsáveis deixam claro a quem abordar para discutir preocupações?

o) Os pais/responsáveis sentem que suas preocupações são levadas a sério?

p) Todos os pais/responsáveis são convidados para discussões e informados sobre a educação das crianças?

q) Os membros da família estendida são bem vindos como contribuidores na educação das crianças?

r) Os profissionais evitam só entrar em contato com pais/responsáveis para fazer queixas sobre a criança?

s) Há intercâmbio regular de informações entre famílias e escola?

t) Existe um lugar onde pais/responsáveis podem se encontrar, trocar ideias, e fazer uma xícara de chá/café ou preparar um refresco?

u) Os pais/responsáveis encorajam os outros pais/responsáveis a participar das atividades da escola de modo a ninguém se sentir 'sobrando' ou marginalizado?

v) Os encontros de pais compartilham conhecimento sobre as crianças em vez de só transmitir conhecimento de professores para pais?

w) Os pais/responsáveis deixam claro como podem dar apoio à aprendizagem das crianças em casa?

x) Os profissionais aumentam o envolvimento com pais/responsáveis marcando reuniões em horas e lugares variados?

y) Os profissionais tratam dos receios que pais/responsáveis podem ter sobre visitar as escolas e os profissionais?

z) Os profissionais evitam sentirem-se acanhados diante de pais/responsáveis que se percebem como de status ou conhecimentos mais elevados do que seus próprios?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

A1.6 Profissionais e gestores trabalham bem, juntos.

A1.2 Os profissionais cooperam;
A1.5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si.

a) Os profissionais se encontram com os gestores e passam a conhecê-los?

b) Fotos de gestores e seus interesses ficam expostas na escola?

c) Os gestores recebem as informações de que precisam para compreender suas atribuições e fazer seu trabalho?

d) Os gestores compreendem a maneira como a escola é organizada?

e) Os profissionais e gestores conhecem e concordam com suas respectivas contribuições e poderes?

f) Os novos gestores são apresentados à escola? Como isto funciona para as crianças e todas as categorias de profissionais?

g) Os gestores refletem a composição das comunidades da escola?

h) Os gestores se esforçam por colocar de lado quaisquer diferenças de status percebidas entre eles?

i) A contribuição de todos os gestores é igualmente valorizada?

j) Os encontros de gestores são bem presididos com tempos acordados para itens, inclusive quaisquer outros negócios, e uma hora combinada para terminar?

k) Os encontros de gestores são agradáveis?

l) Os gestores contam aos outros sobre as satisfações de ser um gestor para que mais pessoas queiram sê-lo?

m) Os membros são encorajados a trazer assuntos de preocupação, para os quais se dá o tempo adequado, mesmo que eles não tenham sido previamente incluídos na agenda?

n) Os encontros de gestores são agradáveis, com comida e bebida para os que a eles comparecem com fome e sede?

o) Os encontros de gestores encorajam a participação de todos os seus membros?

p) Os gestores que são profissionais da escola sentem-se livres para expressar uma voz independente?

q) Decisões são tomadas por voto secreto, quando é o caso?

r) Os gestores têm uma forma estabelecida de visitar a escola e contribuir para a vida dela?

s) Os gestores se esforçam para conhecer as crianças da escola?

t) As habilidades e conhecimentos dos gestores são conhecidos e valorizados?

u) Todos os gestores sentem-se envolvidos ao estabelecer e revisar as políticas da escola?

v) Os gestores são convidados a compartilhar oportunidades de desenvolvimento profissional com os outros profissionais?

w) Os profissionais e gestores compartilham uma abordagem a como a escola deve responder a dificuldades experimentadas pelas crianças e como o suporte deve ser dado?

x) Os profissionais e gestores objetivam minimizar a categorização das crianças como ‘portadoras de necessidades educacionais especiais’?

y) Os profissionais e gestores desafiam uns aos outros se mostrarem atitudes discriminatórias?

z) _____

aa) _____

ab) _____

A1.7 A Escola é um modelo de cidadania democrática.

B1.1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo;
C1.13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

a) Todos aprendem a se tratar bem e serem bons cidadãos por estarem na escola?
b) Os profissionais, as crianças e famílias criam deliberadamente a cultura de participação e colaboração?
c) As crianças aprendem a ser cidadãs ativas umas com as outras bem como adultos?
d) Todos os profissionais acolhem a participação ativa das crianças e adultos na escola?
e) A participação ativa das crianças e adultos é evidente nas salas de aula, salas de professores, a pátios da escola, antes e depois das aulas, nos murais e eventos da escola?
f) As crianças e adultos compartilham significados de democracia?
g) As crianças e adultos consideram até que ponto sua escola encoraja a participação democrática?
h) A escola tem fóruns públicos onde adultos e crianças regularmente compartilham suas ideias?
i) A escola celebra o progresso no reconhecimento de direitos inclusivos e desenvolvimentos de democracia chave em sua própria história?
j) Há períodos regulares quando as classes e toda a escola fazem votação sobre assuntos de importância para a escola?
k) Todas as crianças têm oportunidade de se envolverem no Conselho da escola ou no Grêmio?
l) Todas as crianças engajam em tarefas que contribuem para o desenvolvimento da escola?

Tarefas podem incluir:

Visita comunitária
Compostagem
Cozinhar, server a refeição e tirar a mesa
Criação artística
Curadoria da coleção de tesouros da escola
Desenvolver/cuidar do terreno da escola
Documentar animais e pássaros visitants da escola
Documentar as históriasda escola
Ampliar a biodiversidade
Instrução de esportes
Entrevistas de emprego
Embaixadores de idiomas

Cuidar da biblioteca
Cuidar dos animais da escola
Cuidar do lago da escola
Monitorar o uso de energia
Técnicos de redes
Organizar o correio da escola
Liderança na brincadeira
Produção e ensino de arte
Produção/escrita para o jornal da escola
Promoção de divertimento para a comunidade
Ler para os outros
Reciclagem
Resolução de conflitos

Devolução de objetos perdidos
Jardinagem na escola
Guias (de visitantes) da escola
Direção teatral
Encenar peças
Ensinar xadrez
Plantar árvores
Redução de lixo (ex; almoços sem sobras)
Recepcionar profissionais novatos/visitantes da escola
Escrever poesia e crônicas sobre a escola
Etc, etc, etc...

m) _____
n) _____
o) _____

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre as pessoas no mundo.

Seção C1 (Vinculando local e globalmente);
C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre as pessoas.

a) Os elos entre os adultos e as crianças na escola com outros ao redor do mundo são usados como um ponto de partida para expandir a compreensão de conexões globais?

b) A localização da escola em sua região, no país e conexões com o mundo é vista de uma variedade de perspectivas históricas e geográficas e evidenciada nos trabalhos expostos?

c) As crianças formam uma ideia da maneira como as conexões interpessoais globais mudam com o passar do tempo?

d) As crianças estão conscientes de como as vidas de pessoas em uma parte do mundo afetam as de outra parte?

e) As crianças exploram influências globais sobre o que aprendem, as palavras que falam, a arte que apreciam, a música que ouvem, a energia que consomem, o alimento que comem, os jornais e livros que leem, os esportes e jogos que jogam e assistem?

f) Os adultos e as crianças mostram como ser um cidadão global envolve ações do dia a dia?

g) As crianças são boas vizinhas das pessoas que chegam a seu país vindas de outra parte do mundo?

h) As crianças exploram a natureza de relações construtivas e opressivas entre países?

i) As crianças são ajudadas a entender o significado de racismo e xenofobia e como isto afeta atitudes entre pessoas e países?

j) As crianças aprendem sobre a maneira como os países estão conectados através do comércio?

k) Os adultos e as crianças exploram as possibilidades de tornar éticas suas aquisições?

l) A escola tem um compromisso com o Comércio justo em suas atividades de aquisição e bancárias?

m) As crianças aprendem o que acontece com os empréstimos e a ajuda concedida aos países economicamente pobres?

n) As crianças aprendem até que ponto as relações entre países são baseadas no compromisso com valores de igualdade, participação e não-violência?

o) As crianças aprendem sobre o significado do comércio de armas em seu país?

p) As crianças têm uma compreensão da maneira como as atividades de empresas e bancos bem como dos governos pode afetar tanto positivamente como negativamente as vidas das pessoas ao redor do mundo?

q) A escola está ligada a alguma escola de um país economicamente pobre?

r) A escola assegura que as relações com adultos e as crianças em qualquer vínculo da escola são baseadas na igualdade, respeito e no desenvolvimento de diálogo em vez de na caridade?

s) A escola está ligada a outra em localização diferente em seu próprio país, seja urbana ou rural?

t) _____

u) _____

v) _____

A1.9 Adultos e crianças são receptivas a variadas formas de gênero.

A2.9 9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relações.

a) Os adultos e as crianças reconhecem que nem todos pensam sobre si mesmos como homens ou mulheres?

b) Os profissionais refletem sobre a complexidade de suas próprias identidades como seres de gênero?

c) Os profissionais sentem-se capazes de dar às crianças a liberdade de desenvolver suas identidades de gênero de modo que as ajude a se sentirem mais à vontade?

d) As crianças aprendem que se pode ter um forte senso do gênero de alguém como homem, mulher ou transgênero sem isto fixar sua maneira de se comportar, expressar sentimentos, interesses e atitudes para realizações?

e) Os adultos discutem até que ponto têm visões estereotipadas de papéis de gênero e como expressar estas atitudes pode limitar as maneiras como as crianças expressam seu gênero?

f) Os adultos e as crianças evitam forçar outras pessoas a determinado estilo de ser menino ou menina rotulando-os, por exemplo como maria-sapatão?

g) Os adultos e as crianças envolvidas em descobrir maneiras de reduzir qualquer representação exagerada de meninos naqueles vistos como 'desobedientes' ou experimentando dificuldades de aprendizagem?

h) Os adultos e as crianças têm uma linguagem para falar sobre gênero, ambiguidade e fluidez de gênero, masculinidade e feminilidade?

i) Os professores têm uma lista alfabética das crianças em registros em vez de listas separadas para meninos e meninas?

j) As crianças têm a oportunidade de engajar em esportes e educação física sem segregação de gênero?

k) Os adultos e as crianças desafiam ideias que homens e mulheres devem ter diferentes papeis na escola, em outro trabalho, no cuidado das crianças ou no fazer as tarefas domésticas?

l) O trabalho que os adultos e as crianças fazem como responsáveis é apreciado, independentemente de seu gênero?

m) Os profissionais educam todos os gêneros a reconhecer que ser o pai/responsável de crianças pequenas frequentemente está entre as mais importantes e satisfatórias atividades pessoais do de suas vidas?

n) Entende-se que gênero é um aspecto mais importante na identidade de algumas pessoas que na de outras, e que isto pode mudar com o tempo, como o significado da religião ou etnicidade?

o) As pré-escolas, escolas primárias bem como escolas secundárias, encorajam ativamente a designação de homens para uma variedade de papéis?

p) A escola evita encorajar estilos genéricos estereotipados de vestir seus uniformes?

q) Os profissionais e as crianças discutem as pressões culturais sobre os homens e mulheres para cobrir ou revelar partes de seus corpos?

r) As crianças são todas encorajadas a virem para a escola em roupas e calçados que lhes permitam liberdade de movimentos?

s) As crianças são desencorajadas de verem um gênero ou forma de masculinidade ou feminilidade como mais importante que outro?

t) _____

u) _____

v) _____

A1.10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.

Seção C1 (Vinculando local e globalmente);
C2.14 Recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

a) A escola se engaja em atividades para envolver suas comunidades circunvizinhas, inclusive pessoas idosas, com deficiências, lojas e empresas locais e uma gama de etnias locais?

b) A escola se serve da variada experiência das pessoas locais para suporte às atividades do seu currículo?

c) O jornal da escola destaca pessoas, eventos, e empresas locais?

d) A escola tem um calendário de celebrações e dias ou semana de interesse especial que são compartilhados com as comunidades locais?

e) As comunidades locais participam igualmente na escola, independentemente de sua classe, religião ou etnicidade?

f) As pessoas nas comunidades locais sentem que a escola pertence a elas mesmo se elas não tiverem os filhos na escola?

g) A escola promove eventos musicais, drama, dança e exposições de arte para pessoas nas comunidades circunvizinhas?

h) A escola oferece aulas, como de arte, língua, alfabetização e operações numéricas que os pais e membros da comunidade querem?

i) A escola dá uma contribuição para eventos promovidos por suas comunidades locais?

j) A escola está ciente dos planos de desenvolvimentos existentes na comunidade para os quais pode contribuir?

k) A escola consulta pessoas locais inclusive conselheiros, trabalhadores da comunidade e juventude, polícia, e sociedades filantrópicas locais, ao planejar seus envolvimentos na comunidade?

l) A escola colabora com a provisão de serviços de saúde e serviço social para pessoas locais?

m) Os membros de comunidades locais compartilham as instalações com os profissionais e as crianças tais como a biblioteca, hall e lanchonete?

n) As refeições da escola se servem dos cultivadores e fornecedores locais de frutas e legumes?

o) Todas as seções de comunidades locais são vistas como um recurso para a escola?

p) Existe uma visão positiva da escola entre as comunidades locais?

q) Existe uma visão positiva das comunidades locais na escola?

r) A escola encoraja as pessoas locais a se candidatarem a um emprego nela?

s) A escola apoia projetos para melhorar e conservar o ambiente local, por exemplo, em riachos, rios e canais?

t) A escola trabalha com outros para manter uma área em sua localidade livre de lixo e objetos descartados?

u) A escola incentiva o plantio de árvores?

v) A escola ajuda com o desenvolvimento de áreas verdes locais com plantio de árvores, e semeadura?

w) _____

x) _____

y) _____

A1.11 Profissionais ligam o que se passa na escola com a vida doméstica das crianças.

A1.5 Profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si;
B1.7 Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodarem na escola;
Seção C1 (Vinculando local e globalmente);
C2.4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.

a) Os profissionais estão conscientes da variedade de culturas e circunstâncias familiares das crianças em casa?

b) Os profissionais reconhecem que algumas crianças podem sentir-se mais à vontade na escola do que outras?

c) Os adultos e as crianças reconhecem que as pessoas podem experimentar grave desconforto quando suas culturas e identidades não são respeitadas?

d) Os adultos asseguram-se que todas as crianças vejam a si mesmas e suas origens refletidas na escola, em materiais e trabalhos expostos e nos elos feitos com seu conhecimento de casa nas atividades de aprendizagem?

e) As escolas reconhecem que para algumas crianças a escola pode parecer um porto seguro em comparação com sua casa?

f) Os adultos reconhecem que as crianças podem exibir habilidades e interesses em casa que não mostram na escola, como falar, fazer piadas, cuidados, administração, culinária, leitura, contagem, desenho, feitura, colecionamento, cultivo de plantas?

g) Os adultos se esforçam por permitir que as crianças se sirvam de todo o conhecimento e habilidades que eles exibem em casa na aprendizagem e relações na escola?

h) Os adultos e as crianças reconhecem que conhecer outra pessoa exige um interesse em dialogar com ela em vez do detalhado conhecimento prévio de sua situação cultural ou local de origem?

i) Os profissionais questionam qualquer tendência a tornar as atividades de aprendizagem mais apropriadas para as crianças quando veem como semelhantes a si mesmas em bagagem?

j) Os profissionais de fora de uma área entendem que podem ser vistos como visitantes da comunidade pelos adultos e as crianças da área local?

k) Os profissionais evitam tirar conclusões sobre as atividades e crenças da criança em particular com base em sua herança cultural?

l) Os adultos e as crianças reconhecem o possível desconforto de quem se afastou da família e/ou amigos?

m) Os adultos e as crianças reconhecem os sentimentos de deslocamento cultural que pode ser experimentado por pessoas que entraram para a escola, como refugiados e buscadores de asilo?

n) As culturas da escola refletem uma mistura de gêneros, classes, etnias, heranças culturais, relações familiares, orientações sexuais entre as crianças, pais/responsáveis e profissionais?

o) Os eventos significantes nas vidas das crianças são marcados de uma forma que respeita suas culturas?

p) As normas e preferências culturais pessoais sobre modéstia são respeitadas nos arranjos para banhos e nado?

q) Os profissionais encorajam as crianças a ter acesso a clubes e eventos nos locais de suas casas, mesmo que a escola não seja na sua área de residência?

r) _____

s) _____

t) _____

A2.1 A Escola desenvolve valores inclusivos compartilhados.

Ligado a todos os outros indicadores.

a) Os profissionais, gestores, pais/responsáveis e as crianças tiram tempo para conversar sobre valores, suas implicações para a ação, a natureza de seus próprios valores e como eles diferem entre as pessoas?

b) Os valores são compreendidos como revelados pelas ações e não pelas palavras?

c) Todos na escola estão comprometidos com a igualdade de valor de todas as pessoas e com a participação de todos?

d) Os adultos e as crianças exploram os valores por trás de suas maneiras de trabalhar e agir na escola?

e) Os adultos e as crianças evitam assumir que todos na comunidade compartilham os mesmos valores?

f) Entende-se que expressar honestamente os valores que informam as próprias ações envolve prática e confiança?

g) Entende-se que a concordância sobre valores é usualmente parcial, uma vez que as diferenças de opinião, por exemplo sobre participação e igualdade, podem ser reveladas à medida que as conversas se aprofundam?

h) Os profissionais, crianças, pais/responsáveis e gestores concordam amplamente com um sistema de valores a que se pode recorrer para modelar as ações na escola?

i) Um sistema consensual de valores é usado para resistir a pressões de fora da escola para agir segundo valores diferentes?

j) Os profissionais revisam suas práticas à luz de seus valores consensuais e propõem mudanças onde as práticas são informadas por valores que eles rejeitam?

k) Entende-se que a aplicação compartilhada de valores pode envolver a orientação de interesses conflitantes, por exemplo, quando uma participação da criança interfere na de outra?

l) Os adultos e as crianças chamam a atenção para ações dentro e fora da escola que são inconsistentes com uma estrutura consensual de valores?

m) As mudanças na escola são feitas de acordo com uma estrutura consensual de valores?

n) As discussões vão além dos nomes dos valores até a complexidade de seus significados?

o) Os profissionais e as crianças ligam qualquer declaração sumária de valores da escola a compreensões mais detalhadas?

p) As limitações de ideias de valores nacionais, globais ou ocidentais são exploradas?

q) A escola publica seus valores e encoraja outros a engajar com os profissionais e as crianças na base dos valores consensuais na escola?

r) O sistema consensual de valores aplica-se igualmente aos adultos e às crianças?

s) Reconhece-se que nós todos temos que trabalhar muito para agir de acordo com nossos valores?

t) Entende-se que um forte sistema de valores pode ser observado por pessoas sem religião bem como por uma variedade de religiões?

u) Entende-se que ter uma religião ou uma posição política particular não garante valores inclusivos?

v) As pessoas relacionam a maneira como agem fora da escola com a maneira como agem dentro dela?

w) Entende-se que as implicações de alguns valores, como cuidar igualmente de todos e encorajar a esperança no futuro, são aspectos das obrigações profissionais?

x) _____

y) _____

z) _____

A2.2 A Escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos.

A2.3 A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra.

a) A escola encoraja a crença que todos têm direitos e os têm igualmente?

b) O respeito aos direitos é encorajado na maneira como os adultos e as crianças se tratam entre si?

c) Entende-se que a noção de direitos pressupõe um conjunto de valores comuns relacionados com igualdade, compaixão e respeito pela diversidade?

d) Reconhece-se que os direitos da pessoa só podem ser restringidos quando seu exercício infringe diretamente os direitos de outros?

e) Considera-se que limitar os direitos de alguém cujas ações desaprovamos (por exemplo com relação ao direito de um presidiário ao voto) reduz o respeito aos direitos para todos?

f) As crianças e adultos veem o compromisso com direitos como uma forma de valorizar todos igualmente independentemente de suas origens, opiniões e identidades?

g) Os direitos básicos são compreendidos como o direito ao alimento, roupas, abrigo, cuidado, educação, segurança, livre expressão de opiniões, trabalho remunerado, envolvimento em decisões e respeito pela própria identidade e dignidade?

h) As crianças aprendem sobre a história da escravidão e a extensão de sua presença continuada em seus próprios países e ao redor do mundo?

i) As crianças aprendem sobre as campanhas presentes e passadas por direitos humanos em seu país e em outros lugares?

j) As crianças aprendem como podem contribuir para campanhas por Direitos Humanos?

k) A escola vincula as justiças nacionais e a global com a ideia de direitos?

l) As crianças aprendem como o mundo mudaria se houvesse menos injustiça?

m) A noção de direitos está conectada à ideia de Cidadania Global?

n) Entende-se que as desigualdades na sociedade privem as pessoas da capacidade de exercer seus direitos?

o) Entende-se que (ainda) é comum os direitos passarem despercebidos?

p) O alcance de até onde se pode evitar fome e doença é explorado na escola?

q) As crianças aprendem sobre documentos de direitos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da criança (ver lista na página 188)?

r) Os adultos e as crianças consideram até que ponto o conteúdo dos documentos de Direitos Humanos pode ser aprimorado?

s) Os adultos e as crianças consideram como o suporte aos Direitos Humanos é incluído entre as leis nacionais?

t) As crianças estão conscientes do abuso de Direitos Humanos no seu próprio e em outros países, mesmo onde os documentos de Direitos Humanos são assinados pelo governo, que aparentemente concorda com eles?

u) Entende-se que todas as crianças têm direito de frequentar sua escola local ou uma de suas escolas locais?

v) As crianças e adultos defendem os que recebem tratamento injusto na escola?

w) As crianças e adultos encontram modos de defender os que são tratados com injustiça nacional e internacionalmente?

x) A importância dos direitos é usada para desafiar desigualdades e preconceitos como o sexismo, classismo, racismo, islamofobia, deficientismo, homofobia e transfobia?

y) O conselho escolar ajuda a promover a Convenção dos Direitos da criança?

z) _____

aa) _____

ab) _____

A2.3 A Escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.

A2.2 A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

a) Os adultos e as crianças reconhecem os direitos dos seres de natureza não-humana, tanto os vivos como os não-vivos?
b) Os adultos e as crianças exploram o significado de sustentabilidade ambiental, em termos da continuidade e falta de perturbação de espécies, ecossistemas e paisagens?
c) Os adultos e as crianças refletem sobre a Declaração Universal dos direitos da Mãe Terra (ver excerto na página 190)?
d) Os adultos e as crianças consideram o quanto dependem do bem estar do planeta?
e) Os adultos e as crianças adotam a obrigação de cuidar dos mares e terras do planeta?
f) Os adultos e as crianças refletem sobre a visão de que a terra está aí para ser dominada, explorada e conquistada pelas pessoas?
g) Os adultos e as crianças refletem sobre a visão de que as pessoas devem viver em harmonia com a terra entre outras espécies e formações naturais do planeta?
h) Os adultos e as crianças se alimentam de acordo com a visão de seu relacionamento com a terra?
i) Os adultos e as crianças discutem a visão de que economias e lucros somente devem ser desenvolvidos na medida em que conservem a saúde do planeta?
j) Os adultos e as crianças consideram que se todos consumissem à taxa das nações mais ricas, então os seres humanos precisariam de várias terras para sobreviver?
k) Os adultos e as crianças consideram que enquanto alguns recursos do planeta são finitos a educação, cultura, música, jogos, informação, amizade e amor não são?
l) Os adultos e as crianças consideram a visão de que condutas que poluem, superdesenvolvem e colocam a sobrevivência da vida em risco devem ser classificadas como crimes internacionais?
m) Os adultos e as crianças consideram a possibilidade que poluir a terra e a água deve ser um crime independentemente de se poder provar que isto prejudica pessoas?
n) Os adultos e as crianças consideram quem tem direito de possuir terra, mares, rios e lagos na terra?
o) Os adultos e as crianças consideram os direitos históricos ao uso da terra de pessoas indígenas que não têm contratos formais de posse?
p) Os adultos e as crianças consideram as consequências da perda de acesso à terra comum compartilhada entre cidadãos no seu próprio e em outros países?
q) Os adultos e as crianças consideram quem tem e quem reivindica a posse do ar e da água?
r) Os adultos e as crianças consideram como as pessoas podem desafiar a poluição ambiental e o que acontece quando elas o fazem?
s) Os adultos e as crianças consideram as implicações do compromisso de cada geração de transmitir um planeta próspero para as gerações futuras?
t) Os crimes contra as gerações futuras que põem em risco sua saúde, sobrevivência e segurança, danificam gravemente o ambiente, esgotam recursos, abatem florestas e ameaçam a sobrevivência de outras espécies e ecossistemas são considerados?
u) Os adultos e as crianças consideram o débito ecológico com o planeta e as gerações futuras que as gerações presentes precisam saldar?
v) Os adultos e as crianças reconhecem que o maior débito com o planeta é o dos que mais consumiram?
w) Os adultos e as crianças consideram como um pouco mais de poluição da terra, mares e ar pode ter efeitos desproporcionais, como o derradeiro grão de uma pirâmide arenosa ou uma rachadura ligeiramente mais grave num coco, um pequeno fogo na floresta, ou mais uma história circulando na internet sobre uma cabeça que sofreu agressão da polícia de um regime opressivo?

x) _____

y) _____

Z) _____

A2.4 A Inclusão é entendida como o aumento da participação de todos.

A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados.

a) A inclusão é entendida como um processo incessante de aumentar a participação de todos?

b) A participação é entendida como indo além do acesso a viver e aprender cooperativamente e valorizar as identidades uns dos outros?

c) A inclusão é entendida como a abordagem com base em princípios ao desenvolvimento de todos os aspectos da escola, bem como educação e sociedade mais amplamente?

d) A inclusão é vista como tão preocupada com como as escolas, famílias, ambientes e a própria sociedade podem ser desenvolvidas para promover e sustentar a participação quanto com encorajar a participação de indivíduos?

e) A inclusão é vista como preocupada com a participação de adultos bem como das crianças?

f) A inclusão diz respeito a todos, não só as crianças com deficiências ou as percebidas como 'portadoras de necessidades educacionais especiais'?

g) Os profissionais evitam ver barreiras à aprendizagem e à participação como causadas pelas deficiências ou como deficiências nas crianças?

h) Entende-se que qualquer um pode experimentar barreiras à aprendizagem e à participação?

i) Entende-se que quem experimenta barreiras à aprendizagem e à participação varia segundo o contexto?

j) As barreiras à aprendizagem e à participação são vistas como surgidas potencialmente em interações com todos os aspectos da escola: suas culturas, políticas, prédios, currículos e abordagens ao ensino e aprendizagem?

k) As barreiras à aprendizagem e à participação são vistas como surgidas de políticas nacionais, culturas e valores locais e nacionais e outras pressões de fora da escola?

l) As atitudes sobre os limites de pertencimento a comunidades regulares, tais como a ideia de que crianças com deficiências severas ou múltiplas não podem estar na escola regular, são desafiadas?

m) Uma 'escola inclusiva' é entendida como 'caminhando para a inclusão' em vez de já estando no destino?

n) Entende-se que aumentar a inclusão envolve combater a exclusão e a discriminação?

o) A exclusão é entendida como um processo que pode começar nas salas de aula, pátios de recreio e salas de professores e terminar com a criança ou adulto deixando a escola?

p) As pressões exclusionárias são reconhecidas como sempre presentes e sempre requerendo combate?

q) Existe uma ênfase na apreciação de diferenças em vez da conformidade com uma única 'normalidade'?

r) A diversidade é valorizada e vista como um recurso para a aprendizagem e não como um problema?

s) Existe uma determinação compartilhada para minimizar as desigualdades de oportunidade na escola?

t) _____

u) _____

v) _____

A2.5 As Expectativas são altas para todas as crianças.

C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças;
C2.7 As avaliações encorajam as realizações de todas as crianças;
C2.12 O dever de casa é passado de maneira que contribua para a aprendizagem de toda criança.

a) Todos os adultos e crianças sentem que as mais altas realizações são possíveis em sua escola?

b) Todas as crianças e adultos entendem que não há limite para o que podem realizar?

c) Os profissionais reconhecem os esforços que têm que ser feitos para combater quaisquer baixas expectativas para as crianças, inclusive as que vivem na pobreza, as crianças sob tutela pública, as viajantes, que aprendem português como língua adicional e as crianças categorizadas como 'portadoras de necessidades educacionais especiais'?

d) Os professores evitam relegar o ensino das crianças que experimentam as maiores barreiras à aprendizagem e à participação aos professores menos qualificados e experimentados?

e) Os adultos e as crianças compreendem como realizar muito mais quando se sentem valorizados pelo que podem fazer e por quem são?

f) Os adultos e as crianças se orgulham de suas realizações?

g) Os profissionais evitam transmitir um senso de fracasso nas crianças e suas famílias por percebê-las como não acompanhando o 'desenvolvimento normal'?

h) As realizações das crianças são valorizadas em si mesmas em vez de em comparação com outros?

i) Os profissionais reconhecem que quando as crianças veem a si mesmas como 'ruins' numa área do currículo isto pode levar a vida inteira para desfazer?

j) Os profissionais evitam fazer comparações entre o desempenho da criança e um irmão, irmã ou vizinho?

k) Os profissionais e as crianças tentam replicar as opiniões negativas das crianças que acham as aulas difíceis?

l) Os profissionais evitam rotular as crianças como de maior ou menor capacidade baseados em seu rendimento atual?

m) Os profissionais e as crianças evitam o uso de rótulos depreciativos para baixo rendimento?

n) Os profissionais e as crianças combatem visões negativas e usam de rótulos depreciativos para as crianças que são perspicazes, empolgadas ou obtêm altos resultados nas aulas?

o) Os profissionais evitam criar uma camada de crianças vistas como tendo 'necessidades educacionais especiais' e sendo de 'potencial' limitado?

p) Os profissionais evitam criar uma camada de crianças vistas como 'dotadas e talentosas' e com maior 'potencial' que os outros?

q) Os profissionais encorajam a visão de que todos têm dons e talentos?

r) As crianças são inscritas para exames e provas nacionais e locais quando estão prontas e não quando atingem determinada idade?

s) Existe a tentativa de abordar o medo do fracasso em algumas das crianças?

t) _____

u) _____

v) _____

A2.6 As Crianças são igualmente valorizadas.

B1.8 Os grupos de ensino e aprendizagem são dispostos de forma a dar suporte à aprendizagem de todas das crianças.

a) A variedade de origens dos adultos e das crianças dá uma contribuição positiva para a escola e a comunidade?

b) Os sotaques nacionais e regionais e os dialetos são vistos como enriquecedores da escola e da sociedade?

c) O compromisso com a valorização das línguas de todas as crianças é refletido nas atividades de aprendizagem e nos clubes e exames oferecidos?

d) Os adultos evitam ter favoritos e colocam de lado quaisquer sentimentos de antipatia por certas crianças?

e) A aprendizagem das crianças quietas é tão encorajada quanto a das que dão uma contribuição mais barulhenta?

f) Os adultos evitam demonizar certas crianças com histórias sobre suas proezas negativas?

g) Os profissionais são sensíveis a arranjos de família de todas as crianças ao falar de eventos como Dia das Mães ou dos Pais?

h) Todas as crianças têm a oportunidade de aparecerem nas assembleias da escola e nas produções de música, teatro e dança?

i) As diferenças na estrutura familiar são reconhecidas e apreciadas?

j) Os profissionais evitam ver as crianças classe média como de mais valor para a escola que as crianças da classe trabalhadora?

k) Os profissionais evitam usar os níveis de currículo ou realizações em concursos públicos como uma forma de fazer algumas crianças se sentirem de mais valor que outras?

l) Os gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros e intersexuais são pessoas valorizadas na escola e representadas no currículo?

m) Os profissionais evitam representar uma religião como mais importante que outras ou nenhuma?

n) As crianças, profissionais e pais/responsáveis com deficiências são tão bem vindos na escola quanto os sem deficiências?

o) Há tantas ocasiões para apreciar os esforços de crianças de rendimento mais baixo assim como as de mais alto, inclusive as que se saem bem em provas?

p) O relato de realizações dentro e além da escola inclui todas as crianças?

q) O trabalho de todas as crianças é exibido na escola e nas salas de aula?

r) Todas as crianças deixam a escola secundária com o credenciamento reconhecido?

s) As realizações das crianças recebem igual suporte e destaque independentemente de gênero?

t) Os profissionais evitam criar hierarquias entre as crianças quando contrastam o conceito de 'regular' com 'necessidades especiais' ou mesmo as crianças 'incluídas'?

u) _____

v) _____

w) _____

A2.7 A Escola se opõe a todas as formas de discriminação.

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre as pessoas ao redor do mundo;
A1.9 Adultos e crianças são responsivos à variedade de modos de gênero;
A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos;
A2.2 A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos;
B2.9 O bullying é minimizado;
C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre pessoas.

a) Reconhece-se que todos absorvem preconceitos contra os outros, e se esforçam para identificá-los e reduzi-los?

b) Os adultos consideram suas próprias atitudes para com a diversidade e identificam seus preconceitos de modo a dar melhor suporte às crianças para identificar e reduz os delas?

c) Os adultos e as crianças identificam áreas de discriminação que precisam ser abordadas?

d) Entende-se que toda discriminação envolva intolerância à diferença e abuso de poder?

e) Dá-se atenção à maneira como a intolerância geral à diferença pode ser sentida pessoalmente como classismo, sexismo, deficientismo, racismo, homofobia, transfobia, islamofobia etc.?

f) Reconhece-se que esta discriminação institucional pode vir de culturas e políticas que deem valor a identidades de alguns grupos de pessoas, ou então os discrimine?

g) Reconhece-se que a cultura em que o respeito pela diversidade se torna amplamente compartilhado como um valor é a melhor maneira de evitar e reduzir a discriminação?

h) As exigências legais de reduzir 'desigualdades' com relação a etnicidade, deficiência, gênero, orientação sexual, identidade sexual, religião, crença e idade fazem parte de planos abrangentes para enfrentar todas as formas de discriminação?

i) A desvalorização de pessoas por causa de seu peso é identificada e combatida?

j) Os profissionais evitam sugerir que há uma única identidade ou modo de ser nacional na escola?

k) Os profissionais evitam papeis estereotipados para as produções das crianças na escola, por exemplo, de acordo com a cor de cabelo, cor da pele ou gênero?

l) Reconhece-se que o conhecimento sobre suas deficiências dá apenas uma contribuição limitada ao planejamento da educação para as crianças?

m) Os profissionais combatem atitudes estereotipadas para pessoas com deficiências quando elas são descritas, por exemplo, como objeto de piedade ou batalhadores heroicos contra a adversidade?

n) Entende-se que as deficiências podem surgir nas interações entre pessoas com deficiências e seu ambientes mas podem também ser completamente produzidas por atitudes discriminatórias e barreiras institucionais?

o) Entende-se que qualquer exclusão de crianças com graves deficiências na escola reflete limitações de cultura, atitude e política mais que dificuldades práticas?

p) As crianças evitam chamar nomes racistas, sexistas, homofóbicos, deficientistas e outras formas discriminatórias?

q) A escola evita filtrar sistemas que restringem injustamente o acesso a websites, por exemplo os relevantes para a experiência de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e intersexuais?

r) _____

s) _____

t) _____

A2.8 A Escola promove interações não violentas e soluções para as disputas.

A1.9 Os adultos e as crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero;
B2.9 O bullying é minimizado.

a) A não-violência é entendida como interação não-coercitiva bem como ausência de conflito físico?
b) As disputas na escola são resolvidas através de diálogo em vez de coerção com base nas diferenças percebidas de status e força física?
c) Os adultos são modelos de interação não-coercitiva?
d) As pessoas aprendem a responder aos desafios às suas ideias de modo a incitar reflexão sobre o que deve ser pensado e feito de maneira diferente?
e) Todos aprendem habilidades de negociação, resolução de conflito e mediação de disputas?
f) O abuso, discriminação, assédio e bullying são entendidos como formas de violência?
g) Entende-se que a colaboração é mais fácil quando as pessoas se sentem seguras de suas identidades?
h) As discussões são presididas de forma a não serem dominadas por nenhum individuo, grupo ou gênero?
i) Aqueles que ficam excessivamente zangados com muita frequência são ajudados a encontrar outras formas se expressarem?
j) As crianças são encaminhadas para atividades e clubes de artes marciais como uma forma de desenvolver confiança e assertividade sem agressão?
k) As pessoas ajudam umas as outras a dar contribuições que respeitam as contribuições de outros?
l) As pessoas refletem sobre como seus sentimentos sobre os outros afetam as interações com eles?
m) As crianças se servem de poesia, literatura, música, drama, teatro de marionetes para entender sentimentos?
n) As crianças aprendem sobre as consequências de procurar vingança na perpetuação de conflitos individuais e internacionais?
o) As crianças e adultos discutem os limites da representação aceitável de violência, inclusive relações degradantes entre gêneros, em filmes e jogos eletrônicos?
p) A escola enfatiza suas prioridades humanas em vez de negociais?
q) A escola evita tratar as crianças como meros candidatos a futuros exames?
r) As crianças aprendem sobre as origens de conflitos sobre territórios, identidades, recursos e intolerância a diferença, e como podem ser reduzidos através de meios pacíficos?
s) As crianças aprendem a questionar a necessidade de um gênero dominar o outro?
t) As crianças consideram a violência entre gêneros e como estes padrões de violência podem ser interrompidos?
u) Explora-se a maneira como algumas identidades masculinas encorajam a violência contra homens e mulheres?
v) Entende-se como os homens e as mulheres podem contribuir para formar masculinidades agressivas nas crianças?
w) As crianças exploram o que ganham e perdem ao entrar para gangs e como a violência entre gangues pode ser evitada dentro e fora da escola?
x) As crianças são apoiadas para encontrar atividades fora da escola que reduzam qualquer envolvimento com violência entre gangues?
y) As crianças são ajudadas a evitar carregarem facas ou outras armas?
z) Considera-se que a violência, dirigida internamente, pode produzir depressão e automutilação?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

A2.9 A Escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
A2.10 A escola contribui para a saúde das crianças e adultos;
B2.9 O bullying é minimizado;
C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relações.

a) A escola encoraja adultos e crianças a experimentar prazer na aprendizagem e nas relações?
b) A escola ajuda as crianças e adultos a escapar da tirania das ideias de normalidade?
c) As crianças aprendem que é comum e certo sentir-se diferentes dos outros?
d) Os adultos e as crianças evitam supervalorizar a magreza?
e) Os adultos e as crianças ajudam a neutralizar estereótipos de beleza da mídia e em suas próprias culturas?
f) Os adultos e as crianças sentem-se enriquecidos com a gama de identidades, origens, etnias, gêneros e modos de ver o mundo que há na escola?
g) Os adultos e as crianças sentem que é bom expressar diferenças de identidade e opiniões?
h) A escola encoraja a visão de bem estar pessoal que está ligada ao positivo bem estar de outros na escola, suas comunidades e globalmente?
i) A escola encoraja a visão de bem estar pessoal que está ligada a melhorias ambientais e à integridade do planeta?
j) Faz-se esforço para assegurar que todos na escola possam ter amigos?
k) As crianças aprendem sobre boas relações com a maneira como as pessoas se tratam entre si na escola?
l) A escola tenta levantar a autoestima das crianças e adultos que experimentam dificuldades?
m) Os adultos e as crianças reconhecem que a perda de autoestima pode reduzir realizações e aumentar o bullying?
n) Os adultos e as crianças compreendem que a aparência da pessoa ou a maneira com se dirigem a elas pode não refletir o gênero que eles sentem?
o) Os profissionais estão conscientes de que usar instalações de gênero como banheiros ou vestiários pode ser a fonte de sofrimento para algumas crianças que forem transgênero ou intersexuais?
p) Os adultos e as crianças são sensíveis ao stress que o crescimento e puberdade pode colocar na visão de algumas pessoas sobre seu gênero?
q) Existem lugares amplos, limpos, seguros para os adultos e as crianças cuidarem de si mesmos quando estão menstruando?
r) As crianças são e adultos sensíveis ao stress que a menstruação pode colocar em algumas pessoas?
s) As longas viagens para a escola e de volta são evitadas para as crianças com deficiências pelo encorajamento da visão que as crianças e jovens têm direito a frequentar sua escola local?
t) Há cuidados dirigidos tanto aos meninos como às meninas envolvidos na gravidez em idade escolar?
u) As escolas evitam estigmatizar as meninas que ficam grávidas ou têm filhos?
v) Os profissionais e as crianças discutem com sensibilidade os assuntos de luto de modo que sabem como dar suporte uns aos outros se uma criança ou adulto na escola morrer?
w) Reconhece-se que a morte do amigo, membro da família ou qualquer pessoa querida pode afetar alguém por anos, principalmente em determinados momentos, como aniversários?

x) _____

y) _____

z) _____

A2.10 A Escola contribui para a saúde das crianças e adultos.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a se sentirem bem sobre si mesmos;
C1.1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de alimentos;
C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relações.

a) Os adultos e as crianças consideram as contribuições à saúde do ambiente saudável, brincadeira, atividade prazerosa, amizades, ausência de stress, uma boa dieta e aptidão física?

b) Os adultos e as crianças evitam ver pessoas que não estejam saudáveis ou estejam em tratamento médico porque parecem diferentes de si mesmos?

c) As barreiras à saúde são identificadas na escola, suas comunidades e ambiente do entorno?

d) Há claros procedimentos para distribuir remédios e monitorar seu uso pelas crianças?

e) Os adultos e as crianças têm treinamento em primeiros socorros e sabem como responder a crises de saúde, por exemplo com relação a diabetes ou epilepsia?

f) Há um espaço privativo sossegado para as crianças e adultos quando as pressões ficam grandes demais e sente-se a necessidade de alguém para conversar?

g) O stress e a fúria são vistos como causados pelas difíceis circunstâncias de algumas crianças?

h) As crianças têm oportunidade de meditar e aprender sobre meditação?

i) Existe aconselhamento para os que experimentam sofrimento prolongado ou estão sempre zangados?

j) Há uma sala para atenção médica, suporte de cuidado ou fisioterapia regular?

k) Existe água potável fácil e abundante?

l) Os profissionais, as crianças e famílias desenvolvem a saúde promovendo dietas na escola e em casa?

m) Há oportunidades para pessoas compartilharem suas preocupações de saúde como compulsões alimentares?

n) As crianças são ajudadas a resistir às pressões dos fabricantes para consumir de forma que contribua para a má saúde?

o) Promovem-se atividades físicas pelos benefícios do prazer bem como pela saúde que trazem?

p) As crianças participam regularmente de atividades de aprendizagem fora da sala de aula, inclusive ao ar livre?

q) Os jogos e aulas de educação física encorajam esporte e aptidão física para todos e envolvem esportes, dança, aeróbica, artes marciais, Tai Chi e ioga?

r) As crianças e adultos são encorajados a engajar em atividade física todos os dias e ao prazer de caminhar ou pedalar para virem à escola?

s) As crianças se sentem seguras em todas as áreas da escola?

t) Existe um equilíbrio entre as preocupações de segurança e o incentivo à experiência das crianças?

u) Os riscos são avaliados e abordados nos percursos de casa para a escola?

v) Os pais estacionam longe da escola ao levar e buscar seus filhos?

w) A segurança dos veículos da escola é conferida regularmente?

x) São oferecidas aulas sobre o uso seguro de bicicletas?

y) Os adultos e as crianças usam capacete quando pedalam para a escola?

z) As crianças aprendem como evitar os perigos das redes sociais e outros sites da internet?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

B1: Desenvolvendo a escola para todos

1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.
2 A escola tem uma abordagem inclusiva de liderança.
3 Nomeações e promoções são justas.
4 A perícia dos profissionais é conhecida e utilizada.
5 Todos os novos profissionais são ajudados a se acomodar na escola.
6 A escola procura admitir todas as crianças de sua localidade.
7 Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodar na escola.
8 Os grupos de ensino e aprendizagem são dispostos com imparcialidade, para dar suporte à aprendizagem de todas as crianças.
9 As crianças são bem preparadas para passarem a outras ambientações.
10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
11 Os prédios e o terreno são desenvolvidos para dar suporte à participação de todos.
12 A escola reduz sua emissão de carbono e uso de água.
13 A escola contribui para a redução do desperdício.

B2: Organizando o apoio à diversidade

1 Todas as formas de apoio são coordenadas.
2 As atividades de desenvolvimento professional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.
3 O português como língua adicional é um recurso para toda a escola.
4 A escola apoia a continuidade da educação da criança sob cuidados público.
5 A escola se certifica de que as políticas para “necessidades educacionais especiais” apoiam a inclusão.
6 As políticas de comportamentos estão ligadas à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo.
7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas.
8 As barreiras à frequência à escola são minimizadas.
9 O bullying é reduzido.

B1.1 A Escola tem um processo participativo de (seu) desenvolvimento.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
A1.5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si;
A1.6 Os profissionais e gestores trabalham bem, juntos;
A1.10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente;
A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos;
Seção C (Vinculando local e globalmente).

a) Existe 'um plano de desenvolvimento' amplamente conhecido e aceito pelos profissionais, gestores, pais e crianças para a escola e seu entorno?

b) As opiniões das crianças, pais/responsáveis e gestores sobre a natureza de barreiras à aprendizagem e à participação e como a escola pode ser aprimorada são procuradas?

c) As opiniões de membros da comunidade sobre como a escola e suas comunidades podem contribuir para o recíproco desenvolvimento são procuradas?

d) A opiniões de profissionais, crianças, pais, gestores e comunidades fazem a diferença para o que se passa na escola?

e) Os pais/responsáveis, as crianças, gestores sentem que a consulta a eles é uma parte comum de seu envolvimento na escola?

f) A implementação do plano de desenvolvimento da escola é ativa e revista regularmente com modificações apresentadas quando necessário?

g) Os membros da escola refletem sobre as mudanças que ocorreram nos últimos doze meses e as razões para elas?

h) Os profissionais consideram quais mudanças aconteceram como um resultado do plano de desenvolvimento e quais aconteceram por outras razões?

i) Os profissionais consideram que mudança se torna desenvolvimento quando reflete valores desejados?

j) Os adultos e as crianças aumentam sua influência sobre o desenvolvimento de sua escola por baseá-lo num sistema de valores inclusivos compartilhados?

k) Entende-se que ligar valores a ações nas culturas, políticas e práticas da escola pode contribuir para o desenvolvimento contínuo, permanente da escola?

l) Os profissionais reconhecem que as barreiras à aprendizagem e à participação experimentadas pelas crianças podem ser reduzidas pela melhoria das atividades de ensino e aprendizagem e pelas abordagens ao ensino e aprendizagem?

m) Os membros da escola refletem sobre a maneira como as culturas da escola podem impedir e promover o desenvolvimento inclusivo?

n) As políticas são produzidas com a intenção de melhorar as culturas e práticas da escola, em vez de para satisfazer inspetores?

o) Todas as políticas estão vinculadas a estratégias claras de implementação?

p) Os efeitos de políticas da escola sobre suas culturas e práticas são monitorados e mudados conforme a necessidade?

q) Os adultos e as crianças compartilham ideias com escolas parceiras, e visitam-nas, (talvez em outro país) para assistir o desenvolvimento recíproco das escolas e ambientes?

r) _____

s) _____

t) _____

B1.2 A Escola tem uma abordagem inclusiva de liderança.

A1.2 Os profissionais cooperam;
B1.4 A perícia (saberes) dos profissionais é conhecida e usada;
C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam junto.

a) Entende-se que fortes líderes podem ser colaborativos em vez de autocráticos?

b) A escola evita as restrições a relações e aprendizagem que podem surgir de uma hierarquia rígida da administração superior, média, não-administração (trabalhadores) e das crianças?

c) É importante que o conhecimento sobre a escola seja compartilhado entre todos os profissionais de modo que a interrupção fique minimizada se uma pessoa sênior estiver ausente ou deixar a escola?

d) A escola evita pressões pelo cumprimento cego seja com sua administração ou com as diretrizes do governo?

e) O diretor evita passar diretrizes de fora da escola como se elas não pudessem ser adaptadas às culturas, políticas e práticas da escola?

f) Os profissionais sêniores ajudam a reduzir a quantidade de tempo que os outros gastam com tarefas administrativas?

g) Os profissionais resistem às pressões para fazer coisas que estão em conflito com seus valores?

h) As pessoas promovidas têm o cuidado de evitar se comportarem como se um aumento de status conferisse automaticamente maior conhecimento?

i) Os profissionais sêniores têm o cuidado de evitar favorecer alguns profissionais em detrimento de outros?

j) As pessoas promovidas continuam a mostrar boa vontade para reconhecer quando erram?

k) As decisões são tomadas com base nos argumentos apresentados em vez de no exercício de poder?

l) Quando as pessoas realizaram trabalho extensivo sobre determinados assuntos este fato é respeitado na tomada de decisões?

m) O conhecimento e as habilidades relevantes dos profissionais são respeitados na tomada de decisões?

n) Uma variedade de profissionais presidem encontros e asseguram que todos possam contribuir?

o) Há profissionais sêniores para dar suporte e conselhos em vez de inspecionar ou gerenciar os detalhes do trabalho de outras pessoas?

p) Espera-se que todos os adultos e crianças sejam, ou se tornem, auto administrados?

q) A autoridade é percebida como baseada no conhecimento, sabedoria e habilidades em vez de na posição particular de trabalho?

r) O diretor e outros profissionais seniores são selecionados em parte graças a suas habilidades em ajudar outros profissionais a encorajarem a aprendizagem nos diversos grupos?

s) O diretor e outros profissionais seniores têm perícia em encorajar o diálogo?

t) Os profissionais ouvem bem os argumentos uns dos outros e procuram esclarecimento antes discordar?

u) Há maneiras não coercitivas de resolver desavenças?

v) Existe uma distribuição aberta e equitativa de recursos na escola?

w) _____

x) _____

y) _____

B1.3 As Nomeações e promoções são justas.

A1.2 Os profissionais cooperam;
B1.2 A escola tem uma abordagem inclusiva de liderança.

a) As oportunidades de nomeações estão abertas a todos os que são elegíveis, dentro e fora da escola?

b) Os profissionais evitam tentar obter vantagem pelo excesso da autopromoção de seu conhecimento e experiência?

c) Os profissionais são desencorajados a buscar vantagem no excesso de horas passadas na escola que colegas com diferentes compromissos domésticos ou prioridades não podem cumprir?

d) A escola deixa claro e amplamente sabido seu compromisso com nomeações livres de preconceitos de gênero, etnicidade, deficiência, idade, orientação sexual ou qualquer outro assunto irrelevante?

e) A escola evita discriminar nas nomeações com base em idade, por exemplo, para economizar nos salários mais altos pagos aos professores mais velhos?

f) A composição de professores e não-docentes reflete as comunidades na localidade da escola?

g) As pessoas são encorajadas e aconselhadas a se candidatarem para promoção independentemente de gênero, circunstâncias domésticas, antecedentes étnicos ou qualquer outro assunto irrelevante?

h) Os profissionais, em particular nas escolas primárias e pré-escolas, veem como natural que homens assumam o papel de cuidadores de crianças pequenas?

i) Todos os que acham poderiam gostar de se candidatar a um cargo são encorajados a fazê-lo?

j) O diretor e outros profissionais evitam dar encorajamento particular a amigos íntimos ou correligionários a buscar promoção?

k) O corpo dirigente é criativo ao encorajar pais e profissionais a verem o prazer e relevância do trabalho do gestor de modo que diversas pessoas se apresentem?

l) Os cargos promovidos refletem o equilíbrio de gêneros e origens dos profissionais na escola?

m) Os cargos de mais alto status refletem todas as seções das comunidades da escola?

n) Há representação nos comitês de nomeação de todos profissionais da escola, gestores e das crianças do conselho escolar?

o) Quando a escola está vinculada a uma determinada fé, a discriminação em nomeações com base na fé é minimizada?

p) As bancas de nomeações têm uma mistura de gêneros, etnias e origens que reflete a comunidades da escola?

q) Os sindicatos estão envolvidos em ajudar a traçar diretrizes para nomeações e promoções?

r) Solicita-se aos candidatos a emprego que apresentem um aspecto de seu trabalho aos profissionais, gestores, pais/responsáveis e às crianças?

s) Existe uma estratégia para remover barreiras à nomeação de profissionais com deficiências?

t) A valorização da diversidade é um critério essencial para nomeação de profissionais?

u) Acham-se substituições temporárias para suporte a profissionais ausentes bem como professores regentes de classe e de disciplina?

v) _____

w) _____

x) _____

B1.4 A perícia (saberes) dos profissionais é conhecida e aproveitada.

B1.2 A escola tem uma abordagem inclusiva de liderança.

a) Os profissionais estão genuinamente interessados no conhecimento e perícia uns dos outros?

b) Todas as habilidades, conhecimento e interesses de professores e não-docentes são amplamente conhecidos, não só os implícitos nas atribuições de seu cargo ou dados em nas atribuições de seu cargo?

c) Os profissionais são consultados sobre como melhor usar suas habilidades e conhecimentos para o benefício da escola e suas comunidades?

d) Os professores e professores assistentes são encorajados a servir-se de todas as suas habilidades e conhecimentos em apoio à aprendizagem das crianças e jovens?

e) Os profissionais são encorajados a desenvolver novas perícias e interesses?

f) Os profissionais são encorajados a compartilhar seus novos conhecimentos, interesses e perícia?

g) Os profissionais prontamente se oferecem para compartilhar seu conhecimento e habilidades?

h) Os professores têm o cuidado de não subestimar o conhecimento e habilidades de colegas, como os professores de Arte e Educação Física, ao trabalhar com os diversos grupos de crianças?

i) Os profissionais decidem de que habilidades adicionais de fora da escola gostariam de servir-se?

j) A variedade de línguas faladas pelos profissionais contribui para o desenvolvimento da aprendizagem da língua da escola?

k) Reconhece-se que é certo diferentes pessoas terem diferentes forças pessoal e profissional?

l) Os profissionais se encontram para reunir suas ideias e perícia para aprimorar o ensino e resolver dificuldades de ensino uns dos outros?

m) Os profissionais ouvem-se uns aos outros e oferecem outras perspectivas sobre preocupações com as crianças sem emitir juízo negativo?

n) As diferenças de cultura e antecedentes de profissionais são um recurso no desenvolvimento de currículos e atividades de aprendizagem?

o) Os profissionais aprendem com as práticas e experiência instrutivas de outras escolas?

p) Os profissionais da escola especial local são convidados a compartilhar perícia com profissionais da escola regular sobre ensino e aprendizagem com diversos grupos?

q) As observações sobre a escola são buscadas quando os profissionais estão para deixar ou deixaram a escola, para as novas inspirações podem querer compartilhar?

r) Reconhece-se que profissionais mais jovens podem dar uma contribuição particular à vida da escola que difere da dos profissionais mais velhos?

s) Reconhece-se que o que as pessoas oferecem à escola pode mudar com o passar do tempo e que isto pode ser em proveito dos colegas?

t) _____

u) _____

v) _____

B1.5 Todos os profissionais novatos são ajudados a adaptarem-se na escola.

A1.2 Os profissionais cooperam;
C2.9 Os professores planejam, revisam e ensinam juntos.

a) Existe uma política de recepção para profissionais, gestores e pais voluntários?

b) A política de recepção eleva os espíritos dos novos profissionais?

c) Os novos profissionais recebem toda a informação de que precisam sobre as políticas inclusivas da escola e o plano de desenvolvimento da escola e ambiente?

d) Pergunta-se aos novos profissionais o que mais eles precisam saber, e supre-se isto?

e) Todos profissionais recentemente nomeados são convidados a visitar a escola antes sua data de início oficial?

f) Os novos profissionais têm um mentor para ajudá-los a se acomodarem na escola e se encontram com ele no primeiro dia e regularmente a seguir?

g) O mentor está regularmente disponível pessoalmente ou por telefone nas primeiras semanas para responder perguntas?

h) O diretor se reúne com novos profissionais tão próximo quanto possível de seu primeiro dia?

i) Todos os novos profissionais são formalmente recebidos pelo gestor e pelo representante dos pais?

j) Todos os novos profissionais são formalmente recebidos pelo representante das crianças?

k) Os profissionais novatos recebem apoio para contribuírem durante reuniões de equipes?

l) Os profissionais já em exercício reconhecem as dificuldades que os novos profissionais podem ter em se acomodarem no novo emprego no que pode ser um novo país ou localidade?

m) Os profissionais mais antigos convidam os novos profissionais, especialmente os novos na área ou no país, para ir a suas casas e para encontrarem-se socialmente fora da escola?

n) Os profissionais mais antigos evitam fazer os novos profissionais sentirem-se de fora, por exemplo pelo uso de 'nós' ou 'nos' que os exclui?

o) Os profissionais existentes estão genuinamente interessados em quem são os novos profissionais e o que podem oferecer à escola?

p) Os novos profissionais são encorajados a saber que sua presença e contribuição fará diferença para as culturas da escola?

q) Os profissionais recentemente qualificados recebem ajuda para bem aproveitar seu tempo adicional de desenvolvimento profissional?

r) Todos os novos profissionais estão ligados a profissionais apoiadores e estruturas estabelecidas para mútuo suporte, observação de práticas e discussão de possibilidades para desenvolvimento de ensino, aprendizagem e atividades de suporte?

s) Os profissionais permanentes tratam os profissionais temporários, licenciandos e estagiários como colegas?

t) As observações de novos profissionais e estagiários sobre a escola, são buscadas e valorizadas para as novas percepções e oportunidades para a ação que podem prover?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.6 A Escola procura admitir todas as crianças de sua localidade.

A2.6 As crianças são igualmente valorizadas.

a) O desejo de incluir todas as crianças da localidade é divulgado como política da escola?

b) A natureza abrangente e comunitária da escola reflete-se em seu nome?

c) As crianças da localidade são todas encorajadas a frequentar a escola independentemente de talentos, deficiência ou antecedentes?

d) As crianças nômades que visitam a área são ativamente recebidas pela escola?

e) A escola procura superar barreiras à participação para a variedade de grupos étnicos na localidade?

f) As crianças de buscadores de asilo e refugiados são encorajadas a frequentar a escola?

g) As crianças de famílias temporariamente residentes na área são encorajadas a entrar para a escola?

h) As famílias de localidade com crianças atualmente nas escolas especiais são encorajadas a mandar estas crianças para a escola?

i) Os profissionais defendem o direito das crianças com deficiências de frequentar sua escola local?

j) Quando uma criança que teve dificuldades em outras escola se matricula, os profissionais evitam achar que a associação à escola é temporária?

k) A escola se dispensa de sua obrigação legal de garantir que as crianças sob tutela pública têm prioridade para frequentá-la?

l) A escola torna público seu interesse em receber 'crianças tuteladas'?

m) A escola cumpre a exigência legal de não entrevistar ou usar informação de conversas com pais, irmãos ou comentários de qualquer pessoa que conheça o matriculando?

n) A escola evita pedir doações às famílias antes que a criança possa matricular-se?

o) Quando o status de fé cria um equilíbrio de etnias não representativo das comunidades circunvizinhas, a escola cria fortes relações e trabalha com outras escolas na área?

p) Quando escola está ligada a determinada fé, a proximidade da escola tem precedência para admissão sobre a filiação religiosa da família da criança?

q) As escolas com dedicação a determinada fé evitam restrições a algum grupo particular de fé na nomeação do corpo docente?

r) A escola ligada a uma fé minimiza a divisão religiosa, por exemplo, por não favorecer determinado ramo de Cristianismo ou Islamismo?

s) Existe um aumento na proporção das crianças da localidade incluídas na escola?

t) Existe um aumento na diversidade das crianças da localidade incluídas na escola?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.7 Todas as novas crianças são ajudadas a se acomodarem na escola.

A1.3 As crianças ajudam-se umas às outras;
A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
A2.6 As crianças são igualmente valorizadas;
C2.5 As crianças aprendem umas com as outras.

a) As crianças têm oportunidade de visitar a escola antes de se matricularem?

b) Existe um programa para ajudar as crianças a se acomodarem?

c) Os profissionais cumprimentam as crianças amigavelmente?

d) Há uma política única de recepção para as crianças sempre que elas chegam, venham de onde vierem?

e) O programa de recepção funciona igualmente para as crianças e suas famílias, quer cheguem no início do o ano letivo, quer em algum outro momento?

f) Os profissionais e as crianças abordam as dificuldades de edificar a comunidade quando são muitas as crianças que chegam e deixam a escola a cada ano?

g) As novas crianças se entrosam com as mais experientes assim que entram para a escola?

h) Todas as crianças são ajudadas a se sentirem à vontade?

i) Reconhece-se que algumas crianças podem achar mais difícil sentir-se à vontade do que outras?

j) As crianças são encorajadas a sentir que suas contribuições fazem diferença desde o momento em que entram para a escola?

k) Há informações à disposição dos pais/responsáveis sobre o sistema a escolar e educativo local e nacional, bem como sobre a escola?

l) O programa de recepção leva em conta as diferenças de rendimento e a língua falada em casa?

m) Os adultos e crianças, já conhecidos das novas crianças, recebem estas quando elas chegam?

n) Tomam-se providências, dentro de algumas semanas, para saber como as novas crianças se sentem na escola?

o) Há suporte para as crianças com dificuldade de memorizar o layout do prédio, em particular quando são novas na escola?

p) Há mapas da escola à disposição das crianças?

q) As novas crianças são esclarecidas sobre a quem procurar quando encontram dificuldades?

r) As novas crianças são levadas a sentir que suas atividades e opiniões são importantes desde seu primeiro dia na escola?

s) As crianças têm oportunidade de contribuir para melhorias na política de ‘acomodação’?

t) Os adultos e outras crianças dão-se o trabalho de descobrir os nomes das pessoas que acabam de entrar para escola?

u) As crianças são apresentadas aos valores da escola e como se espera que as pessoas se tratem entre si assim que entram?

v) A experiência de chegar a um novo ambiente é integrada nas atividades de classe?

w) _____

x) _____

y) _____

B1.8 Os grupos de ensino e aprendizagem são dispostos de forma a dar suporte à aprendizagem de todas as crianças.

A2.6 As crianças são igualmente valorizadas.

a) Os grupos de ensino são tratados imparcialmente no uso de instalações, localização das salas de ensino, alocação do corpo docente e professores substitutos?

b) A escola sempre evita alocar espaços de mais baixa qualidade, por exemplo salas de aula móveis, às crianças percebidas como tendo baixo status na escola por motivos de idade, talentos ou deficiência?

c) Os profissionais estão cientes das mensagens sobre identidade e autoestima em qualquer uso desigual de espaços na escola?

d) Os profissionais estabelecem oportunidades para que os alunos aprendam e ensinem a si mesmos em grupos diversificados?

e) Ao planejar as turmas, presta-se atenção aos desejos dos alunos, às amizades e à presença de outros que falem a mesma língua?

f) A prática de organização de turmas conforme o rendimento ou grau de dificuldade é minimizada?

g) A escola evita tornar profissionais não-docentes responsáveis pelo progresso das crianças de menor rendimento ou que experimentam maiores barreiras à aprendizagem e participação?

h) As escolas evitam identificar e agrupar um número desproporcional de meninos como de baixo rendimento ou como exigindo um currículo alternativo?

i) Os professores evitam agrupar as crianças com base em seu comportamento desafiador quando isto limita a capacidade de as crianças se darem apoio?

j) Quando é feita a enturmação, existem planos para prevenir aspectos negativos, tipo desafeiçoes ocorridas em turmas anteriores?

k) Onde há enturmação, todas as crianças têm a possibilidade de mudar de turma?

l) As escolas evitam restringir o currículo (por exemplo, omitir uma língua estrangeira) para as crianças que recebem o suporte adicional de alfabetização ou estão em um nível anterior em inglês?

m) O arranjo das cadeiras nas aulas é modificado conforme a necessidade para desencorajar a criação de conflito entre grupos, por exemplo com relação a gênero ou etnia?

n) O arranjo das cadeiras nas aulas é modificado conforme a necessidade de modo que as crianças não desencorajem a aprendizagem umas das outras?

o) As escolas cumprem sua obrigação de educar juntas crianças que experimentam e as que não experimentam dificuldades na aprendizagem?

p) Onde existe desequilíbrio entre o número de meninas e meninos num grupo as crianças compreendem a importância do respeito mútuo e incentivam a contribuição de todos?

q) Quando há um grande desequilíbrio entre meninas e meninos na matricula de um determinado ano, as escolas consideram estabelecer algumas turmas segregadas?

r) Onde existe a possibilidade de escolha, as crianças têm todas oportunidade de elas mesmas optarem?

s) _____

t) _____

u) _____

B1.9 As crianças são bem preparadas para a mudança de escola.

C1.12 As crianças aprendem sobre trabalho e ligam-no ao desenvolvimento de seus interesses.

a) Os professores respeitam as contribuições à aprendizagem das crianças feitas pelos que trabalham com diferentes anos e estágios na sua escola e nas escolas recebedoras e de origem?

b) Os profissionais colaboram na montagem de um arquivo de aluno a ser transferido de modo que ele seja valorizado pelos profissionais que receberão este aluno?

c) Os profissionais aproveitam a oportunidade de seu envolvimento com transferências para ver a educação de um ponto de vista diferente?

d) Os profissionais reconhecem que as crianças podem precisar de ajuda para reengajar com os prazeres de aprendizagem após as provas no final da escola primária ou após o ENEM?

e) Há livretos e páginas da web sobre a escola claramente redigidos, sem jargões, acessíveis e disponíveis, com contribuições das crianças?

f) As crianças são apresentadas à rotina da nova escola antes de serem transferidas?

g) Os pais recebem informações precisas sobre as possíveis escolas?

h) As transferências de crianças entre escolas informam o currículo das escolas futuras e a de origem, oferecendo viagens virtuais, mapas, planos semanais e drama criativo sobre a movimentação de pessoas entre lugares?

i) Há diálogos entre os profissionais e as crianças das escolas recebedoras e de origem sobre até que ponto seus valores são compartilhados?

j) Os profissionais se engajam na construção de atividades transicionais antes da transferência?

k) Atividades curriculares iniciada numa escola, tais como línguas estrangeiras modernas, poderão continuar através de atividades extracurriculares, se necessário?

l) As escolas organizam dias de atividades antes da transferência de forma que as crianças possam conhecer os profissionais e crianças da future escola?

m) As crianças que se transferiram para outras escolas, voltam para aconselhar as crianças que estão em vias de se transferirem?

n) As preocupações com amizades e bullying são tranquilizadas pelos profissionais e crianças da escola receptora?

o) As escolas encorajam relações entre os anos de modo que as crianças não se sintam vulneráveis por serem as mais jovens e menores da escola?

p) Os anos iniciais das escolas secundárias incorporam elementos de escolas primárias pela redução de movimento das crianças e profissionais?

q) Há coordenação de suporte para as crianças que estão mudando de escola?

r) Toma-se o devido cuidado com informações confidenciais nos atos de transferência?

s) Os pais das crianças com 'necessidades educacionais especiais' são apoiados para encontrar um ambiente regular local acolhedor quando deixam a escola?

t) Reconhece-se que as crianças que passaram por muitas mudanças podem achar mais difícil mudar para uma nova situação?

u) As crianças continuam seus interesses e atividades entre escolas e quando deixam a escola?

v) Todas as crianças são encorajadas a considerar a variedade de trajetórias de educação continuada e emprego?

w) As crianças são ajudadas a ser independentes quando deixam a escola com base no que aprendem sobre orçamento, preparo de comida, limpeza, cuidados com a saúde, relações, lavagem de roupas, lazer e trabalho?

x) _____

y) _____

y) _____

B1.10 A Escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.

A1.1 Todos são bem vindos;
B1.6 A escola procura admitir todas as crianças de sua localidade;
B1.11 Os prédios e terrenos são desenvolvidos para dar suporte à participação de todos.

a) Existe um plano de acessibilidade para aumentar a facilidade de acesso físico à escola?

b) A escola dá atenção às exigências legais de fazer progresso a cada ano sobre a acessibilidade da escola?

c) A acessibilidade para pessoas com deficiências é parte do plano de melhoria arquitetônica, que por sua vez é integrado ao plano de desenvolvimento da escola?

d) O plano de acessibilidade faz parte de um esforço organizado para assegurar que profissionais e crianças com deficiências queiram frequentar a escola?

e) O plano de acessibilidade faz parte de um esforço organizado para dar suporte às pessoas com deficiências para que gostem de visitar e usar as instalações da escola?

f) As necessidades dos surdos e parcialmente surdos, cegos e parcialmente cegos, pais com crianças pequenas, inclusive gêmeas, idosos bem como pessoas com deficiências físicas foram levadas em conta para tornar os prédios acessíveis?

g) As pessoas com deficiências de todas as faixas etárias, inclusive aquelas que vivem com famílias e crianças das comunidades locais, são consultadas sobre a acessibilidade da escola?

h) A escola reconhece que pessoas com deficiências similares, inclusive as que são profissionais e crianças na escola, podem ter opiniões bem diferentes sobre como se pode tornar o ambiente acessível a elas?

i) O acesso para pessoas com deficiência é auditado a cada ano para fazer melhorias no plano de melhorias do prédio?

j) Os equipamentos são ajustáveis para que pessoas de diferentes estaturas ou em cadeiras de rodas possam usar com facilidade e segurança?

k) Todos os aspectos da escola são tornados acessíveis inclusive entradas e saídas, salas de aula, corredores, banheiros, jardins, pátios de recreio, cantina, avisos e murais?

l) As trilhas em volta da escola são facilmente transitáveis para pessoas com deficiências, por exemplo pela iluminação, esquemas de cor e faixas no chão?

m) Dá-se particular atenção a manter a dignidade das crianças e adultos em instalações acessíveis?

n) Dá-se particular atenção à natureza dos alarmes, segurança e procedimentos de evacuação?

o) A escola é projetada para que o uso de espaços seja tão confortável para pessoas com deficiências como para as sem deficiências?

p) A acessibilidade é vista como destinada a profissionais, gestores, pais/responsáveis, visitantes da escola e outros membros da comunidade, bem como as crianças com deficiências?

q) Os projetos referentes a melhoraria na acessibilidade aos prédios, instalações e terreno, estão integrados no currículo da escola?

r) _____

s) _____

t) _____

B1.11 Os prédios e terrenos são desenvolvidos para dar suporte à participação de todos.

A1.10 A escola contribui para a saúde de crianças e adultos;
A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos;
B1.10 A Escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.

a) O plano de desenvolvimento do prédio é projetado para aumentar a participação de adultos e crianças na escola, refletindo contribuições do corpo docente, crianças e pais/responsáveis?

b) Há esforços para tornar todas as partes da escola atraentes para adultos e crianças, por exemplo através de projetos de arte colaborativos e plantio de flores e arbustos?

c) Os profissionais e gestores da escola têm um plano de longo prazo que reflita preocupações ambientais bem como financeiras?

d) O desenvolvimento de espaços na escola e seu terreno respeita uma gama de interesses das crianças, em vez de favorecer algum determinado grupo?

e) As crianças compartilham a responsabilidade por assegurar que plantas cresçam nos prédios e entorno da escola?

f) Os adultos e crianças são encorajados fazer visitas para descobrir como melhorar as salas do corpo docente, salas de aula e terreno da escola?

g) Os adultos e crianças são encorajados a dar sugestões sobre como os prédios e terreno da escola podem ser melhorados?

h) A escola encoraja exposições e mostras de arte de suas próprias crianças e adultos e de suas comunidades inclusive outras escolas e faculdades?

i) O pátio tem equipamento para uma variedade de interesses ativos e mais contemplativos, como compor música?

j) A sala do corpo docente é um espaço acolhedor para todos profissionais?

k) Os profissionais todos sentem que têm boas condições de trabalho?

l) Os planos arquitetônicos incluem um espaço para os pais/responsáveis se encontrarem?

m) Existe um canteiro na escola com uma variedade de plantas cultivadas para alimento e por sua beleza?

n) A escola tem sua própria horta ou compartilha uma quando não tem terra suficiente para cultivar alimentos?

o) O terreno da escola têm uma variedade de áreas para encorajar uma diversidade de plantas silvestres, animais e insetos?

p) A escola e salas de aula estão cheias de murais, plantas e objetos que estimulam a curiosidade, discussão e aprendizagem?

q) As pessoas apontam preocupações com o uso do espaço e têm suas preocupações resolvidas com justiça?

r) A escola é feita segura de modo a manter-se um local atraente?

s) Os prédios e o terreno estão disponíveis para uso pela comunidade?

t) Existe um plano de apoio ao aumento da segurança do ambiente por meio de compartilhamento de responsabilidades com a comunidade?

u) _____

v) _____

w) _____

B1.12 A Escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água.

B1.13 A escola contribui para a redução do desperdício;
C1.2 As crianças investigam a importância da água;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra;
C1.9 As crianças investigam as fontes de energia.

a) A emissão anual de carbono é entendida como parte de suas emissões anuais de gases estufa?
b) Os profissionais e as crianças consideram que reduzir atividades envolvendo emissões de gases estufa é mais importante do que a medição precisa da emissão de carbono?
c) Os adultos e crianças compõem indicadores de sucesso na redução de emissões de gases estufa na escola, em suas vidas fora da escola e no influenciar outros membros da comunidade?
d) Há coordenadores adultos e crianças para reduzir a pegada de carbono da escola
e) Os profissionais e as crianças planejam reduzir sua emissão de carbono na escola e em casa pelo controle do uso de combustível e eletricidade não renovável em prédios, conservação de energia, viagem de alunos e profissionais, administração do desperdício e o consumo de bens e serviços?
f) Considera-se que a melhor maneira de reduzir o uso de energia é pela redução da produção e consumo de bens?
g) A escola tem ligação com peritos locais em eficiência de energia?
h) A escola produz sua própria eletricidade e/ou aquecimento através de aerogeradores, painéis solares ou bombas de calor?
i) A escola usa um fornecedor que distribui eletricidade de fontes renováveis?
j) O consumo de combustível é reduzido pela opção de aquecedores e outros dispositivos, proteção de encanamento, sótãos e paredes isolantes, vidro isolante, e desenvolvimento de um teto ecológico?
k) Algum prédio novo em construção atende os mais altos padrões de conservação de energia?
l) O sistema de aquecimento/resfriamento responde a mudanças de temperatura ajustando-se para mais baixo/alto à medida que as pessoas se acostumam a usar mais/menos roupas?
m) A escola usa fontes de luz de baixa energia e instala sensores de luz onde se precisa de iluminação regularmente mas não constantemente?
n) A escola faz lobby para os produtores de gás e eletricidade limitarem a produção de energia?
o) As demandas de uso de combustível dos recursos de tecnologia da informação e computadores são monitoradas e minimizadas pelo desligamento quando fora de uso?
p) As viagens de automóvel são reduzidas de por compartilhamento, transporte público, ciclismo seguro e caminhada?
q) A escola tem chuveiros confortáveis para encorajar que se venha de bicicleta?
r) A escola insiste em critério de compras que envolva adquirir alimentos da estação produzidos localmente, e outras formas de reduzir a distância em que os alimentos e produtos são transportados?
s) As crianças investigam a dependência de alimento orgânico e não-orgânico de combustíveis fósseis?
t) A escola é parte de uma rede local que faça uso de um poder compartilhado de compra?
u) A escola monitora seu uso de água e planeja a redução em seu uso por pessoa?
v) A escola recolhe água de chuva em depósitos para uso em seu jardim?
w) A escola instala um sistema para a purificação de água cinza (água usada para lavar) para reutilização nos banheiros e jardim?
x) O uso de água é reduzido em cisternas e mictórios, pela detecção e comunicação de vazamentos e pela instalação de torneiras de fechamento automático?
y) _____
z) _____
aa) _____

B1.13 A escola contribui para a redução do lixo.

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água;
C1.1 As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos;
C1.2 As crianças investigam a importância da água;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

a) Os adultos e crianças são encorajados a reduzir a produção de desperdício dentro e fora da escola por conserto, reutilização, compostagem e reciclagem?
b) A escola encoraja a redução do consumo como a melhor maneira de reduzir o desperdício?
c) As crianças pesquisam que resíduo é biodegradável, reciclável ou nenhuma das duas coisas?
d) A política de redução de resíduos dá ênfase à redução de resíduos que vão para o aterro?
e) Há coordenadores entre adultos e crianças para fiscalizar a composição dos resíduos e a coleta, separação, redução e reciclagem?
f) As crianças aprendem o que acontece com o lixo que não é reciclado?
g) A escola considera entrar para o clube da ação das escolas contra a poluição local?
h) As crianças aprendem sobre campanhas para redução de resíduos?
i) As crianças aprendem sobre redução de resíduos através de links com outras escolas?
j) As crianças exploram o que se recicla em diferente partes do mundo?
k) A escola compra produtos em embalagens retornáveis?
l) A escola maximiza sua aquisição de artigos feitos de recursos reciclados inclusive mobília reformada?
m) A escola encoraja a compra e uso de alimento que tem embalagem mínima?
n) As crianças e suas famílias são apoiadas a usar refeições em embalagens reaproveitáveis?
o) A escola encoraja o uso de pratos e utensílios reutilizáveis?
p) As sobras de alimento são reduzidas por negociações com as crianças e famílias sobre refeições e tamanhos das porções?
q) Há pontos de coleta acessíveis para alimento e outros resíduos em posições estratégicas ao redor da escola?
r) A escola serve como um ponto de reciclagem para papel, papelão, livros, roupas, vidro, plásticos (inclusive os não aceitos em esquemas de reciclagem doméstica), equipamento eletrônico, cartuchos de impressora, bulbos de lâmpada, telefones celulares, baterias e CDs/DVDs?
s) A escola tem seu próprio esquema de trocas e encoraja o uso de outros esquemas como 'rede de troca' e doação para instituições filantrópicas das coisas que não se quer mais?
t) A escola colabora com famílias e grupos da comunidade para ensinar habilidades de conserto, renovação, costura e alteração de roupas, no currículo e em clubes?
u) O uso de papel é reduzido pelo aproveitamento de frente e verso e rótulos para envelopes e pastas?
v) Há monitores disponíveis onde se pode facilmente ler documentos online para pais e crianças saberem o que está se passando na escola, com ajuda se necessário?
w) Usa-se e-mail quando possível para comunicação com pais/responsáveis?
x) A reutilização de cartuchos de impressora é encorajada?
y) Há fontes de água potável facilmente acessíveis e limpas?
z) A escola desencoraja a compra de água engarrafada manufaturada pelo incentivo ao enchimento de garrafas com água de torneira?

aa) _____

ab) _____

ac) _____

B2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.

C2.5 As crianças aprendem umas com as outras;
C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos;
C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

a) O suporte é entendido como todas as atividades que aumentam a capacidade da escola de responder à diversidade das crianças de uma forma que os valorize igualmente?

b) Todas as formas de suporte são coordenadas e adaptadas de modo a contribuir para o desenvolvimento inclusivo da escola?

c) Entende-se que o suporte envolve a mobilização de recursos de dentro e fora da escola?

d) Entende-se que desenvolver atividades inclusivas de aprendizagem e culturas colaborativas na escola e sala de aula são formas de suporte?

e) Entende-se que desenvolver uma cultura colaborativa e a responsividade à diversidade de atividades de aprendizagem pode significar que o suporte individual não seja necessário?

f) O desenvolvimento de suporte a colegas surgido de uma cultura escolar colaborativa tem prioridade sobre o fornecimento de suporte adulto a indivíduos?

g) A escola minimiza a necessidade do suporte individual de um adulto para apoiar a aprendizagem das crianças?

h) Entende-se que o suporte envolve a remoção de barreiras à brincadeira, aprendizagem e participação?

i) Entende-se que o suporte está incluído no desenvolvimento de currículos que engajam os interesses das crianças e se servem de sua experiência?

j) Os suportes dados pela educação, saúde e serviço social às famílias e crianças são integrados?

k) Todas as atividades de suporte estão coordenadas em uma política do suporte único?

l) A política de suporte é negociada e consensual com os pais?

m) A política de apoio é clara para quem não é da escola mas ajuda-a a promover a participação e a aprendizagem?

n) A coordenação de suporte é conduzida por um profissional sênior?

o) Os profissionais estão conscientes de todos os recursos humanos existentes nos adultos e nas crianças que podem ser mobilizados para dar apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e participação?

p) Os adultos mentores e voluntários, inclusive usuários da primeira língua e adultos com deficiências, servem como recursos para a escola?

q) A escola reduz as barreiras de comunicação entre profissionais com diferentes origens?

r) Os profissionais se preocupam quando sentem que as ações de outros são guiadas mais pela manutenção de territórios profissionais que pelo que é melhor para as crianças?

s) Os que oferecem suporte de fora da escola são solicitados a coordenarem seus esforços com outras intervenções superpostas antes que possam ser integrados na escola?

t) _____

u) _____

v) _____

B2.2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.

C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos;
C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

a) As atividades profissionais de desenvolvimento ajudam professores a trabalhar com grupos diversos?

b) Os profissionais desenvolvem sua prática de reconhecer e responder à discriminação e bullying, inclusive classismo, etarismo, deficientismo, racismo, sexismo, homofobia, transfobia e discriminação relacionada a religião e crença?

c) Os profissionais exploram até onde vão suas próprias crenças e ações discriminatórias?

d) As atividades de desenvolvimento do currículo sempre abordam a participação e aprendizagem das crianças de diversos antecedentes, experiência, gênero, rendimento e deficiência?

e) Os profissionais e gestores estão envolvidos no planejamento de seu próprio desenvolvimento profissional?

f) As atividades de desenvolvimento do currículo abordam a redução de barreiras à aprendizagem e à participação?

g) Os profissionais desenvolvem o uso de espaços externos para construir aprendizagem a partir das experiências compartilhadas das crianças?

h) Os profissionais desenvolvem maneiras de construir aprendizagem a partir de objetos e artefatos de importância e interesse para as crianças?

i) As atividades de desenvolvimento profissional envolvem associar valores com ações para desenvolver aprendizagem e participação?

j) As atividades de desenvolvimento profissional ajudam a fazer pleno uso de oportunidades para aprendizagem fora da sala de aula?

k) As atividades de desenvolvimento profissional ajudam a iniciar aulas a partir de experiências compartilhadas pelas crianças?

l) Os profissionais desenvolvem sua perícia em estabelecer salas de aula de aprendizagem colaborativa onde as atividades envolvem tanto trabalho individual quanto de grupo?

m) Os professores e professores assistentes aprendem juntos para aumentar sua colaboração?

n) Os professores e professores assistentes compartilham oportunidades de considerar como reduzir a insatisfação e perturbação das crianças?

o) Há oportunidades para profissionais e crianças aprenderem sobre tutoria de colegas?

p) Os profissionais planejam como combater toda representação exagerada de grupos das crianças percebidas como experimentando barreiras à aprendizagem e à participação, por exemplo, segundo gênero, etnia ou classe?

q) Há oportunidades para profissionais e crianças aprenderem sobre mediação por colegas de conflitos e desavenças?

r) Os profissionais docentes e de apoio aumentam seu conhecimento sobre uso de tecnologia para trabalhar com grupos diversos, como os quadros brancos, câmeras, televisão, DVDs, projetores, gravadores e computadores/internet?

s) Os profissionais aprendem como ajudar as crianças a desenvolver redes sociais que podem lhes dar suporte na escola e além dela, inclusive Círculos de Amigos?

t) Os profissionais estabelecem grupos de leitura e seminários informais onde podem aprender juntos e compartilhar sua perícia.

u) _____

v) _____

w) _____

B2.3 O português como língua adicional é um recurso para toda a escola.

a) Os adultos e crianças compartilham a responsabilidade de ajudar a aprendizagem de português das crianças como língua adicional para adquirir sua nova língua?

b) Os profissionais se familiarizam com os recursos de aprendizagem das comunidades daqueles que chegaram recentemente ao país, tais como em instituições religiosas e culturais?

c) A escola provê, ou tem convênios com, classes de língua portuguesa e alfabetização para pais/responsáveis e parentes mais velhos, em ambientações atraentes para adultos aprenderem, independentemente de antecedentes e gênero?

d) A escola valoriza as habilidades multilíngues dos que estão aprendendo português como língua adicional?

e) Os adultos e crianças interessam-se pelas línguas faladas pelos outros e fazem esforços para aprender algumas palavras nestas línguas?

f) As línguas maternas das crianças estão integradas em atividades de classe e dever de casa?

g) As escolas asseguram que as crianças tenham oportunidade de refletir suas habilidades linguísticas em suas opções de exame?

h) A escola valoriza talentos culturais tais como a culinária, música e canções que as crianças e suas famílias trazem consigo de outro país?

i) O suporte à aprendizagem de português como língua adicional aborda barreiras à aprendizagem em todos aspectos do ensino, currículos e organização da escola?

j) As modificações da língua de sala de aula e atividades de aprendizagem que aumentam o envolvimento na aprendizagem de português das crianças como língua adicional são usadas para reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para as outras crianças?

k) O suporte enfoca identificar e superar as barreiras à aprendizagem e à participação das crianças em vez de distinguir entre 'ter uma dificuldade numa língua adicional' e 'ter uma dificuldade de aprendizagem'?

l) Os interpretes de Língua de Sinais e outras primeiras línguas estão disponíveis para apoio aos que deles precisem?

m) O efeito de mudar de país e cultura é reconhecido como uma barreira possível à aprendizagem e à participação?

n) Reconhece-se que o trauma da experiência de jovens que procuram asilo contribui para as dificuldades que podem experimentar nas escolas?

o) Os profissionais ajudam as crianças a entender que o interesse em comunicar-se com os outros e ouvi-los pode ajudar a superar barreiras à comunicação com as crianças de diferentes línguas e culturas?

p) Recorre-se ao ensino e suporte, quando disponível, de alguém que tenha uma base cultural em comum com as crianças?

q) _____

r) _____

s) _____

B2.4 A escola apoia a continuidade da educação da criança sob cuidados público.

A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados;
A2.7 A escola se opõe a todas as formas de discriminação;
B2.8 As barreiras ao comparecimento são reduzidas.

a) Os profissionais têm o cuidado de não se intrometerem na vida das crianças vulneráveis sem solicitação?

b) Os profissionais estão conscientes de que os registros de seu país dizem muito pouco quando se trata de ajudar crianças sob tutela estatal a evitarem problemas futuros quando adultos?

c) Os profissionais tentam evitar uma aprendizagem e trajetória profissional negativos para as crianças e jovens sob tutela pública?

d) A escola evita estereotipar as crianças sob tutela pública como uniformemente desafiadoras?

e) Os profissionais ajudam as crianças vulneráveis a contribuir para decisões sobre sua educação e suas vidas mais amplamente?

f) A escola evita culpar as crianças sob tutela e outras crianças vulneráveis dos comportamento discriminatórios endereçados a elas mesmas?

g) A escola assegura que haja pessoas chave que agem como elos para as crianças que precisam de continuidade de contato em seu tempo de escola e após deixarem-na?

h) Os profissionais docentes encarregados de crianças sob tutela pública certificam-se de superar quaisquer barreiras ao bom relacionamento quando trabalham com estas crianças com colegas de diferente passado profissional?

i) Todos os que trabalham com as crianças sob tutela pública concordam sobre os benefícios de realizações educacionais para elas?

j) Todos profissionais assumem a responsabilidade de ajudar as crianças vulneráveis a se sentirem bem sobre si mesmas?

k) Os profissionais refletem sobre as consequências de rejeitar as crianças vulneráveis, inclusive as crianças sob tutela pública, ou sujeitá-las a exclusão disciplinar?

l) Dá-se particular atenção a superar barreiras ao envolvimento em atividades extracurriculares?

m) São feitos esforços especiais para construir fortes vínculos com os pais/responsáveis?

n) O suporte para as crianças sob tutela pública encoraja a continuidade da aprendizagem e minimiza mudanças de escola?

o) O suporte é instalado para ajudar os que perderam aulas a acompanhar sem perturbar a edificação de amizades?

p) A escola providencia espaço no final das aulas do dia onde as crianças que precisem possam fazer seus trabalhos escolares?

q) A escola providencia um espaço sossegado onde as crianças que precisem possam se retirar nos recreios, e antes e depois das aulas?

r) As escolas secundárias e faculdades se preocupam com o suporte limitado que jovens sob tutela pública podem ter ao chegarem aos dezoito anos, a não ser que elas assegurem a continuidade deste suporte?

s) _____

t) _____

u) _____

B2.5 A Escola se certifica de que as políticas para “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.

A2.4 A inclusão é entendida como aumento da participação de todos.

a) Quando o corpo docente fala em ‘criança com necessidades educacionais especiais’ em geral querem dizer ‘criança com necessidades desatendidas’, sugerindo falha no ambiente e não um déficit da criança?

b) Os profissionais refletem sobre suas próprias experiências de aprendizagem para entender quando e por que as crianças acham a aprendizagem difícil?

c) Os profissionais têm o cuidado de evitar chamar algumas crianças aprendizes normais e sugerir que outros com ‘necessidades educacionais especiais’ são menos normais?

d) Os profissionais consideram substituir a noção de criança como ‘portadoras necessidades educacionais especiais’ pela de criança que ‘experimenta barreiras à aprendizagem e à participação’?

e) Entende-se que usar termos para deficiência como ‘deficiência física’, ‘cego’ e ‘surdo’ é compatível com evitar o termo mais amplo ‘necessidades educacionais especiais’?

f) Os profissionais resistem à tendência crescente de rotular as crianças como ‘autistas’, ‘com Síndrome de Asperger’, ‘com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade’, e outros termos similares?

g) Os profissionais questionam até onde vai o uso de drogas para controlar o comportamento das crianças?

h) Percebe-se que as barreiras à aprendizagem e à participação surgem nas relações, abordagens de ensino e atividades de aprendizagem, bem como circunstâncias sociais e materiais?

i) Os profissionais evitam usar ‘barreiras’ para sugerir déficits nas crianças como em ‘a criança com barreiras’?

j) Os profissionais respondem a exigências de identificar as crianças como ‘portadoras de necessidades educacionais especiais’ sem adotar o termo em seus próprios diálogos com as crianças e entre si?

k) Os recursos para suporte aos alunos categorizados como ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ é usado para aumentar a capacidade da escola de responder à diversidade?

l) O coordenador de suporte é chamado ‘suporte de aprendizagem’, ‘desenvolvimento de aprendizagem’ ou ‘coordenador de inclusão’, em vez de ‘coordenador de necessidades educacionais especiais’?

m) O coordenador de suporte trabalha para aumentar a capacidade da escola de responder à diversidade de modo que valorize as crianças igualmente?

n) As crianças que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação são vistas como indivíduos com interesses conhecimento e habilidades diferentes, em vez de como parte do grupo homogêneo?

o) As tentativas de remover barreiras à aprendizagem e à participação de uma criança são usadas para fornecer ideias para aprimorar as experiências de todas as crianças?

p) O suporte adicional de adulto é visto como direito das crianças quando elas precisam dele, em vez de quando exigem categorização ou avaliação formal?

q) Os detalhes do direito a suporte são divulgados para as crianças e pais/responsáveis?

r) A retirada de crianças das classes regulares para suporte externo é minimizada?

s) A ideia que as crianças na mesma aula podem estar fazendo coisas diferentes em diferentes espaços é vista como uma parte comum de toda experiência da criança?

t) Os Planos Individuais de Ensino referem-se aprendizagem com outros?

u) A preparação de Planos Individuais de Ensino para algumas crianças é usada como uma oportunidade para aprimorar o ensino e arranjos de aprendizagem para todas as crianças?

v) Os rótulos de ‘necessidades educacionais especiais’ abordam como as barreiras à aprendizagem e à participação podem ser superadas através de ensino de suporte e arranjos de aprendizagem?

w) _____

x) _____

y) _____

B2.6 A política sobre comportamentos está ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
A1.5 Os profissionais e pais/responsáveis colaboram entre si;
A1.9 Os adultos e as crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero;
B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas;
B2.9 O bullying é minimizado.

a) A política de comportamento claramente escrita e produzida seguindo ampla consulta e concordância com as crianças, pais e profissionais e seus sindicatos?

b) O código de conduta para a escola aplica-se tanto a adultos quanto às crianças?

c) A política de comportamento está ligada à edificação de comunidades colaboradoras na escola e o compartilhamento de valores?

d) O engajamento com aprendizagem e melhorias nas relações são sempre o objetivo de intervenções no comportamento?

e) A escola busca aumentar o engajamento na aprendizagem através de melhorias nas atividades de aprendizagem?

f) As preocupações com como aumentar o engajamento para algumas crianças envolvem reflexão sobre os modos de aprimorar o ensino e a aprendizagem para todas as crianças?

g) A política de comportamento focaliza a prevenção de desafeição e dificuldades comportamentais?

h) Os adultos e crianças identificam as circunstâncias quando dificuldades comportamentais surgem de modo que a política pode abordá-las?

i) As políticas para reduzir dificuldades com comportamento estão relacionadas com estratégias para aprimorar as experiências das crianças antes e depois das aulas e nos pátios de recreio?

j) A política de comportamento aborda barreiras à aprendizagem e à participação nas políticas da escola e culturas bem como práticas?

k) Entende-se que a responsabilidade de aprimorar as relações na escola é compartilhada por todas as crianças e adultos?

l) A política encoraja os adultos a compartilhar suas dificuldades e dar suporte uns aos outros para desenvolver estratégias que previnem conflito com as crianças e entre elas?

m) A política de comportamento aborda o bem estar das crianças que são quietamente agitadas?

n) A escola tenta elevar os sentimentos de valor próprio dos que têm baixa autoestima?

o) As crianças agitadas sabem que podem obter suporte e atenção antes de mostrarem desafeição?

p) A escola se serve do suporte de assistentes sociais e assistentes juvenis para reduzir o conflito entre grupos de crianças com histórico de conflitos fora da escola?

q) A escola usa a colocação e substituição de profissionais de modo que minimize as dificuldades comportamentais, por exemplo recorrendo regularmente às mesmas pessoas e construindo modos rotineiros para o suporte a elas?

r) A escola explora vínculos entre desafeição em meninos e atitudes de masculinidade dentro e fora da escola?

s) _____

t) _____

u) _____

B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas.

A1.2 Os profissionais cooperam;
A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
A1.7 A escola é um modelo de cidadania democrática;
B2.6 A política sobre comportamentos está ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo;
C2.8 A disciplina baseia-se no respeito mútuo.

a) A exclusão disciplinar é vista como um processo que envolve a desagregação gradual nas relações bem como o evento de separação da sala de aula ou da escola?

b) A política de comportamento tenta minimizar todas as formas de exclusão disciplinar seja temporária ou permanente, formal ou informal?

c) Entende-se que a exclusão disciplinar pode ser interrompida por suporte e intervenção no ensino e arranjos de aprendizagem e relações?

d) As políticas da escola ajudam a minimizar a exclusão disciplinar das aulas?

e) O conhecimento das crianças e pais/responsáveis é usado para reduzir desafeição e perturbação?

f) Há encontros, envolvendo profissionais, crianças, pais/responsáveis e outros, que tentam lidar flexivelmente com problemas antes eles ganharem grandes proporções?

g) As conexões entre desvalorização das crianças e desafeição, perturbação e exclusão disciplinar são reconhecidas?

h) A escola evita criar grupos de desafetos em turmas desvalorizadas?

i) A escola aborda sentimentos de desvalorização quando eles surgem nas crianças, por exemplo em minorias étnicas ou grupos de classes sociais?

j) A escola tenta reduzir conflito entre grupos étnicos ou classes sociais?

k) As respostas a preocupações com o comportamento das crianças têm sempre a ver com educação e reabilitação, em vez de retribuição?

l) As crianças, ou outros vistos como infratores na comunidade escolar, são tratados com tolerância?

m) Entende-se bem como parte da cultura da escola que pessoas possam pedir desculpas e fazer reparações sem 'pagarem mico'?

n) A ira frequente nas crianças é tratada como uma razão para encontrar ajuda em vez de punição?

o) Os profissionais cumprem sua responsabilidades de cuidar de todas as crianças igualmente mesmo quando respondendo a dificuldades com comportamento?

p) Há planos claros, positivos, para reintroduzir as crianças que não estão assistindo às aulas por razões disciplinares?

q) Os profissionais assumem a responsabilidade pelo que acontece às crianças quando elas estão sujeitas a exclusão disciplinar e não estão na escola?

r) Há planos para administrar e reduzir a dependência das crianças e jovens de nicotina e/ou outras drogas?

s) Relatórios regulares sobre exclusão disciplinar são produzidos para profissionais, pais, gestores e crianças?

t) Os profissionais monitoram a redução de exclusões disciplinares temporárias, permanentes, formais e informais?

u) _____

v) _____

w) _____

B2.8 As Barreiras à frequência escolas são reduzidas.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
B2.9 O bullying é minimizado.

a) Todas as barreiras à frequência são exploradas nas culturas, políticas e práticas da escola bem como nas atitudes e casas de crianças e jovens?

b) O corpo de funcionários da escola investiga porque alguns alunos chegam regularmente atrasados e oferecem apoio apropriado para resolver esta questão?

c) A escola sabe para quantas crianças a escola é vista como uma experiência positiva e nem tão positiva?

d) Os alunos são encorajados a expressarem como suas experiências na escola podem ser mais positivas?

e) Os profissionais desenvolvem abordagens não-confrontacionais à colaboração com pais/responsáveis sobre ausência não autorizada?

f) A escola evita usar ausência não autorizada como uma razão para exclusão disciplinar?

g) A escola evita usar o encorajamento à ausência como modo informal de exclusão ou ainda para obter bons escores em exames ou bons relatórios de inspeção?

h) As crianças que estiveram ausentes recebem, genuinamente, calorosa saudação ao retornarem à escola?

i) A ausência não autorizada das crianças é tratada de forma equitativa independentemente de gênero ou antecedentes?

j) É reconhecida a relação entre falta às aulas e vulnerabilidade, tal como a falta de amizades empáticas ou insegurança acerca do gênero ou da sexualidade?

k) A relação entre bullying e falta às aulas é reconhecida?

l) A escola responde à gravidez precoce de maneira apoiadora e não-discriminatória com as meninas?

m) A escola dá suporte ativamente ao retorno às aulas e participação das crianças que tiveram luto, doença crônica ou outra razão para longa ausência?

n) Há claro conselho sobre a licença prolongada para visitar o país 'de origem' negociada com as comunidades da escola?

o) Os profissionais são encorajados a integrar-se em atividades de aprendizagem as experiências dos que estiveram afastados por longo período?

p) Existe uma estratégia coordenada sobre a ausência escolar das crianças entre a escola e outras agências envolvidas com elas?

q) Existe um sistema eficiente para relatar e registrar a ausência e a descoberta e compreensão de suas razões?

r) Mantém-se uma lista de chamada para cada aula?

s) São feitas conexões entre ausência das aulas e vício de fumar e/ou outras drogas?

t) As faltas a determinadas aulas são vistas como uma razão para explorar as relações com os professores e o que é ensinado?

u) A ausência não autorizada das crianças está diminuindo?

v) _____

w) _____

x) _____

B2.9 O Bullying é minimizado.

A2.8 A escola promove interações não-violentas e resoluções de disputas;
C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre as pessoas.

a) Os adultos e crianças negociam a visão compartilhada do que conta como bullying?
b) Existe uma declaração sobre bullying, conhecida e entendida por todos que estabelece quais comportamentos são aceitáveis, quais inaceitáveis, inclusive bullying virtual?
c) O bullying é visto como uma parte potencial de todas as relações de poder e como um abuso de poder?
d) O bullying é visto em todas as formas de assédio e discriminação dirigida a adultos e crianças?
e) Os profissionais estão vigilantes para impedir 'brincadeiras' de abuso físico como agarrar, bater ou chutar as crianças nas genitálias?
f) O bullying é visto como ligado à agressão verbal e emocional bem como à agressão física?
g) A ameaça de retirada de amizade é entendida como a fonte de bullying?
h) Percebe-se a ocorrência de bullying quando fazem alguém se sentir vulnerável a respeito da própria identidade?
i) Comportamento e comentários racistas, sexistas, classistas, deficientistas, homofóbicos e transfóbicos são vistos como aspectos de bullying?
j) Comentários negativos sobre características pessoais como a cor do cabelo ou peso ou o uso de óculos são vistos como bullying?
k) Os profissionais e as crianças desafiam o uso do termo gay significando que algo é 'um lixo'?
l) Os profissionais evitam fazer suposições sobre os motivos do bullying, por exemplo que uma criança com uma deficiência sofre bullying por causa da atitude deficientista?
m) Os adultos e crianças se sentem seguros para identificar a si mesmos como não heterossexuais ou nem homem nem mulher?
n) As várias organizações consultadas estão recorrendo a diretrizes anti-bullying, por exemplo ligadas a viajantes, lésbicas, gays, bissexuais e transgênero, pessoas com deficiência, buscadores de asilo e refugiados?
o) As crianças se sentem capazes de expressar diferentes maneiras de ser menino, menina, nenhum ou ambos sem sofrer provocações ou bullying?
p) A escola distingue entre os estilos apoiador e bullying de administração?
q) O bullying é visto como um sinal de que o perpetrador pode ser ele mesmo vulnerável e precisar de suporte?
r) O bullying é visto como um sinal de que o perpetrador pode ser ele mesmo vulnerável e precisar de suporte?
s) As crianças que sofrem bullying escolhem quem entre diversos profissionais com a mistura de gêneros irá assisti-las?
t) Para além dos sindicatos, existem pessoas na escola a quem os funcionários podem recorrer em caso de sofrerem bullying?
u) As crianças são treinadas para mediar incidentes de bullying como parte de seu envolvimento em prevenir e minimizar o bullying?
v) A escola mantém claras as ocorrências sobre incidentes de assédio?
w) O bullying está sendo reduzido?
x) _____
y) _____
z) _____

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

C1: Construindo currículos para todos

1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de alimentos.
2 Os alunos investigam a importância da água.
3 As crianças estudam roupas e adornos do corpo.
4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente construído.
5 Os alunos consideram como e porque as pessoas se locomovem em suas cidades e ao redor do mundo.
6 As crianças aprendem sobre saúde e relações.
7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo.
8 As crianças estudam a vida na Terra.
9 As crianças investigam fontes de energia.
10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologia da comunicação.
11 As crianças se envolvem com (e criam) literatura, artes e música.
12 As crianças aprendem sobre trabalho e associam-no ao desenvolvimento de seus interesses.
13 Os alunos aprendem sobre ética, poder e governo.

C2: Orquestrando a aprendizagem

1 Atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.
2 Atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
3 As crianças são encorajadas a ser pensadores críticos e confiantes.
4 As crianças estão ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
5 As crianças aprendem umas com as outras.
6 As aulas desenvolvem a compreensão de similaridades e diferenças entre pessoas.
7 As avaliações encorajam as realizações de todas as crianças.
8 A disciplina é baseada no mútuo respeito.
9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.
11 Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem e participação de todas as crianças.
12 O dever de casa é passado de modo que contribui para o aprendizagem de todas as crianças.
13 As atividades de aulas fora da escola envolvem todas as crianças.
14 Os recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

C1: Construindo currículos para todos

Construindo Currículos para todos (Seção C1) oferece uma abordagem a currículos que leva os valores inclusivos a sério. Encoraja a aprendizagem a ser ativa, crítica e reflexiva. Sugere atividades de aprendizagem vinculadas à experiência, que promovem a compreensão da interdependência entre os ambientes e as pessoas ao redor da terra. Como nas outras seções, ela estrutura o pensamento em torno de questões. Queremos que elas sejam usadas para iniciar a massa de investigações dento e fora das salas de aula à medida que as crianças e adultos repassam os indicadores que formam nossos títulos temáticos. A natureza ativa da aprendizagem está implícita, quer usemos as palavras, 'aprender sobre', 'investigar', 'examinar', 'estudar' ou 'considerar' em qualquer questão particular.

A tarefa de estruturar uma abordagem ao conhecimento é imensa. Por causa da natureza do material, há mais questões para cada indicador aqui do que em qualquer outra parte do *Index*. Nesta seção, dividimos questões com títulos e subtítulos. Esperamos que nossas questões incitem o desenvolvimento de outras para suporte à curiosidade das crianças e adultos. Muitas das perguntas que fazemos nesta seção fornecem exemplos do que poderia ser incluído numa resposta. Hesitamos em fazer isto porque acreditamos que as atividades de aprendizagem devem ser bem mais abertas. Mas o conteúdo está aqui para mostrar como estes indicadores podem estruturar um currículo que tem profundidade bem como alcance, para as crianças e adultos de todas as idades; ele oferece uma alternativa viável para as estruturas de currículos mais tradicionais.

Esta seção é um trabalho em progresso. Mas todas as sugestões de currículos podem ser vistas desta maneira. Elas devem ser um convite para que adultos e crianças em suas escolas a elas recorram para juntos construírem seus próprios currículos à medida que as relacionam com suas próprias circunstâncias particulares. Algumas de nossas sugestões estão sendo desenvolvidas com mais detalhes que outras. Gostaríamos de acrescentar a estas o trabalho em colaboração com os que se engajam com ele, na Inglaterra, outros países do RU, e onde mais no mundo. Como sugerido na Parte 2, esperamos que as pessoas contribuam com suas respostas e ideias sobre como estas sugestões de currículos podem ser mais desenvolvidas, enviando-as para info@tonybooth.org Nós as reuniremos e disponibilizaremos em www.tonybooth.org e no website CSIE.

C1.1 As Crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
C1.6 As crianças aprendem sobre saúde e relações;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

Relacionando local e globalmente

- Existe na escola um jardim ou horta onde as crianças aprendem sobre cultivo de plantas para alimento?
- A escola está ligada a alguma fazenda local?
- As crianças consideram de onde vêm seus alimentos e bebidas favoritos?
- As crianças exploram preferências alimentares e dietas no seu e em outros países?
- As famílias e comunidades encorajam as crianças a aprender sobre o cultivo de alimento?
- As crianças aprendem sobre alimentos através das refeições da escola e do uso da lanchonete?
- As crianças estudam o bem estar animal a partir dos laticínios da escola, das políticas de compra de ovos e carne?
- A escola compra alimentos com os fazendeiros locais e mercados de fazendeiros?
- As pessoas que compram, cultivam e preparam alimento nas fazendas, casas e restaurantes contribuem para as aulas?
- As crianças identificam influências globais no que comem, de onde vem e como se prepara?
- As crianças fazem a lista dos lugares de onde os alimentos que aparecem nas lojas de alimento e supermercados locais procedem e estimam as distâncias percorridas pelo alimento?
- As crianças aprendem sobre diferenças locais, nacionais e globais no que as pessoas comem?
- As crianças examinam como o comércio de rua fornece alimento cozido localmente e internacionalmente?

Ciclos de alimentos

- As crianças aprendem como o ciclo do alimento envolve a preparação do solo, plantio, cultivo, colheita, armazenagem/ conservação, processamento, distribuição/transporte, colocação no mercado, compra, armazenagem, preparo, consumo, tratamento do resíduo, formação de adubo e fertilização?
- As crianças aprendem como os ciclos do alimento são ligados ao nitrogênio, carbono e aos ciclos da água?

Redes de alimentos (Ver Compreendendo os sistemas de suporte da vida, página 142.)

- As crianças criam ciclos de alimento que contêm o sol, plantas produtoras, animais consumidores, detritívoros e decompositores fungais e bacterianos?

Cultivo e uso da terra

- As crianças aprendem sobre solos e como sua composição afeta o que neles cresce?
- As crianças aprendem sobre o papel das bactérias no desenvolvimento de solos férteis?
- As crianças aprendem sobre as causas e consequências da erosão do solo?
- As crianças consideram a consequência de usar a terra para monoculturas e rotação de culturas?
- As crianças consideram por que a terra é usada para produzir chá, café, açúcar, bebidas, tabaco e drogas ilegais viciadoras em vez de alimento?
- As crianças investigam de quem é a terra onde se cultiva o alimento?
- As crianças aprendem sobre a conversão de floresta em terra para agricultura e o efeito que isto provoca sobre os gases estufa?
- As crianças aprendem até que ponto a agricultura é mecanizada em diferentes países?

Alimento, estações e clima

- As crianças exploram a relação entre o cultivo de alimento e as estações?
- As crianças aprendem sobre os efeitos do clima sobre o cultivo de alimentos?
- As crianças consideram como o aquecimento global e outros padrões meteorológicos mais extremos estão afetando a produção de alimento e vão afetá-la no futuro?

Pragas e ervas daninhas

- As crianças aprendem como as pragas podem ser controladas natural e artificialmente?
- As crianças aprendem como as ervas daninhas podem ser controladas natural e artificialmente?

Animais para alimento

- As crianças aprendem como os animais das fazendas são criados para abate?
- As crianças estudam os peixes comestíveis nos mares, rios e a criação de peixes?
- As crianças exploram a depleção de estoques de peixe, os efeitos das cotas de pesca e as possibilidades da regeneração de estoques?
- As crianças aprendem sobre o uso de métodos industriais para criar animais para alimento?
- As crianças investigam a produção de leite de vacas, ovelhas e outros animais?
- As crianças aprendem sobre a produção de ovos?
- As crianças aprendem sobre apicultura e mel?
- As crianças aprendem sobre doenças de animais (como a encefalopatia espongiforme bovina) e as consequências do alastramento da doença no seu e nos outros países?
- As crianças estudam o uso de pesticidas e antibióticos no controle das doenças dos animais?
- As crianças exploram o uso de hormônios que promovem o crescimento de animais?
- As crianças consideram de quanta terra se precisa para o mesmo valor alimentício no cultivo de legumes e na criação de animais para alimento?
- As crianças aprendem como o gado produz grandes quantidades de gases estufa (metano)?

Transporte

- As crianças aprendem como os alimentos viajam globalmente e nacionalmente dos produtores para os consumidores?
- As crianças aprendem como os animais são transportados nacionalmente e internacionalmente para a produção de carne e para o abate?

Preparando e comendo

- As crianças aprendem a preparar e cozinhar alimentos na escola?
- As crianças também consideram o prazer de cozinhar além do de comer?
- As crianças aprendem sobre quem prepara e cozinha alimentos e por que algumas pessoas não o fazem?
- As crianças aprendem sobre até que ponto as pessoas leem sobre culinária, assistem programas de culinária na TV e cozinham elas mesmas?
- As crianças investigam o tempo de que as diferentes as pessoas dispõem para cozinhar?
- As crianças aprendem sobre até que ponto usam-se alimentos precozidos por causa da falta de tempo para cozinhar?
- As crianças consideram como comer juntos sustenta relações entre as pessoas?

Saboreando

- As crianças aprendem sobre as novidades no uso de condimentos e temperos?
- As crianças aprendem sobre descobertas no uso de sal?
- As crianças aprendem sobre a maneira como o sal e especiarias se tornaram valiosas mercadorias no comércio?
- As crianças consideram os benefícios e inconveniências de aditivos no alimento?
- As crianças exploram as maneiras de se usar temperos nas diferentes culturas e tradições alimentares?

Conservando/processando

- As crianças exploram a conservação de alimentos por refrigeração, enlatamento, engarrafamento, defumação, e salga?

Disposição do lixo, compostagem e fertilização.

- As crianças aprendem sobre sistemas de resíduos e tratamento de esgotos?
- As crianças aprendem sobre o uso de estrume para melhoria do solo?
- As crianças aprendem sobre abordagens a compostagem, uso de compostores e minhocários?

Nutrição, saúde e doença

- As crianças exploram quem consome alimento nutritivo suficiente e insuficiente?
- As crianças exploram a importância de alimentos da cesta básica para muitas pessoas ao redor do mundo?
- As crianças comparam o alimento que precisam para a saúde e o que comem?
- As crianças distinguem entre os alimentos que promovem a saúde e os rápidos e não saudáveis?
- As crianças aprendem como o alimento e a água contaminados podem ser a causa de doenças?
- As crianças aprendem como doenças alimentares podem ser minimizadas através de conservação, frescor, limpeza e cozimento?
- As crianças exploram o consumo de bebidas alcoólicas e como elas contribuem para a boa e a má saúde?

Custo dos alimentos

- As crianças aprendem sobre os custos de alimento e como estes se relacionam à renda nas diferentes famílias?
- As crianças aprendem como os custos afetam a escolha dos alimentos?
- As crianças consideram a cadeia de efeitos da demanda por alimento barato sobre: o bem estar animal; pagamento e condições para os produtores; degradação da terra, uso de fertilizantes, herbicidas e pesticidas; perda de florestas, biodiversidade, fertilidade do solo e terra para alimento local; uso de energia para armazenamento, ar, transporte rodoviário e viagem para supermercados fora da cidade levando a prejuízo de do pequeno comércio local?

Comércio e negócios alimentares

- As crianças aprendem como as pessoas constroem vidas em torno de produção, comércio, processamento, distribuição, cozimento e venda de alimentos?
- As crianças aprendem como que os lucros obtidos da cultivo de alimentos aumentam com o processamento, seja enlatando-os, cozinhando-os ou congelando-os, e quem se beneficia disso?
- As crianças exploram a extensão pela qual o comércio de alimentos é conduzido por pequenos e grandes produtores, e pequenos e grandes vendedores de atacado e varejo?
- As crianças aprendem como que os acordos comerciais e as barreiras comerciais podem dificultar fazendeiros de países pobres a competirem com produtos importados a baixo custo de países ricos e a vende-los nestes países?
- As crianças exploram o aumento e queda dos preços dos alimentos e como isto afeta diferentemente as pessoas em seus países e em outros?
- As crianças exploram o modo como o preço dos alimentos varia com o custo do combustível e o uso da terra para combustíveis de biomassa?
- As crianças examinam a maneira como os produtores podem ganhar menos enquanto o preço dos alimentos aumenta?

Ética alimentar e política

- As crianças e adultos discutem suas responsabilidades de saber sobre as condições sob as quais o alimento é produzido, o bem estar das pessoas que o produzem, e agir quando estes estiverem em conflito com seus valores?
- As crianças investigam por que há fome em países economicamente pobres ao lado da abundância de alimentos nos países ricos?
- As crianças exploram a preocupação de governos em países economicamente ricos com os níveis de obesidade e o que eles fazem para reduzi-la?

- As crianças exploram a possibilidade que a maior parte da publicidade de alimentos e bebidas na televisão se relaciona a alimentos que em grandes quantidades contribuem para a má saúde?
- As crianças exploram a influência das empresas sobre o preço e a qualidade dos alimentos, sua produção e distribuição e a pesquisa para desenvolver novas fontes e métodos agrícolas?
- As crianças consideram os princípios da soberania de alimentos: que alimento é um direito; os produtores devem ser respeitados; a produção deve ser local; as pessoas locais devem controlar os recursos de sua produção; as habilidades locais devem ser desenvolvidas; e a produção de alimento deve preservar a natureza?[39]
- As crianças exploram os efeitos ambientais e sobre a saúde de comer carne, peixe, laticínios, vegetarianismo e veganismo?
- As crianças compreendem os princípios por trás do Comércio Equitativo e os argumentos a favor e contra sua expansão?
- As crianças aprendem a vantagens e desvantagens de produzir alimento organicamente ou com o uso de pesticidas e herbicidas artificiais?
- As crianças consideram como os pesticidas, como o DDT, há muito banidos em países economicamente ricos, são permitidos para uso em países economicamente pobres?
- As crianças investigam por que os pesticidas matam grande número de pessoas em áreas economicamente pobres no mundo e por que muitas mais cometem suicídio ingerindo pesticidas deliberadamente?
- As crianças aprendem sobre os perigos do uso de pesticidas e herbicidas para cultivadores e para consumidores, por exemplo na maneira como se concentra DDT no leite materno?
- As crianças aprendem como as mães com pouco acesso a água limpa podem ser encorajadas por empresas a usar leite em pó em vez do leite materno, esterilizado naturalmente?

Transgênicos

- A escola encoraja a discussão dos benefícios e problemas da modificação genética natural e artificial?
- As crianças investigam como sementes podem ser geneticamente modificadas para aumentar a resistência a seca, pragas, pesticidas e herbicidas e para esterilizá-las?
- As crianças consideram que as vantagens e desvantagens da modificação genética podem variar com a natureza e finalidade da modificação e seus efeitos sobre as pessoas, outras plantas e animais?
- As crianças discutem os benefícios e inconveniências de safras geneticamente modificadas para fornecedores de sementes, fazendeiros e consumidores?
- As crianças exploram os efeitos da resistência a pragas em safras geneticamente modificadas sobre as plantas adjacentes?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças exploram como a produção e consumo de alimento têm mudado o tempo em sua própria localidade, país e ao redor do mundo?
- As crianças exploram os efeitos que a mudança de opções de alimento tem sobre a saúde e o ambiente?
- As crianças investigam a maneira como as dietas mudaram?
- As crianças consideram que alimento será produzido e consumido no futuro em seu país e ao redor do mundo?
- As crianças examinam movimentos para a agricultura urbana?

39 Os pilares da soberania de alimento, in Millstone, E. e Lang, T. (2008) Atlas de Alimento, quem come o que, onde e por que, Brighton, Earthscan p.101

C1.2 As Crianças investigam a importância da água.

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água;
C1.5 As crianças consideram como e por que as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

Relacionando o assunto global e localmente

- A escola adota um rio ou riacho local que pode ser investigado e conservado e através do qual as crianças podem entender os ecossistemas e ciclos da água?
- A escola adota um rio em outra parte do mundo e entende sua importância para as vidas das pessoas de lá?
- As pessoas que vendem a água, abastecem de água as residências, fábricas e fazendas e cuidam das hidrovias locais contribuem para o currículo?
- A escola está envolvida na conservação de rios e hidrovias locais?

Usando um recurso esgotável

- As crianças aprendem como a água é essencial para a vida de plantas, animais e pessoas?
- As crianças compreendem o significado dos rios, lagos e reservatórios para a vida?
- As crianças compreendem que a água doce constitui uma pequena parte (2.5%) da água na terra e que somente um terço desta está disponível para uso dos seres vivos?
- As crianças aprendem como os fluxos marinhos e de gelo são formados principalmente de água potável?
- As crianças aprendem sobre os empregos humanos da água para beber, saneamento, higiene pessoal e lavagem de alimento, louça e roupas, jardinagem, agricultura e pecuária inclusive peixarias, produção industrial e produção de energia?
- As crianças exploram o papel da água na recreação?

Um recurso sob pressão

- As crianças exploram a demanda crescente da água pelo crescimento da população, aumento da produção de alimento e outras manufaturas, estilos afluentes de vida e consumo?
- As crianças consideram até que ponto os 'estilos industriais de vida são tão sustentados pela a água quanto pelo petróleo'? [40]
- As crianças exploram as pressões por abastecimento de água da crescente urbanização, mudanças no curso de rios por barragens e mudança no clima?
- As crianças consideram até que ponto a água é contaminada por resíduos humanos e animais e processos industriais?
- As crianças aprendem sobre a consequências da seca no seu e em outros países?
- As crianças aprendem sobre os efeitos da falta da água sobre o movimento de animais e humanos?
- As crianças aprendem sobre a relação entre a necessidade e o consumo de água?

A água como um habitat

- As crianças investigam como as primeiras formas de vida se desenvolveram na água?
- As crianças aprendem sobre as criaturas e plantas que habitam a água doce e salgada?
- As crianças aprendem sobre as consequências para os animais e plantas aquáticos da mudança de curso e fragmentação de rios, a seca em lagos e a perda de zonas úmidas?

Estocagem e entrega

- As crianças aprendem como os prédios, inclusive suas casas, são abastecidos de água?
- As crianças aprendem até que ponto as fazendas são dependentes da água armazenada?
- As crianças aprendem como a água é armazenada naturalmente em tanques e reservatórios construídos pelo homem?
- As crianças aprendem sobre a água subterrânea (aquíferos) e o uso de poços?
- As crianças aprendem sobre sistemas de irrigação?
- As crianças aprendem a considerar as vantagens e desvantagens de construir plantas de dessalinização para fornecer a água doce?

40 Black, M. e King, J. (2009) Atlas da Água, Brighton, Earthscan e as informações desta página vêm deste livro.

Propriedades da água

- As crianças investigam o movimento da água nos rios e marés?
- As crianças aprendem sobre a importância da expansão da água ao congelar para a manutenção da vida subaquática?
- As crianças investigam a maneira como a água pode ser transformada entre os estados sólido, líquido e gasoso?
- As crianças investigam o significado das propriedades da tensão superficial da água para a formação de gotas de chuva e ondas, o funcionamento de células, o movimento ascendente da água nas árvores e outras plantas e a circulação do sangue nos animais?
- As crianças investigam o efeito estabilizador sobre o clima da lentidão da mudança de temperatura da água em comparação com a terra?
- As crianças investigam o uso da água como solvente?
- As crianças investigam o uso da água na produção de hidrogênio como combustível?
- As crianças investigam o uso da água como um agente de arrefecimento nas máquinas e usinas elétricas?
- As crianças exploram a mudanças da água em vapor e os empregos do vapor?
- As crianças aprendem sobre a força da água em movimento, e como esta pode ser controlada para gerar eletricidade a partir de rios e do mar?
- As crianças aprendem sobre os efeitos do movimento descontrolado da água das geleiras, avalanches, inundações e tsunamis?

A água e o clima

- As crianças estudam o ciclo da água envolvendo evaporação, condensação, precipitação?
- As crianças aprendem sobre a nuvens?
- As crianças aprendem como a chuva cai com relação a montes e vales?
- As crianças consideram as variações nas precipitações de chuva e neve, secas e inundações?
- As crianças aprendem sobre deslizamentos e avalanches?
- As crianças consideram a formação de nevoeiros e neblinas, orvalho e geadas?
- As crianças investigam os padrões de queda de neve no seu e em outros países?
- As crianças consideram as consequências da elevação dos níveis do mar por causa do aquecimento global?

Água e saúde

- As crianças aprendem sobre a importância da água para a higiene?
- As crianças aprendem sobre o aparecimento da descarga de banheiros, suas vantagens e desvantagens e a extensão de seu uso ao redor do mundo?
- As crianças aprendem sobre a extensão da poluição da água e suas consequências para os seres vivos?
- As crianças consideram como a água se torna segura para beber?
- As crianças aprendem sobre o papel da água no alastramento de doenças no seu e em outros países?

Ética, direitos e conflito

- As crianças aprendem sobre até que ponto as pessoas têm acesso a água potável limpa?
- As crianças aprendem sobre as vantagens e desvantagens da propriedade pública ou privada da água da nação?
- As crianças aprendem como a escassez de água potável e seu racionamento levam a conflitos ao redor do mundo?

Ligando o passado, o presente e o futuro

- As crianças exploram os padrões variáveis da chuva ao longo do tempo?
- As crianças investigam as mudanças de nível do mar?
- As crianças exploram as demandas variáveis de água potável?
- As crianças consideram como a escassez de água pode ser evitada no futuro?

C1.3 As Crianças estudam as vestimentas e adornos do corpo.

Relacionando local e globalmente

- A escola convida as lojas de roupas, lavanderias, estilistas, confeccionistas e reparadores, joalheiros, cabeleireiros e tatuadores locais para explicarem seu trabalho?
- As crianças aprendem sobre a difusão de estilos de roupas de um país para outro?
- As crianças exploram a diversidade global das roupas convencionadas?
- As crianças aprendem sobre a conexão entre roupas, estações, temperatura e tempo no seu e em outros países?
- As escolas vinculam sua escolha de roupas em tempo frio à necessidade de aquecimento nas casas e em outros prédios?
- As crianças exploram a difusão de estilos particulares 'ocidentais' de trajar como ternos, gravatas e jeans?
- As crianças exploram como os estilos tradicionais de trajar são mantidos por determinados grupos e gêneros?
- As crianças aprendem como a diversidade de estilos de roupas no mundo está diminuindo?

Ciclo de vestimentas

- As crianças estudam o ciclo de roupas desde a produção de matéria prima, marketing e moda, manufatura, compra, uso, reparo, troca, reciclagem, e descarte?

Produção

- As crianças aprendem como calçados e roupas são feitos a partir de plantas, lã/pelo animal e peles, seda e derivados de petróleo?
- As crianças aprendem as proporções de calçados e roupas fabricados a partir de diferentes fontes?
- As crianças desenvolvem a compreensão da variedade de modos com que se fabricam roupas e calçados?
- As crianças aprendem sobre a extração de metais preciosos e gemas para joias?

Moda e marketing

- As crianças aprendem sobre o desenho de chapéus, roupas, calçados e joias?
- As crianças aprendem sobre a maneira como roupas e joias entram no mercado e são vendidas?
- As crianças aprendem como as marcas afetam a desejabilidade, valor e preço de roupas, calçados, bolsas?
- As crianças aprendem sobre a maneira como a promoção de moda e estilo está ligada a pressões para o consumo de roupas e calçados?

Escolha de vestimentas

- As crianças exploram as pressões que determinam as roupas e calçados que usam?
- As crianças aprendem a fazer escolhas ativas nas roupas e ornamentação que usam?
- As crianças aprendem por que as pessoas usam roupas em público e em casa?
- A escola explora a maneira como grupos e culturas encorajam e exigem que homens e mulheres cubram ou exibam o rosto e o corpo?
- As crianças exploram como e por que surgem convenções para determinadas roupas serem usadas por determinados grupos em determinados contextos, como roupas de escola, trabalho e noite?
- As crianças exploram as razões por que a escolha das roupas pode diferir segundo o gênero no seu e em outros países?
- As crianças consideram como as roupas podem mostrar afiliação a grupos ou subculturas?
- As crianças aprendem como e por que as pessoas mudam seus estilos de roupas com a idade?

Joias e adornos corporais

- As crianças exploram a extração de minerais para joias?
- As crianças exploram a produção e uso de joias?
- As crianças exploram a ornamentação do corpo, como pintura, tatuagem, piercing, marcações por cicatriz?
- As crianças aprendem sobre modas nos estilos de cabelo?
- As crianças consideram as razões por que as pessoas tingem, deixam crescer e removem seus cabelos?

Manutenção das vestimentas

- As crianças aprendem sobre as diferentes abordagens de lavar e secar roupas?
- As crianças aprendem técnicas de reparo de roupas?

Reciclagem e descarte das vestimentas

- As crianças aprendem o que acontece com as roupas que não se quer mais ou estão surradas?

Vestimentas e a ética da decoração do corpo

- As crianças aprendem sobre os custos ocultos das roupas baratas nos baixos salários, trabalho infantil e más condições de trabalho?
- As crianças consideram a extensão da poluição por uso de pesticidas no cultivo do algodão?
- As crianças remontam o preço pago, e os lucros auferidos, na produção da matéria prima, confecção de roupas e outros materiais e a fabricação, distribuição e venda no varejo de roupas, calçados e joias?
- As crianças investigam até que ponto o desejo de controlar a mineração de pedras e metais preciosos contribuiu para guerras?
- As crianças aprendem sobre o Comércio Equitativo de roupas?
- As crianças exploram a ideia de roupas éticas e o que isto pode significar para suas opções de roupas e as roupas recomendadas pela escola?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças aprendem como as modas de roupas variam de um período a outro?
- As crianças investigam até que ponto as campanhas contiveram o comércio de peles?
- As crianças aprendem como as modas de ornamentação do corpo variam de um período a outro?
- As crianças consideram a disponibilidade futura de materiais para roupas?
- As crianças consideram os custos futuros de roupas?

C1.4 As Crianças descobrem sobre habitação e o ambiente construído.

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água.

Relacionando local e globalmente

- As crianças examinam a variedade de prédios em sua localidade?
- As crianças consideram de que prédios em sua localidade elas gostam e por que?
- As crianças exploram que prédios podem ser construídos em sua área?
- As crianças aprendem até que ponto a construção em sua cidade ou vizinhança é planejada?
- Os construtores, operadores de máquinas, eletricistas, encanadores, carpinteiros, pintores e decoradores, consertadores de telhados, ladrilheiros, rebocadores, pedreiros, arquitetos, profissionais de demolição e urbanistas contribuem para o currículo na escola?
- As crianças aprendem sobre a variedade e propriedades de materiais de construção, como tijolos, lama, metal, madeira, plástico, fardos de palha, feltro, lona, no seu e em outros países?
- As crianças aprendem sobre a variedade de casas, como barcos, tendas, caravanas, prédios de alvenaria e pedras, casas de sucata e palafitas?

Casas e prédios rurais e urbanos

- As crianças aprendem sobre a origem das cidades e como elas mudam com o tempo?
- As crianças aprendem sobre a distribuição das pessoas entre cidades e áreas rurais e as diferenças em sua experiência do ambiente construído?
- As crianças aprendem os diferentes propósitos de construir, como para fábricas, escritórios, prisões, prédios cívicos, igrejas, celeiros, residências, restaurantes e cafés?
- As crianças consideram as mudanças nos prédios em áreas rurais surgidas, por exemplo, da mudança de populações rurais e métodos de agricultura?
- As crianças aprendem sobre as razões para uma locação de casas?
- As crianças exploram como a água, eletricidade e gás são abastecidos nas casas?
- As crianças aprendem como o lixo é removido das casas e outros prédios?
- As crianças aprendem como e por que prédios são demolidos?

Modos de construir e materiais de construção

- As crianças aprendem sobre a construção de casas em prédios de diferente tamanhos e número de andares de bangalôs a blocos de torres?
- As crianças inspecionam casas construídas para pessoas solteiras, adultos com e sem filhos e famílias expandidas?
- As crianças aprendem sobre a maneira como são feitas as fundações para casas e como estas dependem das condições do terreno e expectativas de tempestades e terremotos?
- As crianças aprendem como os prédios são construídos à prova d'água?
- As crianças aprendem como o vidro foi desenvolvido para uso em janelas?
- As crianças consideram até que ponto os materiais dos prédios refletem fontes locais?

Desenho e planejamento da construção

- As crianças aprendem sobre a maneira como casas e outros prédios são desenhados?
- As crianças exploram possibilidades de desenho de construção eficiente em energia?
- As crianças consideram como as casas são decoradas?
- As crianças exploram por que casas são construídas em terrenos que inundam com cheias de rios?

Ocupação da moradia

- As crianças aprendem sobre como casas são compradas, hipotecadas, alugadas e ocupadas?
- As crianças investigam o custo de construir, comprar e alugar casas?
- As crianças aprendem sobre os pertences que as pessoas têm em casa e como e por que estes diferem?

Máquinas usadas em construções

- As crianças examinam as grandes máquinas usadas em construção, para cavar, mover, içar, perfurar e misturar cimento e concreto?
- As crianças aprendem sobre as pequenas máquinas, ferramentas elétricas e manuais usadas em construção?
- As crianças aprendem sobre as abordagens passadas e presentes da construção de andaimes?

Segurança domiciliar

- As crianças aprendem sobre a segurança das casas em tempestades, incêndios, inundações e terremotos?
- As crianças aprendem como aparelhos elétricos, tomadas e fiação elétrica podem ser usados com segurança nas casas?
- As crianças aprendem por que a água é mantida separada da fiação e dos aparelhos elétricos?
- As crianças aprendem sobre a prevenção de incêndios de instalações elétricas e de gás e o uso de alarmes de fumaça?
- As crianças aprendem sobre seguro residencial e cobertura de risco?

Aquecimento e refrigeração

- As crianças aprendem como os prédios são aquecidos e resfriados?
- As crianças aprendem como os prédios podem se tornar de mais eficiência energética através, por exemplo, da escolha de materiais de construção, isolação e redução de correntes de ar?

A indústria da construção

- As crianças aprendem como as pessoas adotam ocupações ligadas a construção, arquitetura e planejamento?
- As crianças exploram o que significa ser autônomo ou trabalhar para pequenas ou grandes empresas de construção?
- As crianças aprendem até que ponto os construtores se especializam ou adquirem várias habilidades?

Ética e política de construção

- As crianças aprendem sobre as razões para o desabrigo e a quem isto afeta?
- As crianças consideram o que torna uma vizinhança mais ou menos desejável?
- As crianças exploram as opções e circunstâncias econômicas que afetam o lugar onde as pessoas moram?
- As crianças exploram por que algumas pessoas têm muito mais espaço para morar do que outras?
- As crianças aprendem como as casas das pessoas são afetadas por guerras e suas consequências?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças aprendem como os prédios mudaram o tempo?
- As crianças consideram como e por que as cidades cresceram?
- As crianças investigam a mudança na população das áreas rurais?
- As crianças consideram como a quantidade de terra rural diminuiu?
- As crianças consideram as abordagens futuras da construção?

C1.5 As Crianças consideram como e porque as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo.

C1.13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

Relacionando local e globalmente

- As crianças consideram manter um registro para a semana ou o mês de das viagens que fazem de casa para outros lugares dentro ou fora da área onde moram?
- As pessoas que têm agências de viagens locais, dirigem táxis, ônibus, trens, trabalham com motores, vendem e consertam automóveis e bicicletas e tomam decisões sobre o transporte local contribuem para o currículo?
- As pessoas cujas famílias estão na área há muito tempo contribuem para o currículo?
- As pessoas que chegaram de outros países ou cujos pais ou avós ou mais ancestrais mais distantes chegaram de outros países contribuem para o currículo?
- As crianças consideram as formas de transporte usadas nas diferentes partes do mundo?

Apego ao lugar

- As crianças aprendem sobre a importância do lugar de origem para muitas pessoas?
- As crianças consideram o que torna um lugar bom para viver e estar?

Porque as pessoas se mudam

- As crianças investigam como as pessoas se mudam para atender a necessidades básicas de alimento, água, combustível para cozinhar, aquecimento e transporte, abrigo, segurança, educação e trabalho?
- As crianças investigam como as pessoas escolhem mudar para turismo, exploração, esporte e relações?
- As crianças aprendem como a indústria do turismo promove viagens?
- As crianças aprendem sobre estilos turísticos de vida no seu e em outros países?
- As crianças aprendem como as pessoas são deslocadas pela mudança de uso da terra, como projetos de usina hidroelétrica?
- As crianças aprendem como as pessoas são deslocadas por conflito?
- As crianças aprendem como as pessoas são deslocadas pela degradação ambiental?
- As crianças exploram por que as pessoas se refugiam e buscam asilo?
- As crianças consideram as razões para a exploração do espaço?

Comércio

- As crianças aprendem sobre o papel do comércio local e distante na promoção de viagens?
- As crianças aprendem sobre o papel do câmbio no comércio?
- As crianças aprendem como as pessoas se deslocam para conseguir matéria prima?
- As crianças aprendem sobre como são auferidos os lucros do comércio?
- As crianças aprendem sobre as vantagens e desvantagens do comércio restrito e irrestrito para países economicamente ricos e pobres?
- As crianças aprendem sobre o poder de organizações internacionais e acordos para regular o comércio?

Conflito, invasão e ocupação

- As crianças aprendem sobre as razões por que as pessoas vão à guerra?
- As crianças aprendem como alguns países ocupam o território de outros para controlar recursos?
- As crianças aprendem por que algumas partes do mundo têm importância estratégica?

Modos de transporte e formas de propulsão

- As crianças consideram como as pessoas se deslocam andando, correndo, nadando, pedalando, em cadeiras de rodas, no lombo de animais, em caminhões, carros, bondes, trens, barcos, navios a vela, vapor e diesel, balões de ar quente e hélio, helicópteros, aerobarcos, aviões e foguetes?
- As crianças aprendem sobre a criação de redes rodoviárias e ferroviárias?
- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento de rodas e motores de propulsão a jato e foguete?

Transporte e ambiente

- As crianças consideram até que ponto a viagem depende da disponibilidade de combustíveis fósseis e outros não-renováveis?
- As crianças aprendem sobre os efeitos sobre o ambiente de bens móveis que usam diferentes formas de transporte para diferentes distâncias?
- As crianças consideram como se pode aumentar o uso do transporte ambientalmente amigo como andar e pedalar?
- As crianças exploram como o uso de automóvel está popularizado pela publicidade, programas TV e esporte?
- As crianças aprendem como a escolha do automóvel e do transporte aéreo tornou-se parte da identidade das pessoas?

Navegação e mapas

- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento de mapas?
- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento de navegação marítima usando estrelas, relógios e mapas, e sistemas de posicionamento global?

Controle do movimento

- As crianças consideram quem tem e usa passaporte?
- As crianças consideram como os vistos são dados e negados?
- As crianças aprendem sobre a restrição imposta ao movimento por posse de terra, limites naturais e fronteiras internacionais?

Movimento e ética

- As crianças exploram os custos ocultos das viagens de automóvel e aéreas sobre o dano ambiental?
- As crianças aprendem sobre a maneira como as pessoas que procuram asilo são tratadas quando vêm a este país?
- As crianças exploram os efeitos de atrair pessoas qualificadas de países economicamente pobres para países economicamente ricos sobre as economias e serviços de seus países de origem?
- As crianças aprendem sobre as opiniões que as pessoas têm sobre até onde devem estar livres para viajar aos países estrangeiros e até onde os outros devem estar livres para viajar ao seu?
- As crianças aprendem sobre a responsabilidade particular pelas pessoas deslocadas e vulneráveis em países com os quais o Brasil está, ou esteve, em guerra?
- As crianças discutem a natureza de uma política ética de imigração?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças investigam como os modos de transporte mudaram?
- As crianças examinam como o uso de carros particulares aumentou?
- As crianças estudam como os padrões de migração mudaram?
- As crianças aprendem como a ascensão e queda de impérios afeta o movimento e a migração?
- As crianças consideram como e por que o transporte pode mudar no futuro?
- As crianças consideram possíveis movimentos futuros e controle sobre o movimento das pessoas ao redor do mundo?

C1.6 As Crianças aprendem sobre saúde e relações.

A2.9 A escola encoraja as crianças e adultos a sentirem-se bem sobre si mesmos;
A2.10 A escola contribui para a saúde das crianças e adultos;
C1.1 As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos;
C1.2 As crianças investigam a importância da água.

Relacionando local e globalmente

- As crianças aprendem com experiências próprias e alheias sobre a boa e a má saúde?
- As pessoas locais que promovem a boa e/ou tratam a má saúde física, mental e ambiental contribuem para o currículo?
- As crianças aprendem sobre as diferenças nos padrões de doença entre países?
- As crianças aprendem sobre as relações entre pobreza, doença e a escassez ou qualidade dos alimentos e da água?

Significados de saúde

- As crianças consideram o que querem dizer com ser saudável?
- As crianças consideram o que querem dizer com ser saudável?
- As crianças consideram se uma vida boa e saudável é aquela que dura o maior tempo possível?

Saúde e corporeidade

- As crianças aprendem sobre a anatomia e fisiologia do corpo humano?
- As crianças aprendem sobre o papel de genes e DNA no desenvolvimento?
- As crianças aprendem sobre a dependência de desenvolvimento sobre a natureza do ambiente?
- As crianças consideram como os corpos mudam com o passar do tempo?

Saúde e doença

- As crianças exploram até que ponto a má saúde pode ser reduzida e prevenida por mudanças no ambiente e nutrição, aumento na quantidade de exercício, redução do stress e intervenções médicas e paramédicas?
- As crianças consideram os desenvolvimentos e as interrupções no tratamento da má saúde?
- As crianças aprendem como as doenças se alastram pelas pessoas, pelos animais inclusive pássaros e insetos, pelo ar e pela água?
- As crianças aprendem sobre o papel das bactérias, vírus e príons na produção de doenças?
- As crianças aprendem sobre o papel das bactérias na manutenção da saúde?
- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento de antibióticos?
- As crianças exploram até que ponto o excesso de prescrição de antibióticos contribuiu para resistência a eles?
- As crianças estudam a prevalência de 'supervírus' em hospitais?
- As crianças aprendem sobre o câncer e como os tratamentos foram desenvolvidos?
- As crianças investigam como e por que as expectativas de vida diferem entre indivíduos e grupos?
- As crianças aprendem como a indústria farmacêutica promove noções de saúde e doença?
- As crianças aprendem sobre a importância do uso de medicamentos para melhorar a vida de algumas pessoas?
- As crianças aprendem sobre o papel do tratamento de doenças no prolongamento de vidas?
- As crianças exploram as diferentes razões para cirurgia plástica?
- As crianças exploram o valor de diferentes maneiras de tratar as doenças?

Saúde Mental

- As crianças examinam o efeito das circunstâncias das pessoas sobre como elas se sentem bem com elas mesmas?
- As crianças aprendem como algumas pessoas têm estados mentais persistentes que as impede de fazer o que querem?
- As crianças consideram como algumas pessoas com estados mentais persistentes interferem no que os outros querem fazer?
- As crianças exploram até que ponto as pessoas são vistas como portadoras de doença mental?
- As crianças investigam a variedade de maneiras em que as pessoas recebem ajuda para superar doença e aumentar sua saúde mental?
- As crianças aprendem sobre até que ponto se prescrevem medicamentos por causa da ansiedade das pessoas, depressão ou outros problemas mentais?
- As crianças exploram os efeitos de remédios para reduzir problemas mentais sobre corpos e mentes?
- As crianças consideram a relação entre atividade gratificante e saúde mental?

Relações

- As crianças discutem a natureza das amizades e como estas podem ser aprofundadas, mantidas e perdidas?
- As crianças consideram as diferentes formas de relações com conhecidos, amigos e família?
- O currículo recorre ao conhecimento que as crianças têm da variedade e complexidade das relações?
- As situações humanas compartilhadas pela televisão e outras mídias são usadas nas aulas?
- As crianças aprendem sobre os diferentes significados de amor?
- As crianças refletem sobre as maneiras como os sentimentos impelem-nas a agir de modo positivo e negativo para com os outros e com elas mesmas?
- As crianças aprendem sobre a confiança nas relações?
- As crianças aprendem sobre as variedades de modos de ser na família?
- As crianças aprendem sobre as maneiras como as pessoas podem fazer famílias de grupos de amigos que cuidam uns dos outros?

Cuidados com crianças

- As crianças aprendem sobre as satisfações da variedade de futuros com e sem filhos?
- As crianças exploram os padrões de cuidados com as crianças em suas próprias comunidades e em outras, nacional e internacionalmente?
- As crianças aprendem sobre as responsabilidades e dificuldades potenciais de cuidados com crianças pequenas e à medida que elas crescem e as alegrias que podem durar por toda a vida?

Relações sexuais e educação sexual

- Os profissionais evitam atribuir determinados sentimentos sexuais àqueles que podem não tê-los?
- O foco da educação sexual está nas relações e prazer bem como gravidez e doenças sexualmente transmitidas?
- As crianças recebem completa informação sobre variação de incidência, riscos de contração, e tratamento para doenças sexualmente transmitidas?
- A educação sexual está ligada às opções que as pessoas podem fazer sobre suas vidas e corpos?
- As crianças discutem as possibilidades de amizade profunda entre parceiros sexuais e como as pessoas podem se sentir se a amizade estiver ausente?
- As crianças discutem sentimentos de ciúme e como eles afetam as relações sexuais e outras com amigos e na família?
- As crianças exploram as diferentes maneiras como as meninas/mulheres e os meninos/homens são afetados quando eles provocam uma gravidez?
- As crianças consideram a responsabilidade comum dos meninos/homens e meninas/mulheres pelas ações que provocaram a gravidez?

- Os profissionais evitam apresentar a monogamia a longo prazo como uma forma que todos poderiam preferir para organizar suas vidas?
- O sexo e educação relacional diz respeito a meninos, meninas, às pessoas transgênero, transexuais e intersexuais, quer elas vejam a si mesmas como heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais?

Saúde e drogas

- As crianças aprendem sobre a extensão do uso de drogas psicoativas legais e ilegais?
- As crianças aprendem sobre as consequências sociais e para a saúde do uso de drogas legais e ilegais?
- As crianças exploram o uso, vício, prescrição de drogas legais e ilegais e como estas afetam as mentes, corpos e vidas?
- As crianças aprendem sobre as diferentes medidas em que as pessoas consomem álcool?
- As crianças aprendem sobre as pressões para usar drogas legais e ilegais na publicidade, lojas e bares e nas culturas de crianças e adultos?

Saúde e alimento

- As crianças exploram o que torna os alimentos salutares ou prejudiciais?
- As discussões sobre alimentação saudável estão associadas com a compreensão de orçamentos domésticos?

Saúde e ética

- As crianças exploram os argumentos a favor e contra legalizar a produção e distribuição de drogas ilegais?
- As diferentes visões da contribuição para a saúde de vegetarianismo, veganismo e consumo de peixe e carne são discutidas?
- As pessoas consideram até que ponto a cirurgia plástica por razões não diretamente relacionadas a saúde envolvem cirurgiões e enfermeiras em comportamento não ético?
- As crianças exploram os interesses dos fabricantes de alimento em promover alimentos saudáveis e não saudáveis?
- As crianças exploram as diferentes medidas em que os remédios e tratamentos médicos que salvam e prolongam a vida estão à disposição de pessoas ricas e pobres nacional e globalmente?
- As crianças aprendem sobre a maneira como os limitados orçamentos nacionais de saúde envolvem decisões de prioridade sobre quem pode ser tratado e às expensas de quem?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças investigam como os padrões de doença mudaram?
- As crianças aprendem como a expectativa de vida mudou e como pode mudar no futuro?
- As crianças exploram como as mudanças na expectativa de vida afetam o potencial para relações longas?
- As crianças aprendem como os cuidados e a higiene no parto mudaram e têm afetado a expectativa de vida das mulheres?
- As crianças consideram como os padrões de doença podem mudar com o aumento da resistência a antibióticos e mudanças de clima?

C1.7 As crianças investigam sobre a Terra, o sistema solar e o universo.

A2.3 A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra;
B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água;
B1.13 A escola contribui para a redução do desperdício;
C1.2 As crianças investigam a importância da água;
C1.5 As crianças consideram como e por que as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra;
C1.9 As crianças investigam as fontes de energia.

Relacionando local e globalmente

- As crianças consideram como contariam onde moram para alguém que mora perto, na África ou Ásia, em outro planeta, outro sistema solar ou galáxia e como isto pode diferir de como elas aprendem a escrever seus endereços?
- As crianças tiram fotos de seu ambiente local, paisagens, do céu, nuvens e variações de tempo e trocam-nas com pessoas de outras partes do país, outras partes do mundo?
- As crianças fotografam, pintam ou desenham os detalhes de seu ambiente local o que gostam ou não, e comentam sobre suas escolhas?
- Os adultos e crianças compartilham a compreensão da maneira como os ambientes em uma parte do mundo afetam as pessoas em outras partes do mundo através do uso de combustíveis fósseis, perda de florestas, terremotos, acidentes nucleares, erupções vulcânicas?
- As crianças consideram como sua paisagem local mudou com o tempo?
- As escolas solicitam aos astrônomos locais; físicos; químicos; mineradores amadores ou profissionais; usuários de detectores de metal; relojoeiros; geógrafos; cartógrafos; meteorologistas; cientistas do solo; fotógrafos de paisagens, desenhistas e artistas; escritores; e amigos que compartilhem sua compreensão do planeta e apreciação de paisagens e cenas do céu?
- As crianças mantêm um registro da exatidão das previsões de tempo locais?

O sistema solar, a galáxia e o universo

- As crianças aprendem sobre sua estrela, o sol, como uma em meio a muitas estrelas?
- As crianças consideram o sol como a fonte da Terra?
- As crianças consideram o sol como uma fonte da energia na Terra?
- As crianças consideram o ciclo de vida das estrelas?
- As crianças investigam a Terra como um dos planetas que giram ao redor do sol?
- As crianças estudam a órbita da Terra e como surgiu o conhecimento sobre ela?
- As crianças aprendem sobre sua galáxia, a Via Láctea, e outras galáxias?
- As crianças investigam a maneira como as estrelas aparecem em diferentes momentos e de diferentes lugares?
- As crianças consideram o universo como todas as galáxias e toda a matéria?
- As crianças aprendem como a vasta maioria do universo é feita de hidrogênio e hélio?
- As crianças aprendem como todas as estrelas, planetas e a vida na Terra, inclusive seus corpos, emergiu da matéria no universo?
- As crianças estudam como a luz é produzida pelo sol e as estrelas, e viaja desde eles?
- As crianças estudam como distâncias interestelares são medidas em anos-luz?
- As crianças compreendem que é o passado do universo que se estuda por causa do tempo que a luz leva pra chegar à Terra?
- As crianças exploram o desenvolvimento da astronomia e uso de telescópios para investigar o universo?

Gravidade

- As crianças aprendem como a gravidade as segura e mantém a elas e seus suportes de vida presas ao planeta?
- As crianças aprendem como a gravidade esculpiu o universo?
- As crianças aprendem como a gravidade mantém o sol e os planetas e luas em suas órbitas?

O magnetismo da Terra

- As crianças aprendem sobre o campo magnético da Terra e os polos magnéticos que ele produz?
- As crianças aprendem como o campo magnético da Terra mudou e os polos magnéticos se inverteram?
- As crianças exploram o papel do campo magnético da Terra de proteger a atmosfera desviando partículas carregadas de vento solar?

Tempo, relógios e calendários

- As crianças aprendem sobre o tempo e sua medição?
- As crianças aprendem sobre o ano como o tempo que a Terra leva para dar a volta em torno do sol?
- As crianças compreendem a maneira como a rotação da Terra produz dias e noites?
- As crianças investigam como a inclinação da Terra produz as estações?
- As crianças consideram a órbita da lua ao redor da Terra como uma medida de meses?
- As crianças aprendem sobre longitude e latitude e a maneira como o tempo é marcado a partir da longitude zero em Greenwich?
- As crianças examinam os períodos de tempo geológico na história da Terra?
- As crianças investigam diferentes maneiras de fazer calendários e como elas mudaram?

A Terra e sua lua

- As crianças consideram as origens da lua como um pedaço da Terra desgarrado pelo impacto de outro planeta?
- As crianças estudam a composição da lua e as implicações da descoberta de água nela?
- As crianças pesquisam o tamanho e a distância da Terra à lua e como estes permitem um eclipse total do sol?
- As crianças consideram como a lua cria marés?
- As crianças consideram como as marés seriam afetadas se a lua estivesse mais próxima da terra?
- As crianças investigam como a rotação e a estabilidade da Terra será afetada pelo aumento da distância da lua à Terra?

Os oceanos

- As crianças aprendem sobre a extensão dos oceanos e como eles afetam e são afetados pelo tempo?
- As crianças aprendem sobre a transmissão de energia em ondas?
- As crianças aprendem sobre os efeitos de ondas e marés nas variáveis paisagens litorâneas?
- As crianças investigam a maneira como a areia é produzida e as praias são formadas?
- As crianças aprendem sobre a causa e os efeitos de ondas gigantes ou tsunamis?

A Terra

- As crianças investigam como a superfície da Terra se move ao longo das falhas nas placas tectônicas?
- As crianças consideram os continentes e seu movimento permanente?
- As crianças consideram a formação de montanhas, vales, rios, lagos e outras paisagens?
- As crianças aprendem sobre a estrutura de rochas na superfície do planeta e como e quando as rochas se formaram?
- As crianças aprendem sobre a formação de solos?

Dentro da Terra

- As crianças aprendem sobre a estrutura interna da Terra?
- As crianças estudam como o interior da Terra se revela em terremotos e vulcões, gêiseres e fontes termais?

Os materiais da Terra

- As crianças aprendem sobre a composição da Terra, seus elementos e moléculas de ocorrência natural?
- As crianças aprendem sobre a maneira como os elementos e moléculas existem naturalmente como gases, líquidos, mas principalmente sólidos?
- As crianças aprendem como os átomos e moléculas podem ser rearrumados para formar gases, líquidos e sólidos?
- As crianças aprendem como os elementos da Terra se formaram durante o ciclo de vida das estrelas?
- As crianças estudam a estrutura interna dos átomos?

Recursos da terra

- As crianças aprendem como alguns dos materiais da terra, como diamantes e ouro, receberam das pessoas um valor financeiro especial?
- As crianças aprendem como os recursos da terra são, e têm sido, explorados para ganho pessoal e beneficio humano em perfuração, mineração e extração mineral?

A atmosfera e sua estrutura

- As crianças aprendem sobre a composição da atmosfera, como ela se formou, seu significado para a sustentação da vida e como e por que ela muda?
- As crianças consideram como a atmosfera se mantém no lugar?
- As crianças consideram a espessura da atmosfera com relação ao diâmetro da Terra?
- As crianças aprendem sobre as propriedades isolantes da atmosfera?
- As crianças aprendem como a matéria da atmosfera é mais concentrada mais perto da Terra?
- As crianças aprendem como a temperatura da atmosfera é mais elevada próximo à Terra?
- As crianças consideram a importância da camada de ozônio na absorção da radiação?
- As crianças aprendem sobre os diferentes efeitos da Terra e do mar sobre a temperatura do ar?
- As crianças aprendem como a temperatura da atmosfera modifica sua pressão?

Clima e tempo (ver C1.2 As crianças investigam a importância da água: Água e clima)

- As crianças consideram as variações no clima ao redor do mundo e como isto é consequência da relação da Terra com o sol?
- As crianças consideram como o clima varia em relação aos mares e montanhas?
- As crianças consideram como os ventos são produzidos?
- As crianças estudam como os ventos se movem da zona de alta para a de baixa pressão atmosférica?
- As crianças aprendem sobre a formação de tempestades, trovoadas, furacões, tufões, tornados, tempestades de areia?
- As crianças consideram os efeitos de ventos regular como as monções e ventos tropicais sobre como as pessoas planejam suas vidas e movimentos?
- As crianças aprendem sobre correntes oceânicas e sistemas climáticos: a Corrente do Golfo, El Niño e El Niña?
- As crianças aprendem sobre correntes de jato e como estas afetam os tempos de voo dos aviões?

Compreendendo as mudanças climáticas

- As crianças consideram a natureza de gases estufa, suas fontes e o tempo que eles permanecem na atmosfera?
- As crianças compreendem o vapor d'água como um dos gases estufa que contribui um efeito multiplicador quando as temperaturas sobem?
- As crianças exploram os efeitos da industrialização sobre o uso de combustíveis fósseis e a produção de gases estufa?

- As crianças aprendem como o efeito estufa opera e como o aquecimento global se acelera?
- As crianças consideram a contribuição da atividade humana para a produção de gases estufa e mudanças climáticas através do uso de combustíveis fósseis, destruição de florestas e consumo crescente de carne e bens manufaturados?
- As crianças consideram como o aquecimento global produz: mudanças no comportamento animal e das plantas, perda de floresta, padrões alterados de doença, tempo extremo, chuvas mais rápidas de monções, elevação do nível do mar, inundações, fluxos de lama, perda de gelo Ártico e Antártico, recuo de geleiras, perda de reflexão de radiação de calor da neve, ameaças à segurança do abastecimento de água e dos alimentos?
- As crianças consideram como os níveis crescentes de dióxido de carbono na atmosfera acidificam os mares com consequências para os corais e outras formas de vida marinhas?
- As crianças aprendem sobre a perda de camada de Terra congelada – água do solo permanentemente gelada – afetando um quarto do hemisfério norte da Terra, e como isto leva à queda de árvores e prédios e à liberação de metano e dióxido de carbono da matéria orgânico morta?

Combatendo as mudanças climáticas

- As crianças investigam como o aquecimento global pode ser retardado e reduzido pela eficiência da energia, consumo reduzido, menor dependência de combustíveis fósseis e uso crescente de fontes renováveis de energia?
- As crianças aprendem sobre os argumentos a favor e contra a energia nuclear como uma forma de reduzir a dependência de combustíveis fósseis?
- As crianças consideram os argumentos a favor e contra o uso de Terra para bicombustíveis?
- As crianças consideram os argumentos a favor e contra as empresas e governos compensarem sua emissão de gases estufa pelo plantio árvores ou compra de créditos para poluir dos pequenos consumidores de energia?
- As crianças aprendem sobre acordos internacionais para combater mudanças climáticas e o que seus apoiadores e críticos dizem sobre eles?
- As crianças investigam a maneira como as pessoas se adaptaram aos climas em mudança?
- As crianças aprendem sobre tentativas de adaptação à vida de consumo reduzido, cultivo local de alimento orgânico, e uso reduzido de combustíveis fósseis na movimentação como Transições?

O planeta e ética (Ver A2.3 A escola encoraja o respeito à dignidade do planeta Terra.)

- As crianças exploram como a conservação de recursos é um imperativo para o bem estar humano e animal?
- As crianças consideram como a redução da calota polar no Ártico e no Antártico podem encorajar mais exploração dos recursos da Terra?
- As crianças aprendem como ação humana pode reduzir a deterioração ambiental do planeta?
- As crianças exploram como a degradação ambiental e o aquecimento global afetam algumas pessoas mais que outras, segundo a pobreza, o gênero e o poder?
- As crianças consideram a maneira como a pobreza e a riqueza podem ambas levar à falta de conservação de recursos esgotáveis?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças aprendem como os climas mudaram no passado e podem mudar no futuro?
- As crianças aprendem como o tempo é regulado ao redor do mundo?
- As crianças aprendem sobre a maneira como os ambientes se deterioraram e foram melhorados local e globalmente?
- As crianças consideram possíveis pressões futuras sobre o ambiente do crescimento em populações e seu consumo?

C1.8 As Crianças estudam a vida na Terra.

A2.3 A escola encoraja o respeito pela integridade do planeta Terra;
B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água;
B1.13 A escola contribui para a redução do desperdício;
C1.2 As crianças investigam a importância da água;
C1.5 As crianças consideram como e por que as pessoas se deslocam por sua localidade e pelo mundo;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.9 As crianças investigam as fontes de energia.

Relacionando local e globalmente

- As crianças são encorajadas a registrar, através de escrita, desenho, vídeo, áudio e fotografia, a variedade de animal e plantas da vida nos prédios, terrenos e arredores da escola?
- As crianças engajam em projetos para restaurar riachos, rios, plantas ameaçadas e vida selvagem?
- A escola está ligada a organizações nacionais e internacionais que podem prover oportunidades para explorar a diversidade de plantas e animais?
- A escola se serve do suporte das sociedades locais de jardinagem, apicultores, viveiros de plantas, organizações de bem estar animal, conservacionistas, militantes ambientais?
- As aulas são responsivas às mudanças de estações, ao crescimento de árvores e outras plantas, e à migração de pássaros e outro animais?
- As crianças consideram os efeitos de seus gatos sobre pássaros e pequenos mamíferos?
- A escola tem um lago para estudar suas criaturas e plantas?
- Cultivam-se plantas no terreno da escola que são atraentes para borboletas e outros insetos?
- A escola contribui para o desenvolvimento de populações de pássaros locais, através de alimentação, caixas de ninho e campanhas pela preservação de habitats?
- A escola encoraja a provisão de habitats para criaturas vulneráveis a decline ambientais, como abelhas e sapos?
- Cultivam-se plantas no terreno da escola que são adaptadas às condições climáticas locais?
- As crianças aprendem sobre a maneira como os animais e plantas são adaptados às condições de diferentes partes do mundo?
- As crianças contribuem com uma espécie diariamente para o canto da classe ou escola de espécies do mundo, indicando onde se acha e em que números?

Princípios ecológicos

- Os princípios ecológicos são considerados como um modo de ligar a administração da escola aos princípios que sustentam a vida?[41]
- A interdependência bem como a competição e dominância são vistas como um princípio subjacente de sistemas vivos e usados como uma metáfora orientadora para a escola?
- Os seres vivos são vistos como existindo em redes ou malhas mutuamente interdependentes?[42]
- A vida é vista como suportada em sistemas aninhados, cada um dependente de sua relação com um sistema mais amplo e por fim o planeta e o universo?
- As interações nos ecossistemas são vistas como controladas por ciclos de água e outros nutrientes?
- A vida é vista como dependente dos fluxos de energia que iniciam com a energia do sol?
- Todos os ambientes são vistos como em constante estado de desenvolvimento?
- Os ecossistemas saudáveis (comunidades biológicas em ambientes físicos distintos) são vistos como autorreguláveis, em estado de equilíbrio dinâmico?
- As crianças compreendem que o equilíbrio de ecossistemas pode ser perturbado ao ponto de eles deixarem de ser autorreguláveis?

41 Um exemplo, iniciado por um aluno de 15 anos, é dado em Stone, M. (2009) Smart by Nature: Schooling for sustainability, pp174-183, Healdsburg, Watershed Media.

42 As seis noções destacadas aqui são de Fritjof Capra (2005), Falando a língua da natureza em Stone M. e Barlow Z. Alfabetização Ecológica: Educando as nossas crianças para um mundo sustentável, San Francisco, Sierra Club Books.

Atitudes para com outros seres vivos

- As crianças exploram seus sentimentos sobre o mundo natural de plantas, animais e micróbios?
- As crianças exploram as atitudes próprias e das outras pessoas para a conservação de animais e plantas?
- Os adultos e crianças compreendem a maneira como compartilham ecossistemas com outros seres vivos?
- As crianças aprendem que são feitas dos mesmos poucos elementos que os outros seres vivos?
- As crianças consideram se precisam das outras espécies mais do que as outras espécies precisam delas?
- As crianças consideram a beleza e valor de animais e plantas de que podem não gostar, como aranhas, lesmas, vespas, cobras, urtigas e espinhos?

Compreendendo a biodiversidade

- As crianças estudam a variedade de seres vivos inclusive animais, plantas, fungos, bactérias e outros organismos unicelulares?
- As crianças exploram a ideia de que a vasta maioria dos organismos vivos são microorganismos unicelulares?
- As crianças aprendem que a vasta maioria dos animais são insetos?
- A biodiversidade é vista como envolvendo ecossistemas, a variedade de espécies e variação genética nas espécies?
- As crianças aprendem sobre a variedade de ecossistemas na terra, na água e nas margens entre elas?
- As crianças compreendem a importância de produtos químicos, rochas, solo, abrigo, alimento, oxigênio e a água nos ecossistemas?
- As crianças aprendem como plantas, animais, micro-organismos e seu ambiente interage para formar ecossistemas auto sustentáveis?
- As crianças estão conscientes de como elas dependem para seu bem estar da saúde de outras espécies, como as abelhas para polinização e bactérias para a digestão, fixação de nitrogênio e compostagem?
- As crianças exploram a maneira como a diversidade de espécies varia com o clima, altitude, predadores, e o sucesso com que determinadas espécies colonizam um ecossistema?
- As crianças exploram até que ponto novas espécies são descobertas e perdidas, mesmo antes de serem descobertas?

Compreendendo a evolução

- As crianças investigam a maneira como registros fósseis mostram a biodiversidade em diferentes períodos geológicos?
- As crianças consideram como fosseis contribuem para a compreensão da evolução?
- As crianças aprendem sobre a natureza das espécies e como elas evoluíram?
- As crianças aprendem as razões por que as espécies sobrevivem, se espalham ou se tornam extintas?

Classificando os seres vivos e os ecossistemas

- As crianças exploram as diferentes maneiras em que os seres vivos podem ser agrupados, como pela aparência, os que podem mate para produzir prole fértil, utilidade para alimento ou medicina e tamanho?
- As crianças exploram a maneiras de dividir os seres vivos hierarquicamente dos domínios para as espécies?
- As crianças aprendem como os diferentes ecossistemas podem ser agrupados em biomas com relação a clima, latitude, altitude e água potável e oceanos?

Compreendendo sistemas de suporte à vida

- As crianças exploram as cadeias alimentares e ciclos de alimento?
- As crianças consideram como os ciclos alimento envolvem o sol, plantas produtoras, animais consumidores, detritívoros e decompositores fungais e bacterianos?
- As crianças aprendem sobre o ciclo do nitrogênio e como sua contribuição para o equilíbrio ecológico pode ser perturbado pelo uso excessivo de fertilizantes?

- As crianças aprendem sobre o ciclo do carbono e como sua contribuição ao equilíbrio ecológico pode ser perturbado pela perda de floresta e uso de combustíveis à base de carbono?
- As crianças aprendem sobre o ciclo da água e como a disponibilidade da água for seres vivos pode ser perturbado pela poluição e barragem e mudança de curso dos rios?

A estrutura dos seres vivos

- As crianças aprendem sobre as estruturas internas das plantas e animais?
- As crianças aprendem sobre a variedade de células diferente nas plantas e animais?
- As crianças aprendem como todas as diferentes células nos animais são formadas a partir de células comuns no embrião?
- As crianças aprendem sobre genes e cromossomas?
- As crianças aprendem sobre os genomas únicos de cada espécie?
- As crianças investigam a ancestralidade comum revelada nos genomas de diferentes plantas e animais?
- As crianças aprendem como os genes podem ser modificados natural e artificialmente?
- As crianças aprendem como os seres vivos são construídos de moléculas?
- As crianças aprendem como as moléculas das quais os seres vivos são construídos, servem-se de um pequeno número do total de elementos químicos (59% Hidrogênio, 24% Oxigênio, 11% Carbono, 4% Nitrogênio, 2% outros)?
- As crianças aprendem como as interações entre moléculas de seres vivos são exploradas na bioquímica?
- As crianças investigam a composição de esqueletos, conchas e corais?

Ameaças à biodiversidade

- As crianças aprendem sobre a taxa acelerada de perda de espécies de animais e plantas, globalmente?
- As crianças consideram as causas de extinções em massa de espécies no passado e a ameaça dos humanos no presente 'extinção Holocênica'?

Crescimento populacional humano e consumo

- As crianças consideram os efeitos de um aumento na população humano (de 2.5 bilhões em 1950 a 7 bilhões estimados para 2012) sobre os habitats de plantas e animais?
- As crianças consideram como lentamente as populações humanas respondem a reduções nas taxas de fertilidade humana?
- As crianças exploram a maneira como o crescimento da população reduz-se com reduções na pobreza?
- As crianças exploram como os efeitos do crescimento da população humana dependem da quantidade de recursos finitos que são consumidos?

Caça

- As crianças exploram a ameaça às espécies da caça e da pesca legal e ilegal?
- As crianças exploram o comércio internacional de espécies ameaçadas?

Perda de habitat

- As crianças documentam a extensão reduzida das florestas no seu e em outros países e a implicação para manter espécies de animais e plantas?
- As crianças consideram as implicações de ter metade da diversidade de todas as espécies nas florestas tropicais?
- As crianças consideram a perda de habitat pela crescente urbanização e redes viárias?
- As crianças consideram a fragmentação do habitat pelas estradas e agricultura?
- As crianças consideram as perdas de habitats pela drenagem de zonas úmidas?

Poluição e doenças

- As crianças aprendem sobre as pressões particular sobre a água potável dos habitats pela poluição?
- As crianças consideram os efeitos sobre a biodiversidade do uso de herbicidas e inseticidas?
- As crianças investigam as crescentes quantidades de resíduo industrial e esgotos não tratados nos rios e mares?
- As crianças consideram a ameaça à biodiversidade das doenças de plantas e animais?

Introduzindo e perdendo espécies

- As crianças consideram os efeitos negativos em potencial sobre as plantas locais ao introduzir plantas de outros ecossistemas mais capazes de competir por nutrientes, água e luz?
- As crianças consideram os efeitos de introduzir animais de outros ecossistemas, mais capazes de competir por alimento e a água?
- As crianças aprendem sobre a maneira como a perda de uma planta ou animal de um ecossistema afeta a sobrevivência de outras plantas e animais?

Métodos de agricultura e pesca

- As crianças consideram a ameaça para as espécies pela exploração excessiva de Terra e mares?
- As crianças exploram a grande redução da demanda de produção agrícola como resultado de métodos agrícolas industriais no seu e em outros países comparada com a ampla variedade de produção agrícola em países que usam métodos menos mecanizados?
- As crianças aprendem como métodos e a intensidade da pesca afetam as espécies marinhas?
- As crianças aprendem como a redução da diversidade genética (através de criação seletiva) pode tornar as plantas mais vulneráveis a doenças?
- As crianças consideram as ameaças à diversidade genética a partir da introdução de safras geneticamente modificadas?

Mudança climática (Ver C1.7 As crianças investigam sobre a Terra, o sistema solar e o universo.)

- As crianças exploram os efeitos sobre a biodiversidade de mudanças climáticas produzidas por humanos?

Melhorando a biodiversidade

- As crianças investigam os esforços de conservação para animais e plantas em seu país e ao redor do mundo?
- A escola traça um plano para aumentar a biodiversidade em seu entorno?
- Os adultos e crianças aprendem sobre modos de encorajar vida selvagem no país ao lado do cultivo da Terra para o cultivo de alimento?
- As crianças investigam a maneira como pesca e stocks animal podem ser rearmazenados pelas restrições à pesca e caça?
- As crianças examinam até que ponto os zoos podem contribuir para a conservação de espécies?
- As crianças exploram até que ponto a perda de habitats para animais e plantas são revertidas?
- As crianças consideram como métodos de agricultura podem ser mudados de modo a reverter a redução da biodiversidade?
- As crianças aprendem sobre a reintrodução de espécies nativas nos habitats que ocupavam anteriormente?
- Adultos e crianças aprendem como a Terra degradada pode ser recuperada como no plateau Loess na China?

Biodiversidade e ética

- As crianças consideram como a pobreza pode levar a negligência com o ambiente?
- As crianças são encorajadas a apreciar a beleza na diversidade de seres vivendo em seus habitats naturais?
- As crianças consideram os argumentos a favor e contra a manutenção da diversidade de plantas e animais?
- As crianças estão conscientes das propriedades medicinais de plantas e o pequeno número de plantas que foram investigadas por estas propriedades?
- As crianças exploram a maneira como a variação nas espécies de plantas pode prover novas demandas para alimento quando a produção agrícola se tornou vulnerável a insetos ou doenças?
- Os adultos e crianças consideram os efeitos na conservação da biodiversidade na Convenção Internacional de Diversidade Biológica e as estratégias Nacionais de Biodiversidade e Planos de Ação (NBSAP) decorrentes?
- Os adultos e crianças consideram até que ponto metas internacionais para reduzir a perda de espécies até 2010 falharam?
- Os adultos e crianças consideram a maneira como as empresas internacionais regulam-se, e podem ser reguladas, para reverter a poluição, a exploração excessiva e a redução de habitats?
- A escola considera o valor de ligar-se à década da biodiversidade da ONU 2011-2020?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças consideram a maneira como a paisagem mudou em sua área através, por exemplo, da presença de arbustos e árvores, cultivação, construção de estradas, edificações e o efeito sobre animais e plantas?
- As crianças exploram as diferentes maneiras em que seres vivos foram agrupados historicamente em seu país e por diferente as pessoas ao redor do mundo?
- As crianças consideram a maneira como animais e plantas mudaram no seu e em outros países?
- As crianças consideram o futuro se as taxas atuais de perdas de espécies se mantiverem?
- As crianças consideram o futuro se a perda de espécies for retardada e parada e como se pode conseguir isto?

C1.9 As Crianças investigam as fontes de energia.

B1.12 A escola reduz seu nível de emissão de carbono e uso de água;
C1.7 As crianças investigam a Terra, o sistema solar e o universo;
C1.8 As crianças estudam a vida na Terra.

Relacionando local e globalmente

(Ver B1.12 para atividades ligando o uso de combustível com a escola e área local)

- As crianças investigam a variedade de maneiras como a eletricidade é produzida em sua localidade?
- As crianças traçam o fornecimento de eletricidade desde a produção até suas escolas e casas?
- As crianças traçam o fornecimento de, petróleo, gasolina e diesel desde a extração até o uso em casa e na escola?
- Os fornecedores locais de combustível e usuários de painéis solares, turbinas eólicas, e climatização geotérmica contribuem para o currículo?
- As crianças aprendem como os combustíveis são usados nas diferentes partes do mundo?
- As crianças aprendem quanto combustível os diferentes grupos de pessoas consomem no seu e em outros países?

Compreendendo a energia

- Os profissionais discutem 'energia' de uma forma que ajuda as crianças a entenderem seu mundo em mudança e ao mesmo tempo evita conflito com seu uso em física?
- A energia é entendida como a capacidade de fazer algo mover; realizar trabalho?
- As pessoas e animais são entendidos como fontes de energia que podem trabalhar máquinas e transportar cargas?
- As crianças consideram de onde vem a energia de seus corpos?
- As crianças aprendem como as fontes de energia são necessárias para cozinhar, aquecer, refrigerar, iluminar, a casa e as máquinas industriais e o transporte?
- As crianças consideram até que ponto o sol é a fonte de energia na Terra?
- As crianças aprendem como a energia do sol contribui para a criação de combustíveis à base de carbono e outras fontes de energia como o vento e as ondas?
- As crianças compreendem a maneira como as plantas convertem a energia do sol em alimento e combustível?
- As crianças consideram a origem da energia que vem do núcleo da Terra, das marés e da fissão nuclear?
- As crianças consideram como a energia solar originada em seguida à formação do Universo envolvendo colapso gravitacional de matéria e fusão nuclear?
- As crianças refletem sobre o total de energia e matéria no universo em que a energia conservada é zero caso o universo começasse com matéria e energia zero?
- As crianças exploram como a energia do interior da Terra resultou na deriva continental, cadeias de montanhas, vulcões em erupção e terremotos?
- As crianças compreendem que a energia tem diferentes formas (magnética, cinética, calor/térmica, luz/radiação, som, química, elétrica, gravitacional, elástica, nuclear)?

Fontes renováveis e não renováveis de energia

- As crianças aprendem sobre energia renovável do sol, vento, rios, plantas ou biomassa, ondas, bombas de calor e fontes geotérmicas?
- As crianças consideram como o hidrogênio como combustível renovável pode ser produzido com uso de outras fontes de energia, tanto renováveis quanto não-renováveis?
- As crianças aprendem como a madeira é usada como fonte renovável e não-renovável de combustível em diferentes partes do mundo?

- As crianças exploram como o vento tem sido usado como fonte direta de energia em moinhos de vento?
- As crianças aprendem como carvão, petróleo, gás e urânio são fontes não-renováveis?
- As crianças investigam como fontes não-renováveis de energia são extraídas da Terra e dos mares?
- As crianças aprendem como o petróleo é refinado para uso em motores a gasolina, diesel e jato?

Produção de eletricidade

- As crianças aprendem como a eletricidade é produzida de fontes renováveis e não-renováveis de energia?
- As crianças aprendem como a eletricidade pode ser produzida com uso de fontes renováveis em energia hidroelétrica de rios, ondas e marés, aerogeradores, fontes geotérmicas, máquinas térmicas usando diferenças de temperatura e energia solar?
- As crianças aprendem como eletricidade pode ser produzida a partir de fontes não-renováveis de energia em, usinas a carvão, a gás e nucleares?
- As crianças aprendem sobre o uso de vapor na geração de eletricidade?
- As crianças aprendem sobre turbo-alternadores e a importância do magnetismo para eles?
- As crianças aprendem o significado da geração de eletricidade responsiva na redução do consumo de eletricidade nas residências e escolas?

Abastecimento e armazenamento de energia

- As crianças aprendem como os combustíveis são transportados?
- As crianças aprendem como os combustíveis são armazenados?
- As crianças aprendem como os gases podem ser armazenados em estado líquido?
- As crianças aprendem como a eletricidade é distribuída às residências e prédios nas redes nacionais?
- As crianças aprendem como a eletricidade produzida localmente pode contribuir as redes nacionais?
- As crianças aprendem como eletricidade pode ser armazenada em baterias?

O negócio dos combustíveis

- As crianças aprendem quem ganha dinheiro com a extração e distribuição de combustíveis, gerando e distribuindo eletricidade?
- As crianças consideram os custos relevantes de produzir eletricidade com uso de fontes renováveis e não-renováveis?
- As crianças exploram como as condições financeiras podem mudar para favorecer a produção de energia a partir de fontes renováveis ou não-renováveis?
- As crianças consideram até que ponto é do interesses dos produtores de energia incentivar o consumo em vez da conservação?

Reduzindo o uso de combustíveis à base de carbono

- As crianças consideram a quantidade de eletricidade gerada por combustíveis fósseis não-renováveis (90%), as implicações para emissões de gases estufa e como estas podem ser reduzidas?
- As crianças consideram como a demanda de eletricidade pode ser reduzida por seu uso mais eficiente?
- As crianças consideram como o uso de combustíveis à base de carbono pode ser reduzido pela diminuição do consumo dos bens que deles dependem?
- As crianças consideram como podem desafiar as pressões de consumo dos governos, publicidade, lojas e empresas?
- As crianças consideram como o desejo de consumir se torna parte de nossa identidade de modo que consumir nos faz sentir bem?
- As crianças exploram até que ponto precisaremos mudar, se quisermos consumir menos?

A ética dos combustíveis

- As crianças aprendem sobre os riscos humanos e ambientais na extração de petróleo, gás, carvão e urânio fissionável da Terra e dos mares?
- As crianças investigam até que ponto os cidadãos de um país produtor de combustível se beneficiam da extração de petróleo ou outros combustíveis de sua Terra?
- As crianças aprendem sobre disponibilidade em mudança de madeira para combustível e as consequências ambientais de seu uso?
- As crianças consideram os argumentos a favor e contra as posses nacionais de extração de combustível e produção de eletricidade?
- As crianças aprendem os riscos para o ambiente provocados pela extração de petróleo nas fontes menos acessíveis sob o mar ou sob as calotas polares?
- As crianças consideram como os países guerreiam para garantir seus suprimentos de petróleo e gás?
- As crianças aprendem as consequências da produção em escala de biomassa (óleo combustível a partir de plantas) para a destruição de habitats de animais e plantas e a reduzida disponibilidade de terras para o cultivo de alimentos?
- As crianças aprendem os efeitos da produção de biomassa combustível sobre o preço dos alimentos?
- As crianças comparam os custos humanos e os perigos das diferentes formas produção de energia?
- As crianças consideram as consequências para a maneira como as sociedades são organizadas se as pessoas têm que garantir a segurança do resíduo nuclear por centenas de anos?
- As crianças aprendem sobre a interconexão entre combustíveis nucleares e as indústrias de armamentos?
- As crianças aprendem como os fornecedores de energia diferem em seu compromisso com o uso de fontes renováveis e como estas podem afetar as escolhas feitas pelas famílias e escolas?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças aprendem sobre o pico do petróleo e como as pessoas vão se adaptar à medida que a disponibilidade de petróleo for diminuindo?
- As crianças investigam como a disponibilidade de petróleo afetou o desenvolvimento de motores a gasolina, diesel e jato?
- As crianças aprendem como as pessoas iluminavam e aqueciam suas casas e cozinhavam no passado?
- As crianças exploram o uso cambiante de combustível de madeira, turfa, carvão, gás e petróleo?
- As crianças aprendem como e por que o consumo de combustíveis em diferentes partes do mundo está mudando?
- As crianças consideram como as pessoas vão aquecer suas casas, viajar e fazer coisas no futuro?

C1.10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo;
C1.11 As crianças se envolvem com (e criam) literatura, artes e música.

Relacionando local e globalmente

- Os jornalistas e os donos da imprensa local, web designers, produtores de hardware e software, escritores de não- ficção e empresas de telefonia contribuem para o currículo?
- As crianças exploram quem fala no mundo as línguas que as crianças falam na escola?
- As crianças se comunicam com outros localmente e à distância em papel, pela comunicação on-line inclusive por e-mail e telefone?
- As crianças aprendem até que ponto as pessoas se comunicam de modos semelhantes e diferentes ao redor do mundo, por exemplo através da fala e da escrita e do uso de tecnologia?
- A escola está ligada a outras escolas local, nacional e internacionalmente?

Meios de comunicação

- As crianças investigam a comunicação através da fala, escrita, jornais e livros, rádio, televisão, internet, tecnologia de assistência, telefones celulares, linhas fixas, correio eletrônico e redes sociais?
- As crianças investigam o papel da mídia como influenciadora de atitudes, crenças e conhecimento?
- As crianças consideram como elas e os outros são influenciados pela publicidade?
- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento da internet e como ela é usada?
- As crianças aprendem até que ponto os computadores são usados na prática para a aquisição de conhecimento, participação em redes sociais e jogos?

Línguas e dialetos

- As crianças aprendem sobre as línguas faladas e sinalizadas no mundo, sua distribuição geográfica e interconexão?
- As crianças exploram as razões para a aprendizagem de línguas como para fins de trabalho, prazer na comunicação com as pessoas de outro país e para ajudar o turismo e a exploração?
- Todas as crianças e adultos da escola são encorajados a aprender mais línguas faladas ou de sinais?
- As crianças recebem ajuda para se tornarem falantes, leitoras e escritoras ou sinalizadoras fluentes em sua língua materna?
- As crianças aprendem como a diversidade linguística no mundo está diminuindo?
- As crianças investigam como e por que o inglês se tornou uma língua dominante no mundo?
- As crianças exploram os efeitos de o inglês tornar-se uma língua mundial sobre a educação das crianças de outros países?
- As crianças investigam o efeito da internet sobre a maneira como as pessoas se comunicam ao redor do mundo?

Superando barreiras de comunicação

- As crianças compreendem como a comunicação pode ser obscurecida através do uso de códigos, e através do uso de jargões só compreensíveis dentro de determinados grupos?
- As crianças consideram como o diálogo depende do equilíbrio do poder entre falantes e ouvintes?
- As crianças são ensinadas a ouvir, ler, escrever e refletir cuidadosamente como ajudas à comunicação?
- As crianças são ensinadas a desenvolver a precisão na comunicação oral e escrita?

- As crianças exploram o que pode impedir e ajudar a comunicação entre comunidades e culturas, dentro dos países e entre eles?
- As crianças exploram o que pode impedir e ajudar a comunicação entre gerações?
- As crianças aprendem os diferentes papeis que gestos e expressão facial desempenham na comunicação?

Comunicação e negócios de tecnologia da comunicação

- As crianças exploram empresas e indústrias de telefone, televisão, jornais, rádio, publicidade, hardware de computador, software, website e jogos eletrônicos?
- As crianças exploram a maneira como os programas de computador mudaram a interação entre empresas, como bancos, e seus clientes?
- As crianças exploram a maneira como business software mudou as universidades e escolas?
- As crianças exploram como as pessoas ganham dinheiro com vendas pela internet?
- As crianças consideram como os criadores de máquinas de busca e redes sociais ganham dinheiro?
- As crianças exploram o trabalho dos profissionais, tradutores e intérpretes?

Comunicação, tecnologias da comunicação e ética

- As crianças aprendem sobre diferenças entre as casas no acesso à tecnologia da comunicação?
- As crianças aprendem como fontes de minerais para telefones celulares pode gerar conflitos nos países economicamente pobres?
- As crianças exploram os benefícios e riscos da internet?
- As crianças consideram como dialetos, sotaques e opções de vocabulário são valorizados e desvalorizados e podem estar associados com a posição de classe percebida?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças aprendem sobre o passado a partir de histórias orais e escritas?
- As crianças aprendem como a natureza do passado é comunicada através do registro geológico e fóssil, por prédios e outros artefatos, símbolos e documentos?
- As crianças aprendem como as formas de comunicação mudaram e estão mudando, por exemplo com línguas desaparecendo, o crescente status e disseminação do inglês e o uso de telefone e computador?
- As crianças consideram como outras línguas podem tornar-se mais dominantes que o inglês com as mudanças do poder econômico dos países?
- As crianças investigam o desenvolvimento de meios de comunicação inclusive lombo de cavalo, fogo e fumaça, telégrafo, telefone, telefone celular, e telefone multimídia?
- As crianças aprendem sobre o desenvolvimento de rádio e televisão como meios de comunicação à distância?
- As crianças aprendem como mudanças na mídia da comunicação alteraram a maneira como as pessoas passam seu tempo?

C1.11 As Crianças se envolvem com (e criam) literatura, artes e música.

Relacionando local e globalmente

- A escola encoraja artistas locais, fotógrafos, compositores, músicos e outros, poetas e escritores a se apresentar na escola e compartilhar suas habilidades?
- A escola tem um festival onde as crianças e adultos da escola e das comunidades adjacentes podem se apresentar?
- As crianças e suas famílias são encorajadas a visitar os estúdios de arte e artesanato locais?
- As crianças consideram as diferenças entre si no que elas gostam de ver, ler, e ouvir ?
- As crianças investigam como seus livros, programas de televisão e filmes favoritos são produzidos?
- As crianças consideram as diferenças na arte, música, drama e poesia que são produzidos em diferentes partes do mundo?
- As crianças consideram como a arte, música, drama de um país são veiculados em outro?
- As crianças compreendem que todos os países têm escritores, artistas, dançarinos, músicos contemporâneos e que olhar apenas para as formas tradicionais nos países do Sul Global pode levar a estereótipos?
- As crianças aprendem que todas as formas de arte envolvem a fusão de influências?

Desenvolvendo interesses

- O ficcionista, o contista, o poeta, o cineasta, o fotógrafo, o cantor, o dançarino, o músico, o ator, o pintor, o escultor, o ceramista, o criador de colchas de retalhos, são todos vistos como criativos?
- Os alunos são encorajados a desenvolver interesses nas artes criativas que incitam a atividades fora da escola?
- Existe uma variedade de oportunidades de ouvir canto, música, histórias, poesia e ver fotografias, filmes, drama, dança e artes visuais?
- As crianças são encorajadas a descobrir e dedicar-se a arte, dança, drama, música que mais apreciam?

Música

- As crianças são encorajadas a engajar numa gama de formas de música?
- As crianças todas têm oportunidade de aprender e tocar uma variedade de instrumentos de cordas, sopro e percussão comprados e/ou produzidos artesanalmente?
- As crianças aprendem sobre composição e como transmitir sentimentos e significados?
- Há oportunidade de participação em vários corais?
- A escola desenvolve seu repertório de canções, que todos conhecem?
- O repertório de canções está ligado às que as crianças conhecem e apreciam?
- Há oportunidade de cantar canções de vários estilos?
- O repertório de canções está ligado àquelas que as crianças trazem consigo de outras escolas?
- A escola aprende com os estilos de canto de outros países, por exemplo no uso de harmonia?
- Há providências tomadas no sentido de superar os sentimentos das crianças se elas acharem que cantar não é 'legal' ou se forem tímidas demais para cantar diante de alguém?
- As aulas exploram a contribuição que o canto e o conhecimento de letras pode dar à alfabetização?
- As crianças aprendem a escrever as letras?
- As crianças aprendem como escrever e apresentar canções próprias e umas das outras, por exemplo em eventos pessoais, nacionais, locais ou da escola?

Dança

- As crianças aprendem uma variedade de estilos de dança?
- As crianças são encorajadas a encontrar seus próprios estilos de dança preferidos?
- Os dançarinos e escolas de dança são encorajados a compartilhar suas habilidades na escola?

Contação de história

- As crianças são encorajadas a desenvolver poderes de contação de histórias?
- As crianças usam seu conhecimento de contação de histórias em suas casas e comunidades?
- Os poderes de contação de histórias desenvolvidos das crianças contribuem para sua redação de histórias?

Literatura

- Os adultos na escola compartilham sua variada apreciação de poesia, ficção e peças?
- As crianças aprendem a apreciar uma gama de estilos de escrita e desenvolvem os seus próprios?

Poesia

- As crianças são encorajadas a expressar-se em poesia no estilo com o qual se sentem confortáveis?
- As crianças são apresentadas a uma gama de estilos de produção poética?
- As crianças são encorajadas a escrever, compartilhar e apresentar seus poemas como uma forma de responder a sentimentos e eventos?

Drama

- Há habilidades dramáticas integradas no currículo, por exemplo marionetes e papel play?
- As crianças aprendem a inventar, escrever e realizar suas próprias peças?
- O drama é usado para encorajar as crianças a desenvolver vozes confiantes, fortes?
- Todos aprendem que a magia do teatro – a suspensão de descrença – pode ser produzida nos mais simples ambientes?
- As crianças aprendem o potencial dramático de adicionar iluminação, música e outras mídias nas produções de drama?

Filme e televisão

- As crianças são expostas a uma gama de filmes feitos em português e outras línguas?
- As crianças comparam livros e filmes de livros?
- As crianças usam filmes e programas de TV como um trampolim para suas próprias histórias?
- As crianças aprendem a fazer seus próprios filmes, produzindo um script, filmando, editando e adicionando música?

Fotografia

- As crianças aprendem a compor fotografias?
- As crianças discutem o que gostam e não gostam nas fotografias?
- As crianças usam fotografias para ilustrar histórias, por exemplo sobre sua localidade, e produzir foto-histórias ficcionais?

Comércio das artes

- As crianças investigam quem ganha a vida de fazer e desempenhar arte?
- As crianças aprendem quem ganha dinheiro com a performance, a compra e a venda de obras de arte?

Artes e ética

- As crianças consideram como algumas formas de arte são inacessíveis a muitas pessoas por causa de seu custo?
- As crianças consideram os limites para a representação de cenas de violência e relações aviltantes?
- As crianças consideram a possibilidade que a representação de relações exploradoras envolve relações de exploração?
- As crianças consideram o valor da distinção entre artes e artesanato?
- As crianças consideram até que ponto o personagem e as ações de um autor e artista afeta o valor de sua arte?
- As crianças consideram a relação entre o valor da arte e seu custo?

Ligando passado, presente e futuro

- As crianças consideram como o uso de livros e alfabetização se desenvolveu?
- As crianças consideram a maneira como a imprensa se desenvolveu?
- As crianças consideram a natureza cambiante da música popular?
- As crianças consideram como a música clássica mudou?
- As crianças consideram o efeito da internet e equipamento eletrônico sobre a maneira como as pessoas engajar com literatura e música e como isto mudará no futuro?
- As crianças investigam o desenvolvimento de uma variedade de formas de arte?
- As crianças consideram como as formas de arte se desenvolveram diferentemente em diferentes lugares?

C1.12 As Crianças aprendem sobre trabalho e ligam-no ao desenvolvimento de seus interesses.

B1.9 As crianças são bem preparadas para a mudança de escola.

Relacionando local e globalmente

- As crianças aprendem sobre o trabalho que as pessoas realizam em seu localidade, em seu país e em todo o mundo, ligado a alimento, roupas, construção, transporte, energia, finanças, drogas legais e ilegais, saúde, educação e cuidado de criança, o ambiente físico e natural, viagens, lazer, artes, governo?
- As crianças exploram como os empregos em uma parte do mundo são dependentes daqueles em outras?
- As crianças exploram como os empregos podem ser transferidos de um país para outro?
- As pessoas locais, da mistura de gêneros, com uma variedade de ocupações contribuem para as atividades de aprendizagem na escola?
- As crianças mantêm um registro das diferentes atividades em que engajam na semana ou mês?

A natureza do trabalho e da atividade

- As crianças aprendem sobre as habilidades que diferentes ocupações exigem e como se as adquire?
- As crianças aprendem que muitas pessoas fazem diversos trabalhos diferentes durante suas vidas?
- As crianças aprendem como podem sair de um emprego ou ocupação de que não gostem?
- As crianças aprendem sobre as diferenças entre os setores público e privado do trabalho?
- As crianças aprendem que trabalho importante, nas casas e em cuidados com os outros, nem sempre é remunerado?
- As crianças aprendem sobre uma variedade de trabalho voluntário em que as pessoas engajam?
- As crianças aprendem como o trabalho se torna a fonte de identidade para muitas pessoas?
- As crianças exploram o significado da aposentadoria para as pessoas que trabalham duro em cuidados com os outros mas não recebem pagamento por isto?
- As crianças engajam no significado da aposentadoria para aqueles que têm uma gama de atividades que consomem tempo livre encerrando o trabalho pago de tempo integral?

O significado de desemprego

- As crianças aprendem a distinguir entre desemprego, inatividade e trabalho não remunerado?
- As crianças compreendem por que algumas pessoas estão desempregadas e como isto muda com mudanças na força das economias nacionais?

Desenvolvendo interesses e atividades

- As pessoas aprendem como o trabalho de algumas das pessoas é baseado em seus interesses particulares enquanto outros seguem seus interesses fora de seu trabalho remunerado?
- As crianças são ajudadas a desenvolver atividades relacionadas aos interesses do que fazem fora da escola e podem continuar quando tiverem completado sua educação formal?

Trabalho, salário e finanças

- As crianças aprendem sobre orçamento de receita e despesas?
- As crianças aprendem como e por que se deduz dinheiro dos salários para impostos e pensões?
- As crianças consideram as vantagens e desvantagens de ter um cartão de debito ou um cartão de crédito?
- As crianças aprendem como se tem lucros e prejuízos através de compra e venda de commodities e bens?
- As crianças exploram a relação entre a quantidade de trabalho que vai num produto e seu preço?

- As crianças exploram ideias de produtividade?
- As crianças aprendem sobre o trabalho de bancos e como eles ganham dinheiro com investimentos mais ou menos arriscados?
- As crianças aprendem sobre companhias públicas, títulos, ações, acionistas e dividendos?
- As crianças exploram as indústrias do jogo inclusive as loterias nacionais e quem ganha e perde dinheiro com elas?

Trabalho, ética e política

- As crianças exploram uma variedade de perspectivas sobre trabalho, salários e lucro?
- As crianças aprendem como permutas de trabalho ou serviços, bem como trabalho remunerado, acontecem fora da economia oficial?
- As crianças aprendem sobre os salários que estão associados a vários empregos?
- As crianças consideram como o valor do trabalho se relaciona com os salários recebidos por ele?
- As crianças exploram o significado do salário, o que significa viver na pobreza, riqueza ou ter um 'bom' padrão de vida?
- As crianças consideram o propósito e o nível desejável do salário mínimo?
- As crianças consideram a possibilidade que há um nível após o qual um salário deixa de ser uma legítima receita e se torna roubo?
- As crianças aprendem sobre igualdade, desigualdade, bullying e discriminação no trabalho?
- As crianças consideram diferenças de pagamento entre homens e mulheres e entre grupos étnicos e se e como estas devem ser reduzidas?
- As crianças aprendem sobre Direitos no local de trabalho?
- As crianças aprendem sobre a exploração e como se pode evitá-la?
- As crianças aprendem como as desigualdades no local de trabalho podem ser desafiadas?
- As crianças examinam por que algumas pessoas pensam no dinheiro pelo trabalho que fazem como um salário e outros um salário?

Ligando o passado, o presente e o futuro

- As crianças consideram como ocupações mudaram nos últimos cinquenta anos e em escalas de tempo mais longas, no seu e em outros países?
- As crianças aprendem sobre a maneira como as desigualdades de receita mudaram?
- As crianças aprendem sobre campanhas passadas para melhorar condições de trabalho inclusive pagamento de feriados, pagamento na doença, auxílios maternidade e paternidade e pagamento igual para as mulheres e o que estas campanhas conseguiram?
- As crianças exploram ocupações dentro de suas próprias famílias e entrevistam membros mais velhos de suas famílias sobre seu trabalho no passado?
- As crianças consideram como vidas laborais mudaram com relação a expectativa de vida e as idades de iniciar e se aposentar?
- As crianças consideram como os padrões de trabalho podem mudar no futuro?

C1.13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

A1.7 A escola é um modelo de cidadania democrática;
A2.1 A escola desenvolve valores inclusivos compartilhados;
A2.2 A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos;
C1.12 As crianças aprendem sobre trabalho e ligam-no ao desenvolvimento de seus interesses.

Relacionando o assunto global e localmente

- Os filósofos, Políticos, banqueiros, sindicalistas, humanistas, líderes religiosos locais contribuem para o currículo?
- As crianças exploram a maneira como as formas de governo em outras partes do mundo são similares e diferentes de uma forma de governo em seus próprios países?
- As crianças exploram as similaridades e diferenças entre a maneira como os sistemas legais operam em seus próprios países e nos outros?
- As crianças exploram o significado da corrupção e até que ponto ela afeta o governo e outras instituições no seu e nos outros países?
- As crianças consideram a forma de governo que melhor descreve sua escola, família e outras instituições que conhecem?

Quem tem poder?

- As crianças consideram quem tem o poder de fazer acontecerem coisas que afetam suas vidas nas famílias, escolas e vizinhanças, localmente, nacionalmente e globalmente?
- As crianças exploram as maneiras como o poder e influência pode ser distribuído entre os governos nacionais e locais, sistemas legais, militarismo, empresas, acionistas, empresas, instituições financeiras, a mídia, sindicatos, classes, comunidades, famílias e cidadãos?
- As crianças aprendem até que ponto as empresas podem ter maior influência sobre a vida dos cidadãos do que alguns governos?
- As crianças consideram o poder relativo de diferentes países?

Nações e fronteiras

- As crianças consideram como as nações ganham existência e como fronteiras são decididas?
- As crianças consideram como as fronteiras são disputadas?
- As crianças aprendem como os países foram e são colonizados e ocupados?
- As crianças aprendem como as pessoas foram (e continuam sendo) tratadas como mercadorias e compradas e vendidas como escravas?
- As crianças consideram os movimentos de secessão e independência?
- As crianças investigam a natureza de alianças entre governos e como e por que outro países são vistos como aliados ou inimigos?
- As crianças exploram o significado da soberania ou independência do estado, e como é afetada pelas leis internacionais e Europeus, o parlamento Europeu, o movimento de dinheiro, débito, posse jornal, alimento, combustível e energia segurança e a posse de Terra e utilidades?

Democracia e outras formas de governo

- As crianças consideram como as pessoas são governadas em monarquias, teocracias, ditaduras e democracias?
- As crianças exploram o que os governos locais e nacionais fazem?
- As crianças exploram os significados de democracia?
- A democracia é entendida como sempre em desenvolvimento?
- As crianças aprendem sobre uma variedade de sistemas eleitorais?

- As crianças aprendem o que fazem os conselheiros locais, Membros de Parlamento e Membros do Parlamento Europeu?
- As crianças aprendem por que as pessoas votam e não votam nas eleições locais, nacionais e regionais?
- As crianças aprendem como os Direitos democráticos podem ser exercidos e frustrados?
- As crianças aprendem sobre a relação entre religiões e o estado?
- As crianças consideram como priorizar uma religião pode implicar que as outras religiões e as crenças não-religiosas são de menor valor?
- As crianças aprendem sobre os partidos Políticos e quem se filia a eles?
- As crianças aprendem sobre a posse da mídia e os interesses de proprietários em dirigir a política de determinadas maneiras?
- As crianças investigam os méritos da propriedade privada e pública da variedade de serviços, como a fabricação de roupas, transporte, reboque, transações bancárias, educação, abastecimento de água, telefones, gás e eletricidade?
- As crianças aprendem sobre a importância da coesão nacional e ação coletiva do desenvolvimento e perda de espaço público?
- As crianças exploram a relação entre riqueza, pobreza e participação na sociedade?

Sistemas legislativos

- As crianças aprendem como suas vidas são afetadas pelas leis nacionais?
- As crianças aprendem sobre os trabalhos dos tribunais?
- As crianças aprendem sobre até que ponto a infração da lei é punida?
- As crianças aprendem sobre as diferentes formas de punição dadas pelos tribunais, seus propósitos e efeitos?
- As crianças aprendem como a lei é aplicada com justiça?
- As crianças aprendem como elas são afetadas pelas leis internacionais?
- As crianças aprendem sobre o poder dos tribunais internacionais e quem eles julgam ou não julgam?

Financiamento público e privado

- As crianças descobrem como os governos angariam receita?
- As crianças consideram como os governos decidem quanto dinheiro imprimir?
- As crianças aprendem sobre receita e distribuição riqueza nacionalmente e globalmente?
- As crianças aprendem em que os governos gastam dinheiro e como isto é decidido?
- As crianças investigam do que os governos pegam dinheiro emprestado quando estão em débito?
- As crianças aprendem sobre o Fundo Monetário Internacional e como ele é financiado?
- As crianças consideram como as finanças do governo são afetadas pela situação financeira internacional?
- As crianças consideram as transações com outros países (Balança de Comercial) e as implicações de importar mais do que se exporta para os outros países?
- As crianças descobrem como as taxas de juros bancários são decididas?
- As crianças investigam como as pessoas e países adquirem uma taxa de crédito?
- As crianças aprendem sobre as causas e consequências da inflação, seu nível desejável e como ela é medida e controlada?
- As crianças exploram as diferentes maneiras de medir a inflação e deflação e como decidir sobre um nível ideal de inflação?
- As crianças aprendem como as moedas são valorizadas em relação a outras moedas?
- As crianças examinam empréstimos e concessões que seu governo dá em ajuda a outros países?

Ética pessoal e política

- As crianças consideram se o mesmo ou diferentes valores devem governar ação na vida pessoal e no trabalho, inclusive a política?
- As crianças consideram o que os países fazem e o que eles não fazem se tiverem uma política ética de relações exteriores?
- As crianças exploram os valores que desejam na base suas próprias ações e nas de outros?
- As crianças desenvolvem sua capacidade de relacionar valores a ações?
- As crianças desenvolvem a capacidade de fazer julgamentos quando os valores dão impulsos conflitantes para a ação?
- As crianças aprendem a se engajar em argumento moral?
- As crianças exploram os diferentes valores que informam as ações de diferentes pessoas?
- As crianças consideram a natureza da punição e que punições elas acham apropriadas nas escolas, famílias e prisões?
- As crianças investigam como seus desejos, opções e ética são influenciados pelo governo, religião, família, amigos, mídia, e publicidade?

Ligando o passado, o presente e o futuro

- As crianças aprendem sobre as histórias de democracia no Brasil e internacionalmente?
- As crianças aprendem sobre as lutas das pessoas para alcançar seus Direitos democráticos?
- As crianças aprendem sobre o que se conseguiu através da ação coletiva?
- As crianças aprendem sobre os papeis de partidos Políticos, sindicatos e ação coletiva no desenvolvimento da democracia?
- As crianças exploram a natureza da monarquia no RU, como esta sobreveio e se ela representa um estágio no caminho para a democracia mais madura?
- As crianças exploram o que tornaria mais democráticos seu país, comunidades, escolas e famílias?
- As crianças consideram como poder pode ser distribuído em seu país no futuro?

C2.1 As Atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.

C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

a) As atividades são planejadas para dar apoio à aprendizagem em vez de para cumprir o currículo?

b) Os materiais do currículo refletem as origens, experiências e interesses de todos os aprendizes?

c) As atividades de aprendizagem refletem a variedade de interesses das crianças?

d) Existe uma gama de atividades envolvendo apresentação oral e discussão, escuta, leitura, escrita, desenho, resolução de problemas, drama, uso de biblioteca, materiais áudio/visuais, tarefas práticas, ICT?

e) O planejamento de aula dos professores provê oportunidades para atividades em duplas e em grupos bem como trabalho individual e da classe inteira?

f) O desenvolvimento dos professores envolve experiências fora da sala de aula, no terreno e adjacências da escola e em excursões mais longas?

g) As atividades ampliam a aprendizagem de todas as crianças?

h) As atividades desenvolvem a capacidade das crianças de pensar, falar, escrever e aprender?

i) As atividades encorajam a visão de aprendizagem como contínuo em vez de completado com determinadas tarefas?

j) Os arranjos de aprendizagem são flexíveis de modo que, por exemplo, é possível para as crianças ter um curso intensivo de língua estrangeira ou um curso de alfabetização?

k) Há intérpretes disponíveis para as crianças surdas ou outras para quem o português é uma língua adicional?

l) O planejamento identifica e minimiza as barreiras à aprendizagem e à participação para determinadas crianças?

m) Os professores encorajam atividades que apelam para uma variedade de maneiras em que as crianças veem seu gênero?

n) Os profissionais se servem das oportunidades oferecidas por tópicos que tiveram a atenção da mídia que podem motivar determinados grupos de crianças, como futebol e rugby masculino ou feminino, e prover alternativas igualmente consideradas para os não interessados no tópico particular?

o) As crianças podem participar de aulas como ciência e Educação Física com roupas apropriadas a suas crenças religiosas?

p) O currículo é adaptado para as crianças que não participam, por exemplo, de arte ou música, por causa de suas crenças religiosas?

q) As aulas são adaptadas, se necessário, para as crianças com deficiências físicas ou sensórias desenvolverem suas habilidades e conhecimento em Educação Física, compreensão de luz e som ou trabalhos práticos?

r) Os professores reconhecem o tempo adicional requerido por algumas crianças com deficiências para uso de equipamento em trabalhos práticos?

s) Dá-se particular atenção a envolver na aprendizagem as crianças que são inquietas, desenganadas ou indispostas?

t) _____

u) _____

v) _____

C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

C2.1 As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.

a) O planejamento de aula dos professores envolve experiências compartilhadas que podem ser desenvolvidas pelas crianças numa variedade de maneiras?

b) Os professores evitam especificar expectativas de aprendizagem como objetivos de aula?

c) As aulas regularmente assumem a forma de enquetes guiadas por questões abertas?

d) Os professores limitam as perguntas para as quais esperam uma única resposta correta?

e) A escola constrói sobre a experiência, conhecimento e habilidades que as crianças adquiriram fora dela?

f) As aulas envolvem emocionalmente as criança?

g) As aulas transmitem um senso de entusiasmo e prazer na aprendizagem?

h) Os profissionais demonstram seu próprio amor pela aprendizagem?

i) A língua falada e escrita usada nas aulas é acessível a todas as crianças?

j) Só se emprega vocabulário técnico quando necessário e ele é explicado e praticado durante as aulas?

k) As crianças são encorajadas a dizer quando não entendem algo?

l) As crianças podem registrar seu trabalho numa variedade de maneiras, usando desenhos, fotografias, gravação em vídeo e sonora bem como escrita?

m) As aulas encorajam o diálogo entre os profissionais e as crianças e delas entre si?

n) As crianças aprendem como fazerem perguntas umas às outras para dar suporte mútuo à aprendizagem?

o) As aulas encorajam as crianças a falar sobre os processos de pensamento e aprendizagem?

p) As crianças iniciam trabalho independente quando terminam a tarefa sugerida por um professor?

q) Os adultos e crianças aprendem a usar a Internet para ajudar na aprendizagem, na escola e em casa?

r) As folhas de trabalho são claramente redigidas de modo a expandir a aprendizagem das crianças?

s) A aprendizagem de inglês como língua adicional das crianças oferece oportunidades nas aulas para elas falarem, escreverem ou sinalizarem em sua primeira língua e usarem suas habilidades de tradução?

t) Os profissionais fazem os ajustes necessários para a participação das crianças com deficiências?

u) Os profissionais reconhecem o esforço físico expendido nas tarefas por algumas crianças com deficiências ou doença crônica, e o cansaço que pode resultar?

v) Os profissionais reconhecem o esforço mental que leitura labial e uso de auxiliares para a visão envolvem?

w) Os avanços tecnológicos são explorados, como as programas de reconhecimento da fala para suporte às crianças que experimentam graves dificuldades para escrever?

x) _____

y) _____

z) _____

C2.3 As Crianças são encorajadas a serem pensadores críticos confiantes.

C2.4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.

a) Os profissionais dão suporte uns aos outros para serem pensadores confiantes e críticos?

b) Entende-se que o diálogo funciona melhor quando as pessoas põem de parte as diferenças de poder e status percebido?

c) Os profissionais demonstram respeitar e valorizar visões alternativas?

d) As crianças e adultos são encorajadas a expressar seu ponto de vista assertivamente e sem agressão?

e) Os debates são encorajados de modo que as pessoas ouçam, e pratiquem a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios?

f) As crianças são encorajadas a desenvolver e expressar visões e sentimentos sobre importantes eventos locais, nacionais e internacionais, como quando seu país está em guerra ou houve uma catástrofe no seu ou em outro país?

g) As crianças são encorajadas a fazer perguntas que desafiam (a pensar)?

h) Os que estão em lados diferentes de discussões reconhecem a importância de outras opiniões para esclarecer opiniões e alcançar soluções conjuntas para os problemas?

i) As crianças aprendem a detectar contradições em seus próprios argumentos e nos das outras pessoas?

j) As crianças e adultos aprendem a ponderar a força dos argumentos inclusive os seus próprios?

k) As crianças aprendem quando a verdade de uma asserção ou argumento exige o apoio de provas?

l) As crianças aprendem como usar exemplos em apoio a um argumento?

m) As crianças aprendem como exemplos bem escolhidos podem revelar os limites de generalizações?

n) As crianças aprendem a perguntar 'até que ponto..?' e 'sob que circunstâncias...?' quando as pessoas afirmam que algo é verdade sobre o mundo (por exemplo, sobre diferenças entre gêneros)?

o) As crianças aprendem como avaliar a audiência para a qual um escrito pretende apelar?

p) As crianças aprendem como as pessoas presumem que certos argumentos estão corretos, mesmo quando não estão, porque parecem levar a voz da autoridade?

q) As crianças e adultos identificam as crenças e valores que estão na base das diferenças de visões?

r) As crianças e adultos são ajudados a aumentar sua fluência argumentativa?

s) As crianças aprendem sobre as pressões que sofrem para pensar e agir de determinadas maneiras?

t) As crianças exploram as razões para as opiniões que expressam?

u) Todos os que tomam parte em um diálogo têm apoio para conservar sua autoestima?

v) As pessoas evitam tripudiar quando sentem que venceram um debate?

w) As crianças e adultos mentores ajudam os outros a contribuírem com suas visões?

x) Dá-se particular atenção a ajudar os mais tímidos a falarem e contribuírem?

y) _____

z) _____

aa) _____

C2.4 As Crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.

A1.11 Profissionais ligam o que se passa na escola com a vida doméstica das crianças;
C2.3 As crianças são encorajadas a ser pensadores críticos confiantes.

a) É evidente que os adultos na escola são aprendizes ativos com uma gama de interesses?

b) As crianças são encorajadas a acreditarem que podem aumentar sua capacidade de aprender de modo independente?

c) Reconhece-se que na medida em que algumas crianças aumentam sua capacidade de aprender e colaborar independentemente, isto libera os profissionais para ajudarem outros a fazerem o mesmo?

d) Ajuda-se as crianças a identificar o que querem aprender e se responsabilizarem pela aprendizagem?

e) As crianças são encorajadas a desenvolver interesses de aprendizagem que buscam fora da escola?

f) Os profissionais aumentam as ocasiões em que as crianças possam escolher o que aprenderão?

g) As crianças são ajudadas a escrever seus próprios tópicos e títulos para estruturar um trabalho?

h) As crianças são encorajadas a fazer perguntas desafiadoras para as quais ninguém tem uma resposta imediata?

i) Os planos de currículo são compartilhados com as crianças de modo que possam escolher entre estudar em ritmo mais rápido ou com mais profundidade?

j) O suporte dado às crianças ajuda-as a progredir em sua aprendizagem enquanto recorrem aos conhecimentos e habilidades que já possuem?

k) As crianças são ensinadas a pesquisar e redigir um tópico?

l) As crianças conseguem usar com autonomia a biblioteca e os recursos da tecnologia da informação?

m) As crianças são ensinadas a tomar notas de palestras, livros e da internet?

n) As crianças são ajudadas a investigar um tópico com perguntas claras que estão tentando responder?

o) As crianças aprendem a ajudar umas às outras com investigações ouvindo o que uma delas está tentando dizer e depois fazendo perguntas para esclarecer o pensamento daquela pessoa?

p) As crianças aprendem a escrever resumos de um dado trabalho para compreender sua estrutura?

q) As atividades de cópia mecânica são evitadas?

r) As crianças são ensinadas a apresentar seus trabalhos de forma falada, escrita e outras, individualmente e em grupos?

s) As crianças são ajudadas a planejar e administrar a revisão para testes e exames?

t) As crianças são consultadas sobre o suporte de que precisam para a aprendizagem?

u) As crianças fazem comentários construtivos sobre como aprimorar as atividades de aprendizagem?

v) O retorno que as crianças dão sobre atividades de aprendizagem faz diferença?

w) As crianças são envolvidas em descobrir formas de superar as suas barreiras à aprendizagem e as das outras crianças?

x) _____

y) _____

z) _____

C2.5 As crianças aprendem umas com as outras.

A1.3 As crianças ajudam-se umas às outras.

a) As crianças veem ajudar umas as outras como parte de sua rotina?

b) Todos são encorajados a ouvir atentamente os outros sem interromper?

c) As crianças aprendem como procurar esclarecimento uns dos outros para melhor entender o que se está dizendo e ajudam quem está falando a desenvolver suas ideias?

d) As crianças evitam rir da contribuição de outros a menos que estejam contando uma piada?

e) As crianças discordam das ideias dos outros sem desqualificá-los?

f) As crianças reconhecem quando estão mudando um tópico de discussão em vez de contribuir com o anterior?

g) As aulas regularmente contêm oportunidades para trabalho de grupo?

h) As crianças aprendem como presidir discussões de modo que todos contribuam?

i) As crianças usam os mesmos gestos para contribuírem em trabalho de grupo ou na discussão em classe?

j) As atividades do grupo de aprendizagem servem-se das diferenças de conhecimento e experiência das crianças, como as de países, geografia local e histórias de família?

k) As atividades em grupo permitem que as crianças desmembrem tarefas e reúnam o que aprenderam?

l) Os alunos compilam relatórios conjuntos das diferentes contribuições do grupo?

m) As atividades são planejadas de modo que as crianças de diferentes idades e talentos possam apoiar a aprendizagem umas das outras?

n) As crianças aprendem como contar e ensinar aos outros sobre algo que sabem ou fizeram?

o) Entende-se que o ensino envolve habilidades de alto nível que beneficiam a aprendizagem da criança ou do próprio professor?

p) Entende-se que todos podem dar uma contribuição ao ensino e aprendizagem independentemente de seus talentos ou deficiência?

q) As crianças apresentam ideias e soluções de problemas sem julgar as contribuições umas das outras?

r) As crianças gostam de aprender por meio de atividades em grupo?

s) As crianças compartilham com os professores a responsabilidade de ajudar a superar as barreiras à aprendizagem experimentadas por algumas delas?

t) As crianças mencionam as contribuições de outros em relatórios de seus trabalhos?

u) As crianças comentam criticamente e construtivamente sobre a aprendizagem umas das outras?

v) As crianças compartilham suas habilidades, por exemplo, de falar uma língua, fazer malabarismos, xadrez, origami, críquete, nos intervalos e horas de almoço e nas atividades depois das aulas?

w) A variedade de línguas faladas pelas crianças é usada para desenvolver as línguas de todos?

x) As crianças compartilham sua experiência de superar problemas de aprendizagem e relações?

y) Os projetos de desenho e solução de problema das crianças envolvem soluções imaginativas a barreiras que elas e outros experimentam, como no acesso a prédios ou currículos?

z) _____

aa) _____

ab) _____

C2.6 As aulas desenvolvem a compreensão das similaridades e diferenças entre as pessoas.

A1.8 A escola encoraja a compreensão das conexões entre pessoas ao redor do mundo.

a) As atividades de aprendizagem desenvolvem a compreensão de diferenças de antecedentes, cultura, etnia, gênero, deficiência, orientação sexual, crença, religião e política?

b) Há oportunidades para as crianças trabalharem com outros que diferem delas in antecedentes, etnia, deficiência e gênero?

c) Os materiais usados nas aulas representam a diversidade humana?

d) As crianças questionam a estereotipagem nos materiais usados e nas discussões em aula?

e) As crianças reconhecem as similaridades entre elas e aqueles que elas percebem como muito diferentes?

f) As crianças reconhecem as diferenças entre elas e aqueles que elas veem como muito semelhantes?

g) As crianças reconhecem a diferenças entre as pessoas que elas veem como semelhantes entre si?

h) As crianças são encorajadas a ver paralelos no presente e no passado em seus próprios países com ações de outros lugares vistas como extremamente indiferentes, discriminatórias ou antidemocráticas?

i) As atividades regularmente fazem ligação com eventos e vidas de pessoas de outros países?

j) As crianças aprendem sobre as origens das diferenças na distribuição geográfica de religiões e sistemas Políticos?

k) A escola transmite uma compreensão de diferenças em pobreza, saúde, expectativa de vida, bem estar e segurança para as pessoas em diferentes partes do país e do mundo?

l) As crianças exploram o legado do tratamento negativo, e a persistente discriminação a as pessoas historicamente, por exemplo através da escravidão, ou a colonização dos povos indígenas?

m) As crianças aprendem como facilmente as pessoas negam e rejeitam aspectos de si mesmas, como as pessoas mais velhas que esqueceram como foi ser jovem?

n) As crianças se identificam com os mais velhos, compreendendo que elas também envelhecerão?

o) As crianças que não têm deficiência se identificam com as que têm, por reconhecerem suas próprias possibilidades de adquirir alguma deficiência?

p) As crianças investigam como injustiças passadas podem contribuir para as desigualdades presentes?

q) A profunda identificação com um lugar é reconhecida para aqueles cujas famílias viveram numa área por gerações?

r) Os adultos e crianças compreendem a maneira como a crença em culturas nacionais únicas discrimina pessoas e limita a compreensão entre elas?

s) As aulas desafiam as generalizações de gênero como as de que os meninos são mais fortes ou correm mais rápido que as meninas?

t) As crianças têm oportunidades de se comunicar com outras, tanto de partes do mundo economicamente mais ricas quanto mais pobres?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.7 As avaliações encorajam as realizações de todas as crianças.

C1.4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem;
C2.12 O dever de casa é passado de maneira que contribua para a aprendizagem de toda criança.

a) Percebe-se que a avaliação da aprendizagem das crianças sempre envolve reflexão sobre o ensino?
b) Os adultos se servem de suas próprias experiências de serem avaliados para aprimorar a maneira como avaliam as crianças?
c) As crianças são ajudadas a refletir sobre suas próprias contribuições escritas, orais, e outras para as aulas, de modo que elas saibam como fazer suas próprias melhorias?
d) As crianças são envolvidas em apoiar e comentar sobre a aprendizagem de outros?
e) A avaliação das crianças envolve identificar barreiras que impedem a aprendizagem?
f) As avaliações identificam como as relações entre adultos e crianças podem tanto impedir quanto apoiar a aprendizagem?
g) Os profissionais avaliam como as relações da criança com adultos e outras crianças podem tanto apoiar quanto impedir sua aprendizagem?
h) Os comentários sobre o trabalho das crianças são incentivadores e respeitosos?
i) A avaliação das crianças envolve a tentativa de compreender o aprendizado de seu ponto de vista?
j) Os professores e professores assistentes tentam entender a aprendizagem das crianças pela cuidadosa observação e descrição?
k) Os adultos ajudam uns aos outros a entender as implicações de suas observações para a aprendizagem das crianças?
l) As avaliações das crianças levam a modificações nas atividades de aprendizagem?
m) A avaliação é dirigida a ajudar as crianças a refletirem sobre sua aprendizagem?
n) A avaliação é usada para aumentar a capacidade das crianças de avaliarem a si mesmas?
o) Os professores evitam permitir que as avaliações incluam julgamentos de habilidade ou potencial que rebaixem as expectativas, ou limitem as oportunidades das crianças?
p) São feitos os ajustes em exames nacionais e regionais, em termos de tempo, dispositivos para assistência a comunicação ou intérpretes, para torná-los mais justos para as crianças que têm deficiências?
q) Os pais/responsáveis são envolvidos em comentar sobre a aprendizagem das crianças?
r) Há uma variedade de maneiras de avaliar a aprendizagem que engajam com diferenças no caráter, interesses e uma gama de habilidades das crianças?
s) Os profissionais e as crianças regularmente avaliam o trabalho produzido em colaboração com outros?
t) As crianças compreendem as razões para a avaliação iniciada pelo professor e a nacional?
u) As crianças são honestamente informadas sobre o propósito de avaliações nacionais para medir desempenho escolar?
v) As crianças são informadas sobre as consequências de ser inscrito para um exame em determinado nível e como isto é percebido pelas pessoas, inclusive pelos empregadores?
w) As realizações de diferente grupos de crianças (meninos/meninas/ minorias étnicas / pessoas com deficiência) são monitoradas de modo a poder-se descobrir, investigar e abordar as barreiras à aprendizagem?
x) O registro das realizações é produzido em colaboração com as crianças de modo a refletir todas as suas habilidades, conhecimento e experiência?

y) _____

z) _____

aa) _____

C2.8 A Disciplina baseia-se no respeito mútuo.

A1.4 Os profissionais e as crianças se respeitam mutuamente;
B2.7 As pressões por exclusão disciplinar são reduzidas.

a) A maneira como as crianças e adultos se comportam uns com os outros nas aulas é um reflexo da cultura positiva de respeito na escola?

b) A abordagem à disciplina encoraja a autodisciplina?

c) As crianças ajudam os profissionais a criarem uma atmosfera que apoie a aprendizagem?

d) Os professores apoiam-se entre si para serem assertivos sem ficar zangados?

e) Os professores compartilham a responsabilidade de superar dificuldades com disciplina experimentada individualmente por um colega?

f) Os profissionais reúnem seus conhecimentos e habilidades para superar distanciamento e perturbação?

g) A disciplina é vista como dependente das boas relações com as crianças?

h) A boa atmosfera para a aprendizagem é vista como dependente de se evitar um senso de que as crianças e os adultos estão de lados opostos do conflito?

i) Os profissionais evitam transmitir a visão de que as crianças devem seguir cegamente a autoridade?

j) A maneira como se espera que as crianças se comportem nas aulas condiz com a estrutura de valores desenvolvida com o suporte do corpo docente, pais/responsáveis e das crianças e jovens?

k) As crianças veem a aprendizagem fora e dentro das salas de aula como envolvendo maneiras similares de comportar-se?

l) Os profissionais e as crianças sentem-se confortáveis em admitir sua falta de conhecimento ou que erraram?

m) As crianças contribuem com suas ideias para a melhorar quando estão desatentas nas aulas?

n) Os adultos e crianças distinguem entre conversa quieta e conversa que perturba?

o) As crianças modificam a altura de suas vozes quando se pede, de forma a permitir que todos aprendam?

p) As crianças reconhecem que toda criança deve ter sua cota de atenção?

q) As crianças ajudam a acalmar os outros em vez de incentivá-las quando elas estão problemáticas ou perturbando as aulas?

r) Quando há mais de um adulto trabalhando com as crianças eles compartilham responsabilidade pelo bom andamento das aulas?

s) Há claros procedimentos, entendidos pelas crianças e profissionais, para responder a extremos de comportamento desafiador?

t) As crianças sentem que são tratadas com isenção independentemente de gênero, classe ou etnia?

u) Os professores e as crianças reconhecem que é injusto que um gênero leve mais atenção do profissional ou mais tempo em classe ou grupo de discussão do que outro?

v) _____

w) _____

x) _____

C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.

A1.2 Os profissionais cooperam;
C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

a) Os grupos de professores e professores assistentes planejam aulas e deveres de casa juntos?

b) As atividades de ensino são planejadas pra explorar ao máximo a presença dos adultos na sala de aula?

c) O conhecimento que os professores assistentes têm sobre a experiência das crianças nas diferentes aulas fundamenta o planejamento?

d) Os professores planejam as atividades de modo a fazer uso dos conhecimentos e habilidades uns dos outros?

e) Os professores usam ensino colaborativo como uma oportunidade de aprender uns com os outros?

f) Os profissionais ajudam-se a melhorar seu uso de tecnologia como computadores e quadros interativos?

g) Os profissionais refletem sobre a prática instrutiva de outras escolas para rever e ajustar sua própria prática?

h) Os profissionais se inspiram nas ideias de colegas da formação continuada ou superior?

i) Os professores e professores assistentes revisam sua prática com base numa estrutura compartilhada de valores?

j) A observação mútua seguida de reflexão compartilhada é usada para aprimorar o ensino e a aprendizagem?

k) Os professores filmam partes das aula uns dos outros e reveem-nas juntos?

l) Os profissionais acolhem comentários de colegas sobre, por exemplo, a acessibilidade da linguagem que usam e a qualidade da participação das crianças nas atividades?

m) Os professores modificam seu ensino em resposta ao retorno de seus colegas?

n) Os profissionais ajudam uns aos outros a ver o aprendizado e suporte pela perspectiva das crianças?

o) Os profissionais têm permissão de acompanhar a experiência de certos grupos de jovens, que têm aulas com vários professores, para compreender e aprimorar sua experiência de aprendizado?

p) Os professores que trabalham na mesma classe compartilham a responsabilidade por assegurar que todas as crianças participem?

q) Os profissionais se engajam na solução conjunta de problemas com os colegas, dentro e fora da escola, quando o progresso de uma criança ou grupo é causa de preocupação?

r) Os profissionais se sentem seguros de desafiar o pensamento uns dos outros sobre a origem dos problemas?

s) Os profissionais encorajam uns aos outros a experimentar novas abordagens e atividades?

t) Os profissionais consideram seus sentimentos sobre o aprendizado de uma criança e como eles podem atrapalhar ou ajudar na remoção das barreiras para aquela criança?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.10 Os Profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

C2.14 Os recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

a) Existe uma área na sala do corpo docente onde o corpo docente coloca informação sobre recursos favoritos, livros e websites?

b) A comunidade escolar desenvolve uma website que liga os interesses do corpo docente, das crianças e pais?

c) O website da escola liga-a com outras escolas local/nacionalmente e em outros países?

d) Os profissionais e alunos compartilham na criação do jornal sobre eventos e assuntos importantes para eles, que é integrado nas atividades de aprendizagem?

e) As salas de aula são desenvolvidas como estimuladoras do ambiente de aprendizagem que reflete o conhecimento e interesses de adultos e crianças, que pode ser usada por outras classes para estimular sua aprendizagem?

f) Os profissionais compartilham plantas na sala de aula, insetos incubados, minhocários etc?

g) O equipamento ou material lúdico para estimular a imaginação das crianças menores fica disponível para as crianças maiores e os jovens?

h) Os profissionais colaboram com a criação jardim, pomar, e horta da escola?

i) Os adultos e as crianças compartilham uma área, quarto ou canto dedicado a contação de história?

j) Os adultos e crianças colaboram com a coleção do museu de artefatos da escola e com as histórias que a acompanham?

k) Os profissionais organizam a biblioteca de modo que ela dê suporte à aprendizagem de todos?

l) A biblioteca é organizada para dar suporte à aprendizagem independente das crianças?

m) Existe uma coleção de DVD/CDs facilmente acessível?

n) Os funcionários da biblioteca estão envolvidos no planejamento da aprendizagem e ensino?

o) Existe um sistema para gravar, organizar e compartilhar programas de TV?

p) As crianças têm acesso a livros digitais e livros eletrônicos de leitura?

q) Há livros de ficção e não-ficção com apelo à diversidade de aprendizes?

r) Os livros estão disponíveis na variedade de línguas faladas e aprendidas pelas crianças?

s) Existem materiais apropriadamente adaptados para crianças com deficiências, por exemplo, ampliados, em áudio ou Braille?

t) As salas de aula do fundamental têm acesso ao teatro de marionete e uma gama de marionetes grandes e pequenas?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.11 Os professores assistentes dão suporte à aprendizagem de todas as crianças.

A1.2 Os profissionais cooperam;
B1.4 A perícia (saberes) dos profissionais é conhecida e usada.

a) Os professores assistentes estão ligados a uma sala de aula ou área do currículo em vez de a determinadas crianças?

b) Os professores assistentes estão preocupados com aumentar a participação de todas as crianças?

c) Os professores assistentes demonstram que são também aprendizes com uma gama de interesses?

d) Os professores assistentes objetivam tornar as crianças independentes de seu suporte direto?

e) Os professores assistentes encorajam o apoio de colegas às crianças que experimentam dificuldades na aprendizagem?

f) Os professores assistentes contribuem com sua compreensão particular das barreiras à aprendizagem e à participação experimentadas pelas crianças e jovens na escola?

g) Os professores assistentes contribuem com qualquer conhecimento particular sobre a localidade e as comunidades da escola?

h) Os professores assistentes estão envolvidos no planejamento e revisão das atividades de aprendizagem?

i) Os professores assistentes evitam interferir nas relações das crianças com seus colegas e outros professores?

j) O espaço das salas de aula é organizado de modo tal que os professores e professores assistentes podem trabalhar com grupos bem como uma gama de indivíduos?

k) Há tentativas de recrutar tanto professores quanto professoras assistentes?

l) As opiniões dos professores assistentes sobre a natureza das tarefas que se espera que eles assumam são buscadas?

m) Os professores assistentes negociam suas funções de modo a refletirem uma gama de obrigações sob sua responsabilidade?

n) Todos os profissionais estão familiarizados com a gama de atividades que os professores assistentes esperam assumir?

o) Os professores assistentes são pagos por todo o tempo que dedicam ao trabalho na escola, inclusive comparecimento a reuniões, preparação de materiais de ensino e pelo desenvolvimento do corpo docente?

p) Reconhece-se que algumas crianças com deficiências podem precisar de um assistente pessoal, em vez de um professor assistente?

q) Os professores assistentes com deficiências são aceitos para trabalharem na escola?

r) Os assistentes pessoais têm as mesmas preocupações que os professores e professores assistentes em dar suporte à criança para participar com outras crianças dentro e fora das salas de aula?

s) As crianças com deficiências são consultadas sobre o suporte de que podem precisar e as características da pessoa que pode provê-lo?

t) Reconhece-se que os assistentes pessoais e professores assistentes podem precisar assumir um papel de defensores para algumas crianças e jovens?

u) _____

v) _____

w) _____

C2.12 O Dever de casa é passado de maneira que contribua para a aprendizagem de toda criança.

C2.7 As avaliações encorajam as realizações de todas as crianças;
C2.1 As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.

a) Os professores consideram sob que circunstâncias o dever de casa dá uma contribuição, ou diminui a aprendizagem?

b) Os professores consideram se há uma idade abaixo da qual o dever de casa é comumente inadequado?

c) Os professores têm uma compreensão dos tipos de coisas que as crianças aprendem em casa quando não estão fazendo dever de casa?

d) O dever de casa só é sugerido para contribuir na aprendizagem e não por outras razões como a conformidade da aprendizagem com rotinas?

e) Os professores trabalham com os pais e as crianças para revisar a abordagem da escola ao dever de casa?

f) Os professores têm uma ideia clara do tempo que o dever de casa exige?

g) Quando o dever de casa é passado, é para ajudar a desenvolver as habilidades e conhecimento de todas as crianças?

h) Os professores consideram como encorajar as crianças a engajar em seus próprios interesses em vez de passar dever de casa?

i) Os professores se apoiam quanto a passar dever de casa útil?

j) O dever de casa é integrado no planejamento do currículo para o período /ano?

k) Os professores se certificam que todas as crianças compreendem o que é necessário para fazerem o dever de casa?

l) As crianças têm opções sobre o dever de casa de modo que podem relacioná-lo ao desenvolvimento de seu conhecimento e interesses?

m) As tarefas do dever de casa são modificadas se a discussão revelar que elas não são significativas ou apropriadas para algumas crianças?

n) As crianças podem expandir sua aprendizagem criando suas próprias questões do dever de casa?

o) O dever de casa encoraja as crianças a assumirem responsabilidade por sua própria aprendizagem?

p) Os professores sabem quem faz o dever de casa com e sem assistência de irmãos, pais ou responsáveis?

q) Os professores sabem quem tem livros e computador em casa para ajudar no dever de casa?

r) Os professores providenciam ajuda alternativa para as crianças que não têm ajuda em casa?

s) Há oportunidades de fazer o dever de casa e obter ajuda a ele nas instalações da escola fora das horas de aula?

t) As crianças podem usar o dever de casa para uma área de seu interesse por algum tempo?

u) O dever de casa encoraja as crianças a colaborar?

v) Há oportunidades de registrar o dever de casa numa variedade de maneiras?

w) _____

x) _____

y) _____

C2.13 As atividades fora das salas de aula envolvem todas as crianças.

C2.14 Os recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

a) Existe uma gama de atividades para antes da aula, na hora do almoço e depois das aulas?

b) Os jogos nos intervalos e recreios refletem os interesses de todas as crianças?

c) As crianças aprendem um repertório de jogos de pátio de modo que ninguém se sinta excluído?

d) As crianças são consultadas sobre as atividades disponíveis nos intervalos e antes e depois das aulas?

e) Há oportunidades para adultos e crianças aprenderem juntos, por exemplo, línguas adicionais, informática, alfabetização?

f) Há transporte para que as crianças que moram longe da escola possam tomar parte em eventos antes e depois das aulas?

g) As crianças são todas incentivadas a participar de música, drama e exercício físico extra-curricular?

h) Há um esforço para tornar as atividades em que determinado gênero predomina atraentes para todas as crianças?

i) Meninos e meninas podem tomar parte em grupos single-sexo se houver atividades em que um gênero predomina, como clube de informática, clube de xadrez ou coro?

j) Há oportunidades para grupos de um só sexo quando o as atividades mistas são proibidas por motivos culturais ou religiosos?

k) Determinados grupos de crianças e jovens são desencorajados de monopolizar o espaço no pátio, por exemplo para futebol?

l) Os dias de esportes incluem atividades em que todos podem tomar parte, independentemente do nível de habilidade ou deficiência?

m) As crianças escolhidas para representar suas classes ou escola em esportes, drama ou outras atividades refletem a diversidade das crianças na escola?

n) As viagens ao estrangeiro apelam para a diversidade das crianças na escola?

o) As viagens da escola, inclusive viagens ao estrangeiro, são acessíveis a todas as crianças na escola independentemente de talentos, deficiência ou renda familiar?

p) As crianças todas têm oportunidade de participar de atividades fora da escola?

q) As crianças todas têm oportunidade e participam de atividades que beneficiam as comunidades locais?

r) _____

s) _____

t) _____

C2.14 Os Recursos na localidade da escola são conhecidos e usados.

C1.1 – C1.13 e C2.1 – C2.13

a) Os membros de comunidades locais contribuem para o ensino na escola?
b) Os pais/responsáveis e outros membros da comunidade apoiam a aprendizagem na escola?
c) As organizações da comunidade ajudam no suporte à aprendizagem fora das salas de aula e da escola?
d) As pessoas que trabalham na vizinhança tutoram as crianças que experimentam dificuldades?
e) Reconhece-se que alguns adultos como os que têm deficiências, famílias que viajam, ou que falam uma língua de minoria, podem desempenhar um papel importante ao dar suporte a crianças que possam sentir-se vulneráveis?
f) Os recursos de algumas casas, como conhecimento e habilidades especiais, computadores e materiais de referência, destinação de verbas, ficam disponibilizados, de vez em quando, para um grupo maior de crianças?
g) Existe um registro regularmente atualizado, de fácil acesso para professores, de recursos na localidade para apoiar o ensino e a aprendizagem?

Os recursos podem incluir:

Hortas urbanas
Ambulância
galerias de arte
sociedades filantrópicas
maternidades
cinemas
agências de aconselhamento do cidadão
fazendas e fazendeiros da cidade
grupos rurais da comunidade
autoridades rurais
centros/grupos de dança
grupos ambientais
líderes e organizações de minorias étnicas
eventos nacionais do tipo: mês da história dos negros, mês das história dos LGBT, mês da história de pessoas com deficiência
centros de agentes de saúde assistente sociais
Autoridades de herança e prédios antigos
Clubes de hobby
asilos de idosos/creches
organizações de LGBT
bibliotecas
autoridades locais/departamentos da infância
eventos e exibições locais
Patrimônio histórico
Organizações de pessoas com deficiências
Outras escolas, educação continuada e superior
Pais/responsáveis e membros da comunidade
conselhos paroquial, municipal e de Condado
parques e jardins
serviço de polícia, serviço de bombeiros, hospitais Políticos e partidos Políticos
Centros e serviços de reciclagem
centros religiosos
Agências do Correio
Lojas e outros comércios
Grupos de canto
Centros e clubes esportivos
artistas de rua
Centros de estudo
Piscinas
Companhias telefônicas
companhias e grupos de teatro
Estações de trem e ônibus, portos e aeroportos
sindicatos
Companhias de águas, rios e canais
Centros de meditação e ioga
Grupos de juventude
etc, etc, etc.

h) _____

i) _____

j) _____

5 Estrutura de Planejamento e Questionários

Estrutura de Planejamento e Questionários

A Parte 5 do Index contém Planejando a Estrutura e quatro questionários. Planejando a Estrutura foi incluído de sorte a ser facilmente fotocopiado e poder-se usar para refletir sobre um plano de desenvolvimento em que as alterações feitas em cada dimensão e seção do Index torne-se mutuamente reforçadora (ver atividade 13, página 61).

Os questionários podem ser usados para incitar adultos e crianças a descobrirem o que se precisa desenvolver a seguir na escola. Eles podem ajudar a envolver um grande grupo de pessoas na revisão do que está se passando e como melhorar. Mas podem melhor ainda servir como parte de diálogos contínuos que aprofundam a participação de professores e não-docentes, gestores, pais/responsáveis, crianças, jovens e outros envolvidos na escola.

Questionário 1 pode ser mais comumente usado com professores e gestores docentes e não-docentes. Os pais e as crianças interessados na maneira como o Index é estruturado e como os indicadores se conectam com questões também podem usá-lo como parte de um processo de engajamento com seus materiais. O Questionário 2 é para pais/responsáveis. Os Questionários 3 e 4 são para crianças e jovens. A linguagem no questionário 3 pode parecer jovem demais para as crianças maiores. Pode-se explicar que foi escrito para apelar a uma ampla faixa etária – ou a redação pode ser alterada para dar a sensação de que fala mais diretamente com eles. O Questionário 4 foi adaptado para uso com as crianças menores.

PLANEJANDO A ESTRUTURA 175
Questionário 1: Indicadores 176
Questionário 2: A escola de meu filho 178
Questionário 3: Minha escola (para crianças e jovens) 180
Questionário 4: Minha escola (para crianças menores) 182

ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO

Por favor, insira suas prioridades para desenvolvimento na folha, expressas de qualquer forma que lhe pareça sensível. Você precisará considerar como mudanças numa seção poderão requerer o apoio de mudanças correspondentes em outras partes, para garantir a coerência. Suas sugestões poderão basear-se num indicador, uma questão ou grupo de questões ou outras ideias sobre barreiras à aprendizagem e participação e que recursos precisam ser mobilizados para superá-los. Se esta folha for usada como parte de uma oficina você pode indicar sua relação com a escola marcando a caixa correspondente ao seu caso:

☐ professor ☐ professor assistente ☐ outro profissional (especifique) _____

☐ gestor ☐ pai/responsável ☐ criança ou jovem ☐ outro (especifique) _____

ESTRUTURA DE PLANEJAMENTO	
Criando culturas inclusivas	
Edificando a comunidade	Estabelecendo valores inclusivos
Produzindo políticas inclusivas	
Desenvolvendo a escola para todos	Coordenando o apoio
Desenvolvendo práticas inclusivas	
Construindo currículos para todos	Orquestrando a aprendizagem

QUESTIONÁRIO 1: INDICADORES

Marque as caixas referentes aos grupos abaixo que descrevem o seu envolvimento com a escola:

☐ professor ☐ professor assistente ☐ outro funcionário ☐ pai/responsável

☐ criança ou jovem ☐ gestor ☐ outro (especifique) _____

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião ▶

			Concordo	Concordo e Discordo	Discordo	Preciso de mais informação
Dimensão A – Criando culturas inclusivas						
A1: Edificando a comunidade	1	Todos são bem-vindos.				
	2	Os funcionários cooperam.				
	3	As crianças se ajudam mutuamente.				
	4	Funcionários e crianças se respeitam.				
	5	Funcionários e pais/responsáveis colaboram.				
	6	Funcionários e gestores trabalham juntos.				
	7	A escola é um modelo de cidadania democrática.				
	8	A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.				
	9	Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.				
	10	A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.				
	11	Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.				
A2: Estabelecendo valores inclusivos	1	A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.				
	2	A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.				
	3	A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.				
	4	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.				
	5	Existem altas expectativas para todas as crianças.				
	6	As crianças são igualmente valorizadas.				
	7	A escola combate todas as formas de discriminação.				
	8	A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.				
	9	A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.				
	10	A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.				
Dimensão B – Produzindo políticas inclusivas						
B1: Desenvolvendo a escola para todos	1	A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.				
	2	A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.				
	3	As indicações e promoções são feitas com justiça.				
	4	A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.				
	5	Todo funcionário novato é auxiliado a se acomodar na escola.				
	6	A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.				
	7	Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se acomodarem na escola.				
	8	Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.				
	9	As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.				
	10	A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.				
	11	Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.				
	12	A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.				
	13	A escola contribui com a redução do lixo.				

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião

			Concordo	Concordo e Discordo	Discordo	Preciso de mais informação
B2: Organizando o apoio à diversidade	1	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
	2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.				
	3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.				
	4	A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.				
	5	A escola se certifica de que as políticas sobre "necessidades educacionais especiais" apoiem a inclusão.				
	6	As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.				
	7	As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.				
	8	As barreiras à frequência escolar são restringidas.				
	9	O bullying é reduzido.				
Dimensão C – Desenvolvendo práticas inclusivas						
C1: Construindo currículos para todos	1	As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.				
	2	As crianças investigam a importância da água.				
	3	As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.				
	4	As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.				
	5	As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.				
	6	As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.				
	7	As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.				
	8	As crianças estudam sobre a vida na terra.				
	9	As crianças pesquisam sobre fontes de energia.				
	10	As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.				
	11	As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.				
	12	As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.				
	13	As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.				
C2: Orquestrando a aprendizagem	1	As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.				
	2	As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.				
	3	As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.				
	4	As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.				
	5	As crianças aprendem umas com as outras.				
	6	As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.				
	7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.				
	8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.				
	9	Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.				
	10	Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.				
	11	Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.				
	12	O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.				
	13	As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.				
	14	Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.				

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

1 _____

2 _____

3 _____

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

1 _____

2 _____

3 _____

QUESTIONÁRIO 2: A ESCOLA DO MEU FILHO

	Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião ▸	Concordo	Concordo e discordo	Discordo
1	Meu filho normalmente não vê a hora de ir para a escola.			
2	Meu filho tem bons amigos na escola.			
3	Sinto-me parte da comunidade escolar.			
4	A escola me mantém bem informado sobre o que se passa.			
5	Eu fui convidado a contribuir com as aulas.			
6	Considero esta a melhor escola da área.			
7	A escola e o pátio são atraentes.			
8	Os banheiros são limpos e seguros.			
9	As crianças se dão bem.			
10	Os profissionais se dão bem.			
11	Adultos e crianças se dão bem.			
12	Os profissionais e pais se dão bem.			
13	Todas as famílias são igualmente importantes para os profissionais na			
14	Tenho amigos entre os outros pais.			
15	Gosto dos professores.			
16	Os profissionais se interessam pelo que lhes conto sobre meu filho.			
17	É bom haver crianças de diferentes origens na escola.			
18	Por estar na escola meu filho aprende a se relacionar com as pessoas.			
19	Meu filho aprende o que significa democracia por estar nesta escola.			
20	Meu filho aprenda importância de cuidar do ambiente.			
21	Meu filho come alimentos saudáveis na escola.			
22	Tenho me envolvido com a transformação da escola num lugar melhor.			
23	Qualquer criança que more perto desta escola é bem vinda aqui.			
24	Quando meu filho começou nesta escola houve um esforço para eu me sentir envolvido.			
25	Toda criança é tratada com respeito.			
26	As crianças com deficiência são aceitas e respeitadas na escola.			
27	Meninos e meninas se dão bem.			
28	Ser gay ou lésbica ou transexual é visto como uma parte comum vida.			
29	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele.			
30	Você faz parte igualmente da escola, tenha qualquer uma ou nenhuma religião.			
31	As pessoas não discriminam as crianças por causa da roupa que elas			
32	Você é respeitado pelo seu esforço, não pelas notas que tira.			
33	As crianças evitam se xingar.			

	Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião ►	*Concordo*	*Concordo e discordo*	*Discordo*
34	O bullying não é problema.			
35	Se meu filho fosse vítima de bullying, sei que a escola me ajudaria.			
36	Sempre que um aluno falta à aula um professor procura saber onde ele estava.			
37	Os profissionais não têm preferência entre as crianças.			
38	Acho que os professores são justos quando elogiam um aluno.			
39	Acho que os professores são justos quando punem um aluno.			
40	Quando há as crianças interrompendo a aula outras crianças ajudam-na a			
41	Meu filho aprenda resolver desavenças ouvindo, conversando e chegando a acordo.			
42	A escola manda as crianças para casa quando elas se comportam mal.			
43	As aulas aproveitam o que meu filho aprendeu fora da escola.			
44	A escola possui um bom sistema de apoio a as crianças quando elas têm problemas.			
45	Meu filho aprende muito nesta escola.			
46	As crianças frequentemente podem aprender sozinhas.			
47	A escola é boa em economizar energia.			
48	Meu filho aprende a cuidar do ambiente na escola e no seu entorno.			
49	As crianças ajudam-se umas às outras quando ficam com excesso de trabalho.			
50	Meu filho sabe como obter ajuda com seu trabalho quando necessário.			
51	A escola é um lugar onde as pessoas ouvem realmente as ideias umas das outras.			
52	Meu filho sempre entende qual é a próxima coisa a fazer na aula.			
53	Meu filho normalmente entende o que é para fazer quando tem dever de casa.			
54	O dever de casa ajuda meu filho a aprender.			
55	Nos intervalos de almoço meu filho às vezes frequenta clubes ou pratica um esporte.			
56	Depois das aulas meu filho às vezes frequenta clubes ou pratica um esporte.			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

1 _____

2 _____

3 _____

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

1 _____

2 _____

3 _____

QUESTIONÁRIO 3: MINHA ESCOLA

Queira observar que neste questionário quando usamos a palavra criança ou crianças estamos incluindo as crianças maiores e os jovens também.

	Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião ▸	*Concordo*	*Concordo e discordo*	*Discordo*
1	Não vejo a hora de ir para a escola.			
2	Sinto-me parte de uma grande comunidade.			
3	A escola e o pátio são atraentes.			
4	Os banheiros são limpos e seguros.			
5	As crianças se dão bem.			
6	Os adultos se dão bem.			
7	Os adultos e crianças se dão bem.			
8	Tenho alguns bons amigos.			
9	Eu gosto dos meus professores.			
10	A escola me ajuda a me sentir bem sobre mim mesmo.			
11	A escola me ajuda a me sentir bem sobre o futuro.			
12	Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo.			
13	É bom ter crianças de diferentes origens.			
14	Por estar na escola você aprende como se dar bem com as pessoas.			
15	Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola.			
16	Tenho aprendido como as minhas ações afetam outros na escola.			
17	Tenho aprendido como as minhas ações afetam outros no mundo.			
18	Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir.			
19	Como alimentos saudáveis na escola.			
20	Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola.			
21	Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo.			
22	As pessoas admitem quando cometem um erro.			
23	Há um lugar confortável dentro da escola aonde eu posso ir nos intervalos de almoço.			
24	Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor.			
25	Qualquer criança que more perto desta escola é bem recebida aqui.			
26	Quando vim à escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar.			
27	Você é respeitado seja qual for a cor de sua pele.			
28	Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma.			
29	As crianças não discriminam os outros por causa do que vestem.			
30	Meninos e meninas se dão bem.			
31	Ser gay ou lésbica é visto como parte comum da vida.			
32	As crianças com deficiência são respeitadas e aceitas.			
33	As crianças evitam se xingarem.			
34	Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu contaria ao professor.			
35	Os profissionais não têm preferências entre as crianças.			

	Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião ▶	Concordo	Concordo e discordo	Discordo
36	Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive.			
37	Eu acho que os professores são justos quando elogiam uma criança.			
38	Eu acho que os professores são justos quando punem uma criança.			
39	Os professores sabem como impedir que as crianças interrompam as aulas.			
40	Quando as crianças estão interrompendo aulas outras crianças as acalmam.			
41	Aprendemos a resolver discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos.			
42	Nas aulas crianças se ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos.			
43	Nas aulas crianças compartilham o que sabem com as outras crianças.			
44	Se tiver algum problema numa aula, o professor ou o professor assistente me ajudará.			
45	Eu gosto da maioria de minhas aulas.			
46	Aprendo sobre o que está acontecendo no mundo.			
47	Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos humanos.			
48	Aprendo como se pode reduzir o sofrimento no mundo.			
49	Eu aprendo bastante nesta escola.			
50	Às vezes deixam as crianças aprenderem sozinhas.			
51	Aprendemos a economizar energia na escola.			
52	Aprendemos a cuidar do ambiente na escola e no seu entorno.			
53	Aprendemos a respeitar o planeta Terra.			
54	Quando os professores assistentes estão na sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise.			
55	Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias.			
56	As crianças são interessadas em ouvir as ideias umas das outras.			
57	Nas lições eu sempre sei com o que lidarei em seguida.			
58	Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho.			
59	Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que posso.			
60	Meu trabalho fica exposto nos murais da escola.			
61	Quando tenho dever de casa normalmente entendo o que tenho de fazer.			
62	Acho que o dever de casa me ajuda a aprender.			
63	Nos intervalos de almoço ou depois das aulas, às vezes vou a clubes ou pratico esportes.			

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

1 _____

2 _____

3 _____

As três coisas que eu mais gostaria que mudassem nesta escola:

1 _____

2 _____

3 _____

QUESTIONÁRIO 4: MINHA ESCOLA (Questões para crianças menores)

Você concorda ou discorda? Circule a carinha que mostra o que você pensa.

1	Eu sou feliz na escola.			
2	Gosto do aspecto da escola.			
3	Tenho bons amigos na escola.			
4	As crianças são gentis entre si na escola.			
5	Os adultos são gentis com as crianças na escola.			
6	Gosto dos meus professores.			
7	Como alimentos saudáveis na escola.			
8	Gosto de contar para minha família o que fiz na escola.			
9	Quando entrei para a escola fui ajudado a me sentir feliz.			
10	Meninos e meninas se dão bem.			
11	As crianças não apanham nem são xingadas na escola.			
12	Sinto-me seguro no pátio e nos banheiros			
13	Os professores impedem as crianças de fazerem bagunça nas aulas.			
14	As crianças costumam ajudar-se umas às outras nas lições.			
15	Se eu tiver algum problema, posso pedir ajuda a um adulto.			
16	Aprendemos todos os tipos de coisas interessantes na escola.			
17	Aprendo sobre as pessoas de outras partes do mundo.			
18	Aprendemos a economizar energia na escola.			
19	Aprendemos a cuidar do ambiente.			
20	Os profissionais se interessam em ouvir minhas ideias.			
21	Sempre sei o que fazer nas lições.			
22	Os profissionais não se importam quando cometo erros, desde que eu me esforce.			
23	Meu trabalho às vezes fica exposto no mural da minha escola.			
24	Às vezes participo de clubes antes ou depois da aula.			

Quais as três coisas que você mais gosta na sua escola?

1 _____

2 _____

3 _____

Quais as três coisas que você gostaria de mudar na sua escola?

1 _____

2 _____

3 _____

6 Recursos

Recursos

Abdi, A. and Shultz, L. (2008) *Educating for human rights and global citizenship*, Albany, State University of New York Press.

Actionaid (2008) *Power down: save energy, be the solution*, Chard, Action Aid.

Alexander, R. (2010) (ed.) *Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*, London, Routledge.

Andreotti, V. and de Souza, L. M. (2008) *Learning to read the world through other eyes*, Derby, Global Education.

Baginsky, W. (2004) *Peer mediation in the UK, a guide for schools*, London, NSPCC.

Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom* (2nd edition), London, Fulton.

Barnes, J. (2011) *Cross-curricular learning 3-14* (2nd edition), London, Sage.

Black, M. and King, J. (2009) *The atlas of water: mapping the world's most critical resource*, Brighton, Earthscan.

Blair, M. and Bourne, J. with Coffin, C., Creese, A. and Kenner, C. (1999) *Making the difference: teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, London, HMSO.

Boaler, J. (2010) *The Elephant in the Classroom: helping children learn and love maths,* London, Souvenir Press.

Bohm, D. (1996) *On Dialogue*, London, Routledge.

Brighton and Hove City Council (2005) *Biodiversity Action Plan*, Brighton, BHCC.

Buckingham, S. and Turner, M. (eds.) (2008) *Understanding environmental issues*, London, Sage.

Centre for Equity in Education (2007) *Equity in Education: new directions*, second annual report on the state of equity in the English education system, Manchester, The University of Manchester.

Centre for Studies on Inclusive Education (2010) *Developing a single equality policy for your school*: *a CSIE guide*, Bristol, CSIE.

Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to young children*, London, National Children's Bureau.

Clutterbuck, P. (2008) *Values: a programme of study for primary schools*, Carmarthen, Crown House Publishing Ltd.

Collaborative Learning Project: www.collaborativelearning.org

Craig, D. (2009) *The weather book: why it happens and where it comes from*, London, Michael O'Mara Books.

Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (2007) *Beyond quality in early childhood education and care*, London, Routledge.

Denman-Sparks, L. and the A.B.C Task Force (1989) *Anti- Bias Curriculum, tools for empowering young children*, Washington, National Association for the Education of Young Children.

Department for Children, Families, Lifelong Learning and Skills, (2008) *Careers and the world of work: a framework for 11-19 year olds* in Wales, Cardiff, Welsh Assembly.

Department for Children, Schools and Families (2008) *Top tips for developing the global dimension in schools*, London, DCSF.

Department for Children, Schools and Families (2008) *Top tips for sustainable purchasing in schools*, London, DCSF.

Department for Children, Schools and Families (2008) *Planning a sustainable school: driving school improvement through sustainable development*, London, DCSF.

Department for Children, Schools and Families (2009) S3: *Sustainable school self-evaluation,* London, DCSF.

Department for Education and Employment (1999) 'Inclusion: providing effective learning opportunities for all pupils', in *The national curriculum handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.

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

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

Department for Education and Skills (2002*) Accessible schools: planning to increase access to schools for disabled pupils* [Guidance] London, DfES.

Department for Education and Skills (2006*) Implementing the Disability Discrimination Act in schools and early years settings*, London, DfES.

Department for Education and Skills (2006) *Learning outside the classroom manifesto*, London, DfES.

Department for Education and Skills (2007) *Top tips to reduce energy and water use in school*, London, DfES.

Dow, K. and Downing, T. (2006) *The atlas of climate change, mapping the world's greatest challenge*, Brighton, Earthscan.

Dressner, S. (2008) *The principles of sustainability*, London, Earthscan.

Drummond, M. J. (2003) *Assessing children's learning*, London, David Fulton.

Durbin, G., Morris, S. and Wilkinson, S. (1990) *A teacher's guide to learning from objects,* London, English Heritage.

Egan, K. (1988) *Teaching as Storytelling, an alternative approach to teaching and the curriculum*, London, Routledge.

Farrer, F. (2000) *A quiet revolution, encouraging positive values in our children*, London, Ebury Press.

Fielding, M. and Moss, P. (2011) *Radical education for the common school*, London, Routledge.

Fisher, R. (2003) *Teaching thinkin*g, London, Continuum.

Flowers, N. (2000*) Human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*, Minneapolis, Human Rights Resource Centre, University of Minnesota.

Forest Schools: www.forestschools.com

George, S. (2010) *Whose crisis, whose future? Towards a greener, fairer, richer world,* Cambridge, Polity.

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

Hart, S. (2000) *Thinking through teaching: a framework for enhancing participation and learning*, London, David Fulton.

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. and McIntyre, D. (2006) *Learning without limits*, Buckingham, Open University Press. http://learningwithoutlimits.educ.cam.ac.uk

Hatcher, R. (2006) 'Social class and schooling: differentiation or democracy?' in Cole, M. (ed.) *Education, equality and human rights: issues of gender, race, sexual orientation, disability and social class* (2nd edition), London, Routledge.

Hawkes, N. (2003) *How to inspire and develop positive values in your classroom*, Cambridge, LDA.

Higgins, P. (2010) *Eradicating ecocide*, London, Shepheard-Walwyn.

Kohn, A. (2006) *The homework myth: why our kids get too much of a bad thing*, Cambridge MA, Da Capo Press.

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

Leggett, J. (2005) *Half gone: oil, gas, hot air and the global energy crisis*, London, Portobello Books.

Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month (2009) *Toolkit for schools*, London, LGBT. www.lgbthistorymonth.org.uk

Mackay, M. (2008) *Sustainable energy without the hot air*: www.withouthotair.com

McNamara, S. and Moreton, G. (1997) *Understanding Differentiation: A Teacher's Guide*, London, David Fulton.

Marlowe, B. A. and Page, M. L. (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*, London, Corwin Press/Sage.

Martin, F. and Owens, P. (2008) *Caring for our world: a practical guide to education for sustainable development*, Sheffield, Geographical association.

Millstone, E. and Lang, T. (2008) *The atlas of food: who eats what, where and why?* Brighton, Earthscan.

Noddings, N. (2005) *The challenge to care in schools, an alternative approach to education*, New York, Teachers College Press.

Noddings, N. (2005) *Critical lessons: what our schools should teach*, New York, Cambridge University Press.

Norfolk County Council (2009) *February is Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month, Ideas for primary schools,* Norwich, NCC.

Norfolk County Council (2009) *February is Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender History Month, Ideas for secondary schools*, Norwich, NCC.

Northern Ireland Curriculum (2009) *Clothes conscious, learning for life and work*, Belfast, CCEA.

Noyes, A. (2007) *Rethinking school mathematics,* London, Paul Chapman Publishing.

Office for Standards in Education (2008) *Learning outside the classroom,* London, Ofsted.

Office for Standards in Education (2009) *Education for sustainable development*, London, Ofsted.

Ollerton, M. and Watson, A. (2004) *Inclusive mathematics 11-18*, London, Continuum.

Open spaces for dialogue and enquiry, *critical literacy in global citizenship education*, Nottingham, Centre for the study of social and global justice.

Orr, D. (2004) *Earth in mind: on education, environment and the human prospect,* Washington, Island Press.

Owen, J. (1991) *The ecology of a garden, the first fifteen years,* Cambridge, Cambridge University Press.

Pearl, A. (1997) 'Democratic education as an alternative to deficit thinking', in Valencia, R. (ed.) *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*, London, Falmer Press.

Potts, P. (ed.) (2002) *Inclusion in the city*, London, Routledge.

Qualifications and Curriculum Authority (2007) *The global dimension in action: a curriculum planning guide for schools*, London, QCA.

Rich, D., Casanova, D., Dixon, A., Drummond, M.J., Durrant, A. and Myer, C. (2004) *First hand experience, what matters to children*, Clopton, Rich Learning Opportunities.

Rich, D., Drummond, M.J. and Myer, C. (2008) *Learning: what matters to children*, Clopton, Rich Learning Opportunities.

Rustemier, S. and Booth, T. (2005) *Learning about the Index in use, a study of the use of the Index in schools and LEAs in England*, Bristol, CSIE.

Save the Children (2000) *The school council: a children's guide*, London, Save the Children.

School councils UK: www.schoolcouncils.org

Schools out classroom: www.schools-out.org.uk/classroom

Scoffham, S. (2010) (ed.) *Primary Geography Handbook,* Sheffield, Geographical Association.

Scoffham, S., Bridge, C. and Jewson, T. (2006) *Keystart World Atlas*, London, Harper Collins.

Scottish Health Promoting Schools Unit (2004) *Being well, doing well,* Dundee, Learning and Teaching Scotland.

Steel, C. (2008) *Hungry city: how food shapes our lives,* London, Vintage Books.

Stibbe, A. (2009) *The handbook of sustainability literacy: skills for a changing world*, Dartington, Green Books.

Stone, M. (2009) *Smart by Nature: schooling for sustainability*, Healdsburg, Watershed Media.

Stone, M. and Barlow, Z. (2005) *Ecological Literacy: educating our children for a sustainable world*, San Francisco, Sierra Club Books.

Sustain: the alliance for better food and farming (2010) *Every school a food growing school*, London, Sustain.

Sustainability and environmental education: www.se-ed.co.uk

Sustainable Development Commission (2009) *Prosperity without Growth? The transition to a sustainable economy*, London, Sustainable Development Commission.

Swann, M. and Peacock, A. (2012) *Creating learning without limits*, Buckingham, Open University Press.

UNICEF UK (2008) *Rights respecting schools in England*, London, Unicef.

UNICEF/UNESCO (2007) *A human rights based approach to education for all*, New York, Paris, UNICEF/UNESCO.

Wallace, B. (2001) *Teaching thinking skills in the early years/across primary years*, London, David Fulton.

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

Watson, A. (2006) *Raising achievement in secondary mathematics*, Maidenhead, Open University Press.

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

World of Inclusion: www.worldofinclusion.com

Wrigley, T. (2006) *Another school is possible*, London, Bookmarks Publications.

Young, M. (2002) *Global Citizenship, the handbook for primary teaching*, Cambridge, Oxfam.

Documentos sobre Direitos Humanos Ratificados Internacionalmente

Por causa do grau de separação dos sistemas legais da Inglaterra, Escócia, Irlanda do Norte e País de Gales, a adoção em lei destes instrumentos varia em cada país do Reino Unido.

Os documentos incluem:

- Universal Declaration of Human Rights 1948 (voted for at UN General Assembly by UK in 1948)
- International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination 1965 (UK ratified 1969)
- International Covenant on Civil and Political Rights 1966 (UK ratified 1976)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights 1966 (UK ratified 1976)
- UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women 1979 (UK ratified 1986)
- Convention on the Rights of the Child 1989 (UK Ratified with reservations 1991, fully 2006)
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2006 (UK Ratified 2009 with reservation about inclusion in mainstream education)
- European Convention on Human Rights 1950 (Included in English Law 1998)

Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948

Esta é a declaração fundadora para todos outros documentos de Direitos humanos. Ela nasceu logo após a II Guerra Mundial 1939-1945 e levou à fundação do Tribunal Internacional Criminal. Foi produzida pelo comitê presidido por Eleanor Roosevelt esposa do presidente dos EUA. Foi adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948. Declarar algo como um direito é considerá-lo universal mas nem todos concordam que todos artigos da Declaração representam Direitos. Embora se possa interpretar o direito à vida como incluído na necessidade de proteção ao ambiente, há pouca referência ao ambiente na Declaração.

Excertos:

Artigo 1:
Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3:

Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança pessoal.

Artigo 17:
1. Todos têm o direito possuir bens individualmente ou em associação com outros.
2. Ninguém poderá ser arbitrariamente privado de seus bens.

Artigo 26:
Todos têm o direito à educação. Educação será gratuita, pelo menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar será obrigatória. A educação Técnica e profissional será universalmente disponibilizada e a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos, com base no mérito.

A educação deve voltar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos Direitos humanos e liberdades fundamentais. Deverá promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e deverá promover atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Os pais têm o direito prioritário de escolher que tipo de educação dar a seus filhos.

Convenção sobre os Direitos da Criança

O Reino Unido ratificou a Convenção em dezembro de 1991, mas afirmou que não cumprirá as exigências relacionadas ao tratamento dispensado aos filhos dos buscadores de asilo e a idade para responsabilidade criminal. Além disso, o RU foi criticado pelo Comitê da ONU sobre os Direitos da criança em 1995 foi o crescimento in criança pobreza e desigualdade e a falta de oportunidades para as crianças e jovens expressarem seus pontos de vista. O relatório de 2002 do Comitê destacou preocupações sobre o bem estar das crianças sob custódia, e o impacto negativo da pobreza sobre os Direitos da criança. Houve menção à continuação de punição corporal nas escolas privadas na Irlanda do Norte, onde finalmente foi abolido em 2003. O relatório de 2002 descreveu a visão do RU de que os pais devem conseguir engajar in 'razoável castigo' das crianças como 'grave violação da dignidade da criança'. Isto não foi aceito pelo Governo do RU. Embora o governo retirasse suas 'ressalvas' em 2008, em 2011 ainda era legalmente permissível aos pais disciplinarem seus filhos batendo neles e a idade da responsabilidade criminal foi mais baixa que em outras partes da Europa (10 na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, 12 na Escócia a partir de 8 em 2011).

Excerto:

Artigo 29: Estados Partidos concordam que a educação da criança deve orientar-se para:

(a) o desenvolvimento da personalidade da criança, talentos e capacidade mental e física ao máximo potencial;
(b) o desenvolvimento de respeito pelos Direitos humanos e liberdades fundamentais, e pelos princípios sacramentados na Carta das Nações Unidas;
(c) o desenvolvimento de respeito pelos pais da criança, sua própria identidade Cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país onde a criança está vivendo, o país de onde ela possa originar-se, e pelas Civilizações diferentes da sua;
(d) a preparação da criança para uma vida responsável numa sociedade livre, no espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e amizade entre todas as pessoas, grupos étnicos, nacionais e religiosos e as pessoas de origem indígena;
(e) o desenvolvimento de respeito pelo ambiente natural.

Excertos da Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra[43]

Esta Declaração foi adotada pela Conferência dos Cidadãos do Mundo sobre Mudança Climática e os Direitos da Mãe Terra em 22 de Abril de 2010, na Bolívia e apresentada às Nações Unidas para Consideração.

Artigo 2: Direitos Inerentes da Mãe Terra

(1) A Mãe Terra e todos os seres dos quais ela se compõe têm os seguintes Direitos inerentes:

(a) o direito à vida e a existir; (b) o direito a ser respeitado;
(c) o direito a recuperar sua biocapacidade e continuar seus ciclos e processos vitais livres de perturbações humanas;
(d) o direito a manter sua identidade e integridade como um ser distinto, autorregulado e inter-relacionado;
(e) o direito à a água como fonte de vida; (f) o direito ao ar puro;
(g) o direito à saúde integral;
(h) o direito a estar livre de contaminação, poluição e resíduos tóxicos ou radioativos;
(i) o direito a não ter sua estrutura genética modificada ou rompida de maneira a ameaçar sua integridade ou funcionamento vital e saudável;
(j) o direito a completa e pronta restauração dos Direitos reconhecidos nesta Declaração cuja violação foi causada por atividades humanas;

(2) Cada ser tem o direito a um lugar e a desempenhar o seu papel na Mãe Terra para seu funcionamento harmonioso.

(3) Todo ser tem o direito ao bem estar e a viver livre de tortura ou tratamento cruel pelos seres humanos.

Artigo 3: Obrigações dos seres humanos com a Mãe Terra

(1) Todo ser humano é responsável por respeitar e viver em harmonia com a Mãe Terra. (2) Os seres humanos, todos os Estados, e todas as instituições públicas e privadas têm que:

(a) agir de acordo com os Direitos e obrigações reconhecidos nesta Declaração;
(b) reconhecer e promover a completa implementação e fazer valerem os Direitos e as obrigações reconhecidos nesta Declaração;
(c) promover e participar da aprendizagem, análise, interpretação e comunicação sobre como viver em harmonia com a Mãe Terra de acordo com esta Declaração;
(d) assegurar que a busca de bem estar humano contribua para o bem estar da Mãe Terra, agora e no futuro;
(e) estabelecer e aplicar normas e leis eficazes para a defesa, proteção e conservação dos Direitos da Mãe Terra;
(f) respeitar, proteger, conservar e onde necessário, restaurar a integridade, dos ciclos ecológicos vitais, processos e equilíbrios da Mãe Terra;
(g) garantir que os danos causados pelas violações humanas de Direitos inerentes reconhecidos nesta Declaração sejam reparados e que os responsáveis restaurem a integridade e saúde da Mãe Terra;
(h) empoderar seres humanos e instituições a defender os Direitos da Mãe Terra e de todos os seres;
(i) estabelecer medidas cautelares e restritivas para impedir que atividades humanas provoquem a extinção de espécies, a destruição de ecossistemas ou a interrupção de ciclos ecológicos;
(j) garantir a paz e eliminar arma nucleares, Químicas e biológicas;
(k) promover e apoiar práticas de respeito à Mãe Terra e todos os seres, de acordo com suas próprias culturas, tradições e costumes;
(l) promover sistemas Econômicos que estejam em harmonia com a Mãe Terra e de acordo com os Direitos reconhecidos nesta Declaração.

43 www.pwccc.wordpress.com

Anotações

Anotações